

# Letra

o jornal do alfabetizador

MALA DIRETA  
POSTAL  
9912240297 DR MG  
CEALE/UFMG



ISSN 1808-0650



Belo Horizonte, setembro/outubro de 2015 - Ano 11 - n°43

## 8 Escolas nas aldeias

Educadores de cinco povos indígenas relatam suas experiências ao *Letra A*

## 6 Educação inclusiva

A alfabetização de crianças com autismo

## 7 Cartografia

Os primeiros passos na leitura e na escrita de mapas

## 12 Entrevista: Ticiane Marassi

Pesquisadora do Inep fala sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização

# Alternativas para a educação escolar



Os valores atribuídos à escrita e aos seus modos de funcionamento social podem ser colocados em questão quando experiências educativas alternativas são confrontadas com as práticas escolares representativas de uma tradição. Nesse sentido, a experiência dos professores indígenas, apresentada nesta edição, induz a um questionamento sobre os modelos de escola, produzindo uma reflexão sobre os seus ideais e princípios, especialmente quando há produtivos relatos sobre o que a educação indígena prioriza no aprendizado do português quando essa não é a língua materna, e também sobre o valor da escola para a comunidade. Nas comunidades indígenas que foram visitadas por nosso jornalista, são visíveis os esforços por uma escola integrada à vida, nas suas variadas dimensões históricas e culturais, o que situa o professor em uma condição de partilha de expectativas e de realização de projetos negociados pelo grupo. Assim, são docentes que exercem liderança, são autores de materiais didáticos próprios que constroem projetos de educação voltados para a cidadania e para a participação política. A escrita, nesse contexto específico, acaba sendo um mecanismo de luta pelos próprios direitos de diferentes etnias e aparece como forma de empoderamento em diversos campos de atuação quer cotidiana quer profissional. Com a experiência indígena, noções de territorialidade, ancestralidade, respeito às experiências dos anciões são destacadas como importantes elementos identitários. Certamente, as alternativas para a educação escolar indígena, por apresentarem uma ação de contextualização histórica e social, representam inspiração para outras práticas de ensino e aprendizagem.

Uma série de reflexões sobre o trabalho com a diversidade também está destacada neste número do jornal *Letra A*. Uma abordagem interessante está na seção *Livro na Roda*. A literatura é uma porta de entrada para

outras visões do mundo e permite que temas sensíveis como direitos humanos, sexualidade, racismo, violência entrem na escola e sejam abordados de forma consistente. Não se afirma que a literatura esteja a serviço de um utilitarismo pedagógico, mas argumenta-se que a esfera literária potencializa a discussão sobre a condição humana. O verbete 'mediação da leitura literária', por exemplo, mostra a importância de envolvimento de crianças e adolescentes em papéis de mediação, visando a aproximação de leitores e textos literários por meio de situações criadas pela escola, seja inovando em piqueniques literários, seja buscando a adesão dos alunos na criação de critérios de indicação de livros para outros leitores, seja abrindo as bibliotecas escolares para as famílias.

A entrevista desta edição traz reflexões sobre o significado de avaliações, com indicações de seus limites e com apontamentos sobre os avanços de processos de avaliação em grande escala. Mesmo sabendo que uma avaliação tem seus limites e sempre deve ser relacionada a outros indicadores, seus resultados podem ajudar a pensar melhor: que condições pedagógicas e políticas geram determinados resultados? O que precisamos compreender para dentro e para fora dos resultados cognitivos? Em qual arena de luta devemos trabalhar utilizando os diagnósticos que uma avaliação da alfabetização pode trazer, no sentido de construir um currículo que vá muito além do que se mede? Essas perguntas sinalizam que, para além de resultados quantificáveis, interessam os desdobramentos qualitativos que permitam pensar as ações educativas de modo a ratificar as escolhas acertadas e a retificar caminhos que se mostram improdutivos ou inconsistentes.

Isabel Frade e Gilcinei Carvalho

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

**letra *A***  
— 10 anos —

Em abril de 2005, era lançado o jornal *Letra A*. Hoje, são mais de 40 edições que fazem desta publicação um espaço privilegiado para o Ceale conversar e aprender com os professores. Nestes 10 anos do *Letra A*, agradecemos aos alfabetizadores que nos leem e compartilham aqui suas experiências!

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

## EXPEDIENTE

Reitor da UFMG: Jaime Arturo Ramirez | 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 | Vice-diretora do Ceale: Maria Zélia Versiani Machado  
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: Amanda Lira, Eliza Dinah, Fernanda Santos, Manuela Peixoto, 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](http://www.ceale.fae.ufmg.br)



# O que podemos aprender com a educação escolar indígena?



AQUILINE BARBOSA DA SILVA - professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde coordena a área de Ciências Humanas e Sociais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid Diversidade)

Pensar a escola a partir de conceitos e práticas da educação escolar indígena é romper com a unicidade do conhecimento universal; impõe aproximar-se do processo de construção da interculturalidade crítica. Eis alguns conceitos indispensáveis à perspectiva intercultural: diálogo, autonomia, diferença colonial, ancestralidade e plurilinguismo. Para que esses conceitos sejam suscitados no âmbito escolar, é necessária a horizontalidade entre os conhecimentos formalizados e

conhecimentos *outros*, evidenciando a história silenciada dos povos indígenas.

As práticas educativas vivenciadas no Pibid Diversidade, em Pernambuco, estabelecem a interrelação da vida das comunidades indígenas com a construção do conhecimento dentro e fora dos espaços escolares. As formas de ser, de viver, de conviver e de conhecer dialogam com a ciência moderna e com o conhecimento ancestral. O fazer pedagógico se fortalece pela relação com os valiosos conhecimentos e sabedorias latentes de seus rituais e com a mãe terra e, ainda, pelo respeito mútuo e pela união entre todos.

O cotidiano indígena traduz-se em conhecimentos no âmbito escolar, priorizando a participação em diferentes espaços da comunidade, tais como: nos movimentos e retomadas, nos rituais, nos espaços de exibição e confecção da arte, nas atividades culturais e na vida da comunidade. Os projetos educacionais também se voltam à compreensão da conjuntura nacional, regional e local das questões sociopolíticas e territoriais dos povos indígenas, referentes aos direitos indígenas e à luta do movimento.

Esse conjunto de ações contribui para a autonomia coletiva, tanto na construção do conhecimento, como no fortalecimento da identidade étnica. Esta é evidenciada em ações conjuntas e paritárias que trazem à tona: o trabalho com jogos, brincadeiras e cantigas de antigamente; a cultura material e simbólica; a medicina tradicional; o ler e escrever as histórias e as experiências dos mais velhos; a arte e a identidade étnica; a educação inclusiva na perspectiva da diferença; o reciclar, reforçando a conscientização ambiental. Tais práticas desafiam a postura do professor, que se soma ao perfil de pesquisador que investiga, busca, media e contribui para a formação de estudantes autônomos, produtores de conhecimentos e protagonistas de sua história.



ANA MARIA RABELO GOMES - professora da Faculdade de Educação da UFMG, onde leciona no curso de graduação em Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FII)

Falar das escolas indígenas, considerando conceitos e práticas, nos leva aos anos 1990, quando foi discutida a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), publicada em 1996. No texto, a proposta da educação escolar indígena é definida como: específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue. Já nos Referenciais Curriculares Nacionais para Escolas Indígenas de 1998, a escola indígena é apresentada como comunitária, acrescentando uma quinta característica à educação escolar indígena.

Essas características se relacionam com as práticas das escolas indígenas de duas formas: primeiro porque as experiências anteriores, realizadas nas décadas de 1970 e 1980, serviram de referência para a elaboração da lei. Aqui já temos uma primeira indicação interessante: o texto normativo deve ser construído como uma resultante das experiências de sucesso, pois, desse modo, ele vem assentado sobre uma miríade de possibilidades que as práticas concretas já revelaram.

Em momento seguinte, uma vez promulgada, a LDB fez com que as práticas nas escolas indígenas já existentes fossem influenciadas e orientadas por essas referências, assim como ocorreu em outras escolas, que foram criadas tendo em vista essa formulação. Como, no entanto, uma das orientações é o atendimento às especificidades – dos povos indígenas em relação à educação nacional; de cada povo indígena em relação aos demais; e de cada comunidade em relação a unidades maiores – o texto legal dá abertura para que se possam realizar projetos os mais variados. A escola indígena não tem somente uma, mas muitas formas de se desdobrar em práticas pedagógicas, a depender da história e da situação sociolinguística de cada povo, e da maneira como cada um se relaciona com o universo escolar.

Nessa direção, têm sido desenvolvidas as mais diferentes experiências, muitas das quais se defrontam com a necessidade de os professores indígenas serem os autores dos materiais e metodologias que utilizam. Essa possibilidade do professor como autor – que significou desenvolver a "autoria indígena" – é uma das práticas mais significativas que encontramos nas escolas indígenas por todo o Brasil.

Poderíamos, então, começar a falar das práticas específicas das escolas pataxó, maxakali, xakriabá, as muitas escolas guarani, wayãpi, ye'kuana, yanomami, kaingang... Cada escola tem uma marca diferente, embora todas elas se deparem com a necessidade de desenvolver um profundo diálogo com a comunidade que atendem e da qual fazem parte.

## Dicionário da Alfabetização

# Mediação de leitura literária

O termo *mediação*, segundo os significados dicionarizados, refere-se ao ato ou efeito de *mediar*; ato de situar-se entre duas coisas. Esse termo, junto à expressão *leitura literária*, refere-se a diferentes práticas de importância fundamental no processo de formação de leitores, pois envolvem a aproximação entre leitores e textos literários.

Nas últimas décadas, ações e políticas públicas têm buscado garantir a constituição de acervos literários em bibliotecas de escolas públicas brasileiras, a exemplo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). No entanto, diferentes pesquisadores têm apontado a importância de se desenvolver ações que aproximem o leitor do texto literário, uma vez que a constituição de acervos em bibliotecas

não basta para a efetiva formação de leitores. Quando dedicamos atenção aos contextos escolares, verificamos que, muitas vezes, como observa Magda Soares (2011), desenvolve-se uma "escolarização inadequada" da literatura, quando a mediação não é feita com propriedade. Com essa inadequação, a escola acaba por distorcer a literatura e distanciar os alunos das práticas de leitura literária.

A mediação de leitura literária precisa envolver experiências que contribuam para o encontro entre leitores e arte literária. Uma prática que pode tornar-se interessante para esse encontro é a vocalização (ou oralização) do texto literário, nos diferentes anos escolares e não apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou

na Educação Infantil. Ao ouvir a leitura em voz alta de um texto literário pela professora ou pelo professor, o leitor em formação pode descobrir, por exemplo, os efeitos sonoros e estéticos de um poema como "Trem de ferro", de Manuel Bandeira, ou da prosa poética de Guimarães Rosa. E, ao pensarmos os professores como fundamentais nesse processo de mediação, torna-se muito importante que eles também sejam leitores e não permaneçam distantes das experiências literárias, como alerta Graça Paulino (2004). Afinal, aquele que desempenha a importante tarefa de mediação da leitura literária, aquele que se coloca no entrelugar de aproximação do leitor e do livro precisa dialogar intimamente com o texto literário.



JOSILEY FRANCISCO DE SOUZA - Professor da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisador do Ceale



# Conectados com a leitura e a escrita

Programa leva tecnologia a escolas do campo e estimula uso do computador como ferramenta pedagógica

POR FERNANDA SANTOS

Quando recebeu a notícia de que a Escola Municipal Constâncio Maranhão, em Vitória de Santo Antão (PE), abrigaria o projeto-piloto do programa Escolas Rurais Conectadas, a professora e responsável pela escola, Ligivânia Santos das Neves, levou um susto. O programa é uma parceria da Fundação Telefônica Vivo com prefeituras de diversos municípios brasileiros para levar computadores e internet 3G para instituições de ensino do campo e forma professores para potencializar usos pedagógicos dessas tecnologias.

Ligivânia já havia feito curso básico de informática, mas nunca tinha utilizado tecnologias digitais em sua prática pedagógica. "O máximo que eu fazia era fotografar as aulas com uma câmera digital para registrar as atividades", lembra. Passado o susto pela escolha, ela encarou o desafio de utilizar a ferramenta em sua prática.

"Descobri que não precisaria abandonar tudo o que eu fazia, mas que poderia adaptar algumas atividades e criar outras com o auxílio da tecnologia", conta.

Uma das atividades realizadas em sala de aula foi o uso do Voki, uma ferramenta virtual gratuita que permite a criação de avatares com pequenas falas. A professora propôs às crianças que soltassem a imaginação e criassem personagens e situações na plataforma. Como, no Voki, o texto é lido exatamente como é escrito, ficou mais fácil para as crianças identificarem a separação das palavras, a grafia correta e o uso da pontuação. A professora utiliza, assim, a tecnologia para reforçar o ensino da leitura e da escrita. "Meu atual desafio é mostrar para meus alunos que o computador não serve apenas para o lazer, e sim como uma ferramenta importante de pesquisa e de leitura, que oferece muitas possibilidades", defende.



Ilustração: freepik.com

## Palavras têm sabor

Proposta pedagógica utiliza o piquenique para estimular a leitura por prazer

POR NATÁLIA VIEIRA

No imaginário sobre o piquenique, não falta comida partilhada, um pano quadriculado para acomodar a refeição e, claro, um espaço ao ar livre. Não raro também é alguém levar um livro para ler. Com inspiração nessa antiga prática, foi pensada uma proposta pedagógica na Escola Municipal Virgílio Pacheco, no povoado da Lontrinha, em Sete Lagoas (MG).

O Piquenique Literário – que teve início com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental – tenta associar a leitura com o prazer, "despertar a leitura como algo saboroso, interessante, tirando essa questão de que ela tem que ser obrigada", explica a idealizadora da proposta Gisélia Maria Coelho Leite. As crianças vão para a área externa da escola, colocam os panos no chão e organizam os livros de sua escolha. Os alunos maiores se organizam e mediam a atividade para os menores, lendo para eles ou ajudando-os nas escolhas, enquanto os professores supervisionam a leitura.

A ideia do piquenique surgiu da busca por uma maneira nova de narrar contos africanos, atendendo a determinação legal de incluir a temática no currículo. A atividade logo se ampliou para outras temáticas e gêneros. Para Gisélia, a prática do Piquenique Literário permite que o aluno se empodere, tornando-se "um leitor que gosta de ler, que tem o seu gênero literário favorito, que respeita a questão da coletividade na leitura e que respeita o outro. [Um leitor] que gosta de outros gêneros literários e que é capaz de indicar um livro para o colega com prazer, com atenção", explica.

# A Chapeuzinho das ilhas

Grupo da UFMG promove a leitura literária em São Tomé e Príncipe

POR NATÁLIA VIEIRA

"Pela estrada afora, eu vou bem sozinha, levar carambola para a vizinha. Ela mora longe, o caminho é deserto e o cachorro preto mora aqui por perto". Soa familiar? É a canção da Chapeuzinho Vermelho, mas a Chapeuzinho das ilhas de São Tomé e Príncipe – país que fica na costa africana ocidental e foi colônia de Portugal até 1975. Recontar esse clássico da literatura infantil foi uma das atividades realizadas por intercambistas do projeto "Formação de Professores Brasileiros e Santomenses quanto ao aprendizado inicial da Língua Portuguesa pelas crianças santomenses", parceria entre a UFMG e a Universidade Pública de São Tomé e Príncipe, por meio do programa Pró-Mobilidade Capes/AULP.

O grupo, ao chegar a São Tomé e Príncipe, entregou uma doação de cerca de 500 livros e participou da inauguração da seção infantil da Biblioteca Nacional de São Tomé e Príncipe. Logo em seguida, os intercambistas perceberam

que os professores não viam sentido em uma leitura que não viesse seguida de uma atividade pedagógica. Então investiram na formação para o trabalho com a literatura infantil, levando à biblioteca alunos das escolas.

Incorporar elementos da cultura santomense ao conto de Chapeuzinho Vermelho partiu de uma preocupação em apresentar histórias que fizessem sentido para o contexto no qual o grupo estava. "Os alunos falaram que tinham gostado porque se identificavam muito mais com a Chapeuzinho que tinha os traços da cultura santomense do que com a Chapeuzinho europeia dos livros infantis", conta uma das discentes do grupo, Bianca Ceres da Silva.

No final do intercâmbio de dois meses, o foco na literatura infantil havia sido tão bem-sucedido que a biblioteca, que não funcionava aos finais de semana, passou a ser aberta todos os dias.



# O universo da astronomia

Competição nacional incentiva a observação e o estudo dos corpos celestes

POR AMANDA LIRA

Com o auxílio do relógio de Sol e de aplicativos de celular, alunos do 5º ano do Centro Pedagógico da UFMG foram, pela segunda edição consecutiva, medalhistas na Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA).

Para estimular os alunos e prepará-los, a professora Elaine Soares França desenvolveu atividades como a construção de um relógio de Sol, debates antes das aulas e visitas ao Planetário do Espaço do Conhecimento da UFMG. Muitas dessas atividades são sugeridas pela própria organização da Olimpíada, que disponibiliza um passo a passo em seu site. "No ano passado, era para fazer uma estimativa da distância entre a Terra e a Lua. Eles mandam os cálculos e a gente vai fazendo tudo." Após elaborarem os astros em papel alumínio, as crianças mediram o que seria a distância proporcional entre o planeta e seu satélite. "Os meninos ficam surpresos porque a gente usa a sala inteira

para colocar a Lua pequenininha de um lado e a Terra do outro." Para que os alunos exercitassem o conteúdo, Elaine aproveitou recursos disponibilizados pela própria OBA: realizou simulados com base nas avaliações anteriores e apresentou um aplicativo gratuito desenvolvido como simulado sobre astronomia e astronáutica.

Para Elaine, participar da OBA é uma estratégia de abordar assuntos que já compõem a grade curricular e ainda trabalhar outros temas interessantes, como o lançamento de foguetes. Um dos alunos de Elaine, antes tímido, tornou-se mais ativo e interessado nessas aulas. "No ano seguinte, a professora de Português fez uma atividade para eles escreverem uma carta para alguém. E ele me escreveu, dizendo que estava super apaixonado com a Astronomia e que quer ser astrônomo."

# Intercâmbio de leituras

Biblioteca escolar incentiva a troca de sugestões de livros entre alunos do 4º ao 9º ano

POR ELIZA DINAH

*Li, Gostei e Indico.* A Escola Municipal Armando Ziller, em Belo Horizonte (MG), criou seu próprio selo de qualidade para que os estudantes pudessem trocar sugestões de leitura. Entre março e julho, o projeto fornecia às turmas do 4º ao 9º ano formulários para serem preenchidos com indicações de livros a algum colega de sala, mas logo o intercâmbio extrapolou as barreiras de turma e idade.

Para serem apresentados à atividade, os alunos foram convocados à biblioteca, onde receberam uma espécie de carnê. Esse bloquinho servia para controle: um canhoto ficava com a escola e o outro com o aluno. Após retirarem o livro na biblioteca e lerem, os estudantes tinham de preencher uma ficha, como explica Norma de Souza, bibliotecária da escola: "Eles preenchiam esse folheto com o próprio nome, com o nome do livro que eles tinham lido e seu autor, faziam uma mini-ressenha e acrescentavam o nome de quem receberia essa indicação".

Norma de Souza explica que o *Li, Gostei e Indico*, que começou pequeno, apenas dentro das salas de aula, foi crescendo e tomou conta de toda a escola. "Então decidimos que a turma que mais fizesse indicações de leitura ganharia um trabalho de campo na Biblioteca Infantil e Juvenil de BH com o autor Samuel Medina", conta. Em algumas aulas de Língua Portuguesa, os alunos iam à biblioteca da escola para ouvir histórias sobre o escritor, selecionar indicações e aprender sobre o gênero envolvido na atividade. Segundo Norma, as duas turmas vencedoras (uma no turno da manhã e outra no turno da tarde) ficaram encantadas com a experiência de conhecer a Biblioteca Infantil e Juvenil, em visita guiada pelo escritor.

# A poesia encontra a música

Educadora apresenta possibilidades de integrar as linguagens poética e musical

POR MANUELA PEIXOTO

Assim como a música é a arte de combinar os sons, a literatura é a arte de combinar palavras. O resultado? A poesia. Essa é a filosofia espalhada pela professora e autora de livros infantis Neusa Sorrenti, que realiza oficinas para educadores relacionadas à leitura e a temas pertinentes ao mundo literário, especialmente a sensibilização, a musicalização e a escrita de poemas.

Em sua oficina *Poesia e Cantoria: toda hora, todo dia*, que integrou o VI Colóquio Projeto de Ensino e Extensão Mala de Leitura da UFMG, Neusa ensinou formas criativas para se trabalhar a poesia em sala de aula. Para ela, um dos métodos mais divertidos é a musicalização dos poemas. "O verso mais fácil de ser musicado é aquele que tem sete sílabas poéticas. A partir disso, o professor deve escolher uma melodia, como a de 'Terezinha de Jesus' ou 'Ciranda Cirandinha', e fazer a combinação", explica. Para

acompanhar a cantoria, Neusa ensina a fazer instrumentos a partir de sucata e grãos. Ela aproveita garrafas plásticas e embalagens de achocolatado para improvisar na percussão.

Além de musicar os poemas, o professor pode pedir aos alunos que os recontem em forma de paráfrase ou paródia, ou que criem uma peça de teatro ou sarau a partir do que entenderam. Para ela, é muito importante que o aluno leia o poema com vontade, sem pressa e, sempre que possível, que cante, desenhe ou dramatize sobre o que leu. "Tanto a poesia quanto a música precisam estar presentes na escola, mas de forma lúdica e profunda, e não só na hora da farrá", enfatiza. Neusa ainda destaca que trabalhar leitura e música não deve ser limitado ao professor de Português. "A literatura abre portas para a interdisciplinaridade; é só o professor ter disposição em aprender e não ter vergonha de se expor".

## PARTICIPE! ENVIE SEU CLASSIFICADO.

Se você é um professor alfabetizador e realizou recentemente um trabalho interessante com ensino da leitura e da escrita em escolas públicas de qualquer lugar do Brasil, entre em contato! Sua experiência pode aparecer na próxima edição do *Letra A!*

Mande um breve relato da proposta e dos resultados alcançados para [jornalismoceale@fae.ufmg.br](mailto:jornalismoceale@fae.ufmg.br). Envie também seu número de telefone pessoal e o de sua escola.



# Alfabetizar crianças autistas

A observação das características de cada aluno com o transtorno como estratégia de melhoria do ensino e da aprendizagem

POR ELIZA DINAH

Um fica completamente isolado em sala. Outro é mais sociável. Um terceiro tem grande facilidade para aprender Matemática. Já outro apresenta movimentos repetitivos constantes. Traçando esses perfis, a professora Marileth Berto mostra como variam as características das crianças com autismo. A pedagoga da rede municipal de Cuiabá (MT) já teve em suas turmas vários alunos com o diagnóstico (ver abaixo *O diagnóstico de autismo*). Após sua primeira experiência, há 8 anos, cursou especialização na área de educação especial. "A formação ajuda a compreender por que o transtorno se dá, a saber como agir de uma forma geral", afirma. Mas, quando chega um aluno novo com o diagnóstico na turma, é preciso somar o conhecimento teórico a uma postura acolhedora e atenta às respostas que esse novo aluno dá a cada estímulo. "Existem muitas possibilidades e cada um é diferente do outro. Uma atividade que planejo para uma criança não serve da mesma forma para outra", ressalta Marileth.

Muitas vezes, as melhores estratégias para envolver o aluno demoram a surgir. Ainda assim, é importante que o professor evite uma postura passiva, de aceitar que a criança faça apenas o que quiser. "Uma criança que quer ficar com uma bolinha ou uma massinha infinitamente, se você, como educador, não intervém, não vai negociando, pode deixá-la excluída, no sentido de que ela pode se beneficiar pouco do processo educativo", alerta a professora da Faculdade de Educação da UFMG Mônica Rahme.

## Experimentar e adaptar

Explorar alternativas diversas para encontrar as mais adequadas foi a estratégia da professora da rede municipal de Contagem (MG) Sony Barbutti, ao receber em sala de aula seu primeiro aluno autista. "Foram várias tentativas, por meio de música, de gestos, de histórias, até chegar à imagem", relembra a professora. Ao realizar uma atividade sobre a história das crianças, a professora deixou uma tarefa para casa: pediu às crianças que colassem uma foto ou desenhassem algo sobre sua infância no caderno. No dia seguinte, o aluno autista, que na época tinha 6 anos, trouxe o caderno com sua foto colada e ficou por muito tempo olhando a própria imagem. Ao perceber que esse elemento atraía tanto o aluno, Sony começou a desenvolver mais atividades com imagens. "Assim criei o alfabeto ilustrado, a partir das atividades de que ele mais participava e dos seus interesses. Por exemplo, colocando comidas que ele gosta, fotos de familiares etc.", conta a professora.

Há necessidades também de adaptar o ambiente escolar, como lembra Sandra Cordeiro, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ela explica que uma criança com autismo se incomoda facilmente com coisas que não incomodam as outras. "É comum que crianças autistas sejam mais sensíveis, por exemplo, ao sol, à luz e a distrações na sala de aula. As escolas normalmente colocam painéis e cartazes na parede, e é comum que uma criança com autismo se perca olhando uma dobradura no papel que está na parede", exemplifica.

## Ensino da leitura e da escrita

Em muitos casos, as crianças com autismo aprendem a ler e a escrever sozinhas. A professora da Faculdade de Educação da UFMG Adriana Borges lembra que a maior dificuldade nesse campo não é a aquisição do sistema da escrita, mas a interpretação de textos. Isso porque, em geral, essas crianças conseguem captar os signos e decodificar palavras, mas não dão um significado a elas, o que Adriana chama de uma leitura mecânica. "É como se ele conseguisse decodificar a palavra 'banana', mas sem saber, às vezes, o que é uma banana. Ele só junta o B com A, o N com A", explica Adriana. Para ajudar a desenvolver a capacidade interpretativa, a professora Mônica Rahme sugere a utilização de estratégias que relacionem imagens e palavras e, ainda, leituras com interpretação coletiva envolvendo toda a turma.

Outro obstáculo pode estar na forma de praticar a escrita: "Muitas vezes as crianças vão fazer uma opção pela caixa alta, e vai ser muito difícil exigir que elas tenham uma motricidade refinada para fazer a letra cursiva", afirma Adriana Borges. Como o uso do lápis em geral também é um obstáculo, a escrita em plataformas digitais pode ser uma boa alternativa.

## O diagnóstico de autismo

Descrito pela primeira vez em 1943, o autismo era classificado na categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), mas a nova versão do Diagnóstico de Saúde Mental (DSM) o enquadra na categoria dos Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). De maneira geral, é comum aos diferentes quadros dessa categoria um prejuízo na habilidade social, alteração na linguagem e também no comportamento. É bastante observada, por exemplo, a dificuldade de interpretar expressões faciais e relacioná-las a emoções.

A professora da UFMG Adriana Borges lembra que essas características variam de mais graves a mais leves dentro do espectro. Entre os transtornos mais conhecidos, no autismo clássico, a pessoa pode chegar à fase adulta com ausência completa de fala, enquanto nos casos de Asperger a linguagem oral já é adquirida na idade entre 1 ano e 1 ano e meio.

# Escrevendo o espaço

Observar e representar lugares de vivência são os primeiros passos na formação de leitores de mapas

POR POLIANA MOREIRA



Ilustração: freepik.com

Fazer um *tour* pelos arredores da escola, para conhecer um pouco mais a região, é uma ótima maneira de quebrar a rotina das aulas. Mas o passeio ainda pode ser aproveitado para um trabalho de mapeamento, que consistirá na observação e na posterior representação daquele trajeto. Assim, o professor vai além da tradicional aula de colorir estados, países ou continentes para introduzir as crianças no processo de alfabetização cartográfica, que envolve a escrita e a leitura de mapas.

Como os mapas têm linguagem própria, para Ínia Franco de Novaes, professora de Geografia nos anos iniciais na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU), um equívoco na introdução à cartografia é apresentá-la "de uma forma dura, fria, fazendo uso de uma cartografia euclidiana em que o aluno já tem que fazer a leitura do mapa com todos os seus elementos". Para ela, o ponto de partida deve ser o de estimular o aluno a representar seus lugares de vivência. E, aos poucos, as reflexões e as produções vão crescendo em escala: "partindo do próprio corpo, para o lugar que a criança ocupa na sala de aula, a sala na escola, a escola na rua, a rua no bairro. E aí o aluno vai ampliando essas escalas: o bairro no município, o município no estado, o estado no país e, assim, do continente até o mundo".

## O corpo e suas vivências

Mapear o próprio corpo é a melhor maneira de iniciar a alfabetização cartográfica. Essa ação tem ligação direta com a percepção de mundo da criança nessa fase da vida, como explica Suely Aparecida Moreira, também professora da ESEBA/UFU. "É preciso desenvolver atividades simples, partindo do mapa do corpo no papel, já que esse é o espaço mais próximo da criança até os 7 ou 8 anos de idade, período em que ela tem uma relação egocêntrica com o espaço." Ao desenhar o corpo no papel, a criança transforma esse espaço tridimensional (com altura, largura e comprimento) em bidimensional, o que a ajuda a compreender a ideia de representação espacial.

Num momento seguinte, é importante trabalhar com lugares de vivência do aluno e com sua percepção do espaço, como observa a doutoranda em Geografia na UFMG Maria Ivanice de Andrade, professora do Centro Pedagógico da UFMG. "Eu tenho que compreender esse espaço para só então poder representá-lo. E compreender o espaço é observar. É preciso observar as coisas à minha volta, me observar, me compreender e me perceber dentro desse espaço maior, para, em um segundo momento, começar a abstrair". A professora lembra que até mesmo a escolha de um lugar no carro onde não bate sol já envolve conhecimento cartográfico. E uma boa forma de fazer a ligação entre essa relação com o espaço concreto e a abstração pela linguagem cartográfica

é a construção de maquetes. "Esse trabalho ajuda o aluno mais novo, que ainda não tem uma abstração construída, a compreender que aquilo ali não é só um desenho; a maquete consegue dar um pouco mais de concretude para a criança menor", ressalta Maria Ivanice.

Após a construção de uma maquete da sala de aula, por exemplo, Suely Aparecida Moreira afirma que é o momento de "desenvolver as práticas de mirada, ou seja, observar esse espaço

representado de diferentes perspectivas". Na perspectiva oblíqua, por exemplo, a criança vai enxergar o objeto pela quina ou diagonal; na perspectiva horizontal, vai ficar de frente para a maquete; enquanto na vertical terá uma visão similar à que se tem nos mapas convencionais: o olhar de cima. Também esse trabalho permite a introdução da noção de escala. "À medida que escolhemos objetos recicláveis para representar o objeto real, já começamos a considerar a relação de proporção e a refletir sobre qual é o tamanho do objeto real e em que proporção ele foi reduzido para ser representado", argumenta Suely.

## Produzindo mapas

Dados os primeiros passos no universo cartográfico, é hora de os alunos se tornarem 'mapeadores'. Uma opção interessante desenvolvida por Maria Ivanice de Andrade foi o projeto "A cartografia do meu bairro", com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Usando plantas com escala entre 1 e 5.000 até 1 por 15.000, os alunos percorriam a região onde moravam a pé, acompanhados por adultos. Nas plantas, que já traziam os nomes das ruas, o aluno devia identificar sua rua, marcar sua casa e construir o entorno com base em pontos de referência que eram importantes para ele, como a padaria ou a farmácia. "Esses pontos depois viravam a legenda; ele tinha que construir um símbolo que representasse cada ponto para começar a abstrair e consolidar essa noção de que o mapeamento parte de uma realidade."

Na sequência, além de produzirem uma redação sobre o processo de construção dos mapas, os alunos participaram de uma roda de conversa sobre a experiência, na qual puderam contar onde era seu bairro e refletir sobre as condições de viver naquele lugar, pensando até mesmo "no que seria legal ter na frente da casa dele", relata Maria Ivanice. Para a professora, a diversidade das produções foi outro ponto positivo, que refletiu o protagonismo dos estudantes no processo. "Nessas atividades, a gente percebe que nenhum mapa fica igual, a gente percebe que o aluno já traz um olhar peculiar, traz certas experiências que são dele", conclui.



Ilustração: freepik.com

# Um pé na aldeia e outro no mundo

Com projetos de educação que valorizam os conhecimentos ancestrais e a vida nas comunidades, as escolas indígenas promovem a manutenção das tradições e o fortalecimento de identidades. Ao mesmo tempo, contribuem para a garantia de direitos e ajudam a participar do mundo fora das aldeias

POR VICENTE CARDOSO JÚNIOR

Algumas peças de artesanato em barro secavam ao sol enquanto eu tinha minha primeira conversa com Deda Araújo, professor de Cultura na Escola Estadual Indígena Bukimuju, no território Xacriabá, no Norte de Minas Gerais. Ele me mostrou em detalhe algumas delas, que foram feitas por seus alunos, antes de nos despedirmos e combinarmos um novo encontro para o dia seguinte. Pela manhã, Deda me esperava de moto no mesmo local. Em sua garupa, conheci outra escola Xacriabá. Estranhei que era uma construção de apenas um cômodo. Deda explicou que ela recebia apenas uma turma de Educação Infantil. Paramos em um ponto da estrada onde ele costuma fazer trilha com os alunos, para apresentar plantas medicinais ou que servem de alimento. Fomos a sua casa, onde tomei café enquanto via cocares, saiotes e outros objetos que ele confecciona. Na estrada novamente, conheci um ponto que já tinha sido um olho d'água (nascente), mas agora está seco. Deda então me contou como as mudanças no meio ambiente têm afetado a vida dos Xacriabá. Passamos pela casa de outra família onde Deda ensina artesanato para a

comunidade. Chegando à quinta aldeia visitada, em uma outra escola, meu anfitrião me apresentou obras em madeira que seu primo produz – conheci ainda o artista, que mora ao lado e com quem também pude conversar.

Só então, depois de rodar toda a manhã por aldeias do território, Deda consentiu que eu gravasse uma entrevista. Para relatar experiências da educação escolar indígena, conviver e conversar de maneira menos pragmática com Deda foi fundamental. Essa reportagem do *Letra A* traz depoimentos de oito educadores indígenas, que contam suas trajetórias, falam sobre o papel da escola nas aldeias e destacam a importância de uma educação que valorize as tradições e os conhecimentos locais para fortalecer a identidade dos povos indígenas. As entrevistas com os educadores Xacriabá foram realizadas no final de 2014, acompanhando uma equipe de formadoras da UFMG pelo programa Saberes Indígenas. As demais entrevistas foram realizadas ao longo de 2015, em Belo Horizonte, durante atividades do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) da UFMG.

## Conhecimento ancestral

Foi no cotidiano da aldeia e, principalmente, na convivência com os mais velhos que Deda Araújo começou a se formar educador indígena. "A gente marcava noite cultural. Chegava de tardezinha e acendia uma fogueira no terreiro, principalmente quando era noite de lua clara. Aí um contava uma história sobre caça, o outro pegava e recontava uma história sobre pesca, outro contava só sobre a terra." Entre os relatos, batata ou mandioca assada, raiz de umbu e outras refeições típicas dos Xacriabá. Assim se dava a transmissão dos conhecimentos tradicionais, "para no dia de amanhã aqueles ali assistindo serem um dos contadores de história também".

Da avó veio a maior inspiração. Via muitas pessoas procurarem a mãe de sua mãe para perguntar sobre as tradições dos antepassados, até que decidi fazer o mesmo. Respeitando a autoridade da idade, a cada nova questão Deda perguntava "se poderia aprender ou não". Após muitas histórias e explicações da avó, sentiu-se



Foto: Vicente Cardoso Júnior / Acervo Ceale

Pátio central da Escola Estadual Indígena Bukimuju, na aldeia Brejo Mata Fome, no território Xacriabá

preparado para atuar em sala de aula. E estendeu sua pesquisa aos anciãos das outras aldeias, o que, para ele, ajuda a fortalecer a união entre seu povo. "Fica mais rico, porque eu posso fazer o intercâmbio entre as aldeias, para não ser uma coisa diferente [em cada uma]. Porque nós somos um povo só", afirma.

A aula de Cultura é, portanto, uma "forma de mostrar a sobrevivência do nosso povo", e a transmissão desse conhecimento se dá pela experiência e pela convivência. Nessa aula, uma ida à mata inicia o trabalho sobre comidas típicas, como explica Deda. "Eu levo as crianças para mostrar de qual planta é tirada a raiz ou a fruta e ensino a colher. Depois, mostro o preparo. Vamos passando todo esse processo até chegar no ponto da alimentação." A aula seguinte é o momento de escolher um pé de árvore, para, ao redor dela, as crianças repassarem o conteúdo do dia anterior, numa forma de avaliação. "Se eles explicam direitinho, já posso ir para outra atividade. Se não conseguem explicar, eu torno a repassar de novo."

Ver as crianças mais integradas, mais à vontade, é uma das principais diferenças que Deda percebe entre a escola onde atua hoje e aquela em que estudou. "Quando eu estudava na outra aula que não era indígena, eu e outros companheiros não tínhamos uma autonomia de mostrar nosso conhecimento da aldeia. A professora ou o professor que vinha lá de fora chegava já com seu plano de aula e tinha coisas que nem estavam no nosso conhecimento."

### Um olhar de dentro e outro para fora

"Se eu pensar sobre o vento, eu vou falar sobre o vento. Se eu pensar sobre as árvores, eu vou falar sobre as árvores." A professora Ducilene Araújo, do povo Xacriabá, se refere aos contos, poemas e cantos que tanto gosta de escrever e que, às vezes, compartilha com os alunos. A necessidade de utilizar em aula textos de sua autoria vem de uma das principais carências das escolas indígenas brasileiras: a falta de materiais didáticos adequados às realidades dos diferentes povos e comunidades. Ducilene faz parte do Saberes Indígenas, programa do governo federal que parte da autoria dos professores indígenas para a produção de materiais educacionais.

Seu grupo no programa trabalhou a partir de uma plantação de horta feita na escola no ano anterior. Para transformar a experiência em conteúdos didáticos, eles recorreram a fotografias, relatos escritos e entrevistas, sempre buscando o equilíbrio entre o olhar de dentro e outro para fora. "A gente precisa preparar o aluno para ficar aqui na aldeia e para enfrentar o mundo lá fora, até mesmo morar e trabalhar na cidade." No material criado a partir da horta, foi possível, por exemplo, falar sobre os remédios fabricados pelos parentes e, ao mesmo tempo, trazer informações sobre os agrotóxicos tão comuns nas plantações fora da

aldeia. Dentre os materiais produzidos nas aldeias Xacriabá que mais agradaram na escola, Ducilene se lembra do livro das histórias dos mais velhos. "Os alunos falam: 'Ah, eu vou ler essa história porque foi meu avô que fez'."

Atualmente Ducilene leciona nos anos finais do Ensino Fundamental, mas atuou a maior parte de sua trajetória na Educação Infantil e na alfabetização. Era principalmente nessas turmas que fazia das músicas de sua autoria um rico material de ensino. Foi assim que ela criou seu alfabeto cantado, "para o aluno enxergar o alfabeto a partir das pessoas e das coisas". Toda a letra traz elementos familiares para as crianças das aldeias Xacriabá, como no trecho: "Parecia a letra T o rodo que comprei / Parecia a letra C a foice que amolei / Olhei para o céu, lá em cima vi o sol / Quem inventou a letra J já conhecia o anzol".

**"A gente precisa preparar o aluno para ficar aqui na aldeia e para enfrentar o mundo lá fora, até mesmo morar e trabalhar na cidade"  
Ducilene Araújo (Xacriabá)**

### Uma virada muito rápida

A trajetória de José dos Reis como educador se entrelaça com a história da educação escolar indígena em sua comunidade. Sua carreira na educação começou em 1997, dois anos depois de terem início as discussões sobre a implantação das escolas nas aldeias Xacriabá. Ele fez parte da primeira turma de professores de seu povo, que começou sua formação em um curso realizado no Parque Estadual do Rio Doce. Atualmente, José dos Reis é vice-diretor da Escola Indígena Bukimuju, onde os irmãos Deda e Ducilene são professores. Ele conta que, antes das escolas indígenas, os índices de alfabetização eram muito baixos, o que dificultava a composição dos quadros docentes. "Um exemplo muito forte é a aldeia Catimbinha. Lá não tinha ninguém que sabia ler e escrever. Então ia o pessoal do Barreiro Preto, até conseguir ter uma pessoa para assumir esse papel de professor dentro da comunidade."

Nas aldeias, o papel do professor vai muito além das atividades pedagógicas: passa pela "responsabilidade de pensar em um projeto para a comunidade", afirma José. Os professores têm um status de liderança diferente das tradicionais, que advém do domínio da escrita. Antes da escola indígena, José relata que "as pessoas discutiam mais internamente, mas não tinham muita força de

**Escute o áudio completo do alfabeto cantado por Ducilene no Portal do Ceale: [www.ceale.fae.ufmg.br/alfabeto-cantado](http://www.ceale.fae.ufmg.br/alfabeto-cantado)**

levar as discussões para fora". Foi possível observar "uma virada muito rápida do número de alfabetizados" aliada ao fortalecimento da luta por direitos, o que está relacionado a um encadeamento de fatores: a abertura das escolas demandou mais professores indígenas, o que levou à criação de cursos superiores específicos para sua formação. A discussão política se fortaleceu nas universidades, paralelamente ao maior engajamento também com a política partidária. Um dos resultados está na história recente de São João das Missões, município mineiro onde fica o território Xacriabá: o atual prefeito e seu antecessor, que cumpriu dois mandatos seguidos, são ex-diretores de escolas indígenas.

### A luta pela terra: a primeira escola

A reserva indígena Caramuru-Paraguassu, onde vivem os Pataxó Hã Hã Hãe, no sul da Bahia, tem mais de 50 mil hectares e foi reconhecida pelo Superior Tribunal Federal em 2012. Enquanto essa conquista se estabelecia, o educador e líder indígena Reginaldo Ramos – Acanauã para seu povo – intercalou sua formação entre a escola e a luta pela terra – que é, para ele, "a primeira escola que a gente tem enquanto criança". Cacique da aldeia Baheté há 13 anos, ele defende que "sem a terra a gente não pode ter educação e saúde, muito menos alimento" e, por isso, essa conquista deve ser o foco principal de seu povo. Após a garantia da terra, a prioridade passa a ser a educação escolar indígena, porque "sem ela a gente não vai estar preparado para administrar um território e a nossa comunidade".

Em 1999, Reginaldo foi o primeiro professor de sua aldeia, quando tinha cursado apenas até a 5ª série (atual 6º ano) do Ensino Fundamental. Hoje, ele já é formado em Pedagogia por uma faculdade particular e ingressou no meio do ano no curso FIEI da UFMG. Conforme ele e outros professores de seu povo avançaram em suas formações, as escolas indígenas também conquistaram maior espaço na vida das comunidades. "A escola hoje serve como um cérebro de tudo. Os caciques, por exemplo, vão à escola consultar os professores; a maioria dos líderes jovens são professores e as reuniões acontecem dentro da escola", relata.

**"Os caciques vão à escola consultar os professores. A maioria dos líderes jovens são professores e as reuniões acontecem dentro da escola"  
Reginaldo Ramos  
(Pataxó Hã Hã Hãe)**

Reginaldo lembra que "houve época de a liderança assinar a própria saída da fazenda, a reintegração de posse", por falta de conhecimento sobre o que lia e assinava. Hoje, as lideranças mais jovens assumem, entre outras ações, a responsabilidade de leitura de documentos. Para potencializar que a educação escolar atenda a necessidades específicas da comunidade, Reginaldo destaca que é papel da escola indígena e dos professores perceber, desde cedo, os perfis dos estudantes e prepará-los para assumir funções estratégicas. Assim se formaram os primeiros advogados e médicos do povo Pataxó Hã Hã Hãe, a partir de uma identificação e acompanhamento "não só dentro da escola, mas também na comunidade". Reginaldo ressalta que a educação escolar também garante a seu povo a possibilidade de reescrever sua história: "A história do índio, na visão do índio, contada pelo índio".

### Kuin Kahab Mikahab

O esforço de resgatar a história dos Pataxó Hã Hã Hãe quase sempre leva à figura de Bahetá. Retirada à força da mata no início do século passado, estima-se que ela viveu em torno de 100 anos. Na década de 1980, quando seu povo se organizou para reocupar o território de onde havia sido dispersado, Bahetá foi identificada como a única falante viva da língua dos Pataxó Hã Hã Hãe. A anciã foi fonte de uma pesquisa que resultou na cartilha *Lições de Bahetá*, publicada pela Comissão Pró-Índio de São Paulo em 1982. Estão reunidas ali 129 palavras e duas orações: "Kuin Kahab Mikahab" / "Quero comer, quero viver".

Apesar de ser uma referência para a revitalização da língua, a cartilha não foi desenvolvida como material didático. Mesmo assim, a professora Amagilda Pereira, que atualmente leciona para o 2º ano do Ensino Fundamental, afirma que seu uso é indispensável nas escolas. Ela exemplifica uma possibilidade de atividade a partir dos termos bekoi, itôhã e mangutxiá: as palavras são escritas no quadro na língua indígena, apresentadas na forma de desenho, para, em seguida, as crianças também desenharem e, por fim, conhecerem seu significado em português: sol, céu e estrela. "Mesmo que a criança não consiga escrever ainda, ela memoriza", explica Amagilda. "Por mais que não tenhamos falantes, existem algumas palavras e a gente não pode deixá-las morrer", defende a professora.

Um dos poucos livros didáticos para o ensino diferenciado é *Vivendo, lendo e escrevendo a história Pataxó Hã Hã Hãe*, produzido por educadores da etnia a partir de uma formação da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. "Heiô Heiô Ahã" é o primeiro dos onze versos do canto que abre o livro, que traz logo no início um alfabeto ilustrado, sequenciando A de arco, B de burduna, C de cabana, D de dendê... Amagilda, que foi uma das autoras, conta que a produção partiu de histórias e ensinamentos dos anciãos, que foram reescritos de forma a contemplar atividades



Capa do livro *Lições de Bahetá*, de 1982, disponibilizado na íntegra para download pela Comissão Pró-Índio. Acesse: [www.ceale.fae.ufmg.br/licoes-de-baheta](http://www.ceale.fae.ufmg.br/licoes-de-baheta)

e gêneros textuais variados. Outras características do material são a aproximação da oralidade à escrita – ao trazer, por exemplo, os cantos dos rituais – e o estímulo ao desenho e à pintura, como maneira de também alfabetizar as crianças em outras formas de expressão típicas do povo Pataxó Hã Hã Hãe. "Mas só esse material ainda é pouco", ressalta Amagilda, que acrescenta o agravante de que hoje ele já não é mais distribuído para novos alunos.

### Fortalecer a identidade pela língua

"A questão da língua ancestral tem tudo a ver com nossa identidade, o português e sua variedade padrão têm a ver com a identidade do colonizador." A reflexão de Luís Antônio de Oliveira, da etnia Pankararu, é fruto de sua pesquisa sobre a história da língua de seu povo, que ele desenvolve como trabalho de conclusão do curso FIEI da UFMG, na área de Língua, Arte e Literatura. O professor afirma que o estudo tem lhe dado um novo olhar para o ensino da língua em sua comunidade. "Nós vivíamos tentando aprender a variedade do português padrão, que sempre achamos difícil." Enquanto lia referências que tratavam a língua Pankararu como extinta, em sua pesquisa de campo com anciãos, foi aos poucos descobrindo novas palavras que seriam próprias da língua falada pelos ancestrais. Assim, Luís passou a vislumbrar a possibilidade de ensinar nas escolas Pankararu, paralelamente à variante padrão da língua portuguesa, aquela que ele chama de "português indígena", que seria bem próprio de sua aldeia, Brejo dos Padres, no município de Tacaratu (PE).

Se antes Luís estava "muito focado nos livros didáticos", hoje ele procura "passar algumas atividades típicas da realidade do pessoal". Para desenvolver a nova abordagem com suas turmas de Ensino Médio, o trabalho com gêneros textuais tem sido fundamental. Ao trabalhar com crônicas, por exemplo, elaborou um texto sobre dois adolescentes que se apaixonam e vivem um relacionamento em segredo devido a questões da aldeia. "Eu falo que essa é uma crônica com histórias nossas, mas digo que também existem outras, de fora, e que é bom que eles leiam para comparar." Em outra aula, o gênero argumentativo foi abordado a partir da reflexão e do debate sobre o direito dos povos indígenas à educação diferenciada.

A escola onde Luís trabalha foi fundada em 1942 e até hoje leva o nome do antropólogo que ajudou a criá-la: Escola Indígena Dr. Carlos Estevão. No entanto, a instituição foi por décadas uma "escola europeia", na definição de Luís, e a educação diferenciada só vem sendo construída nos últimos 20 anos. Hoje, o planejamento de cada disciplina é trabalhado em cinco eixos (terra, identidade, interculturalidade, organização e história/bilinguismo) e o quadro de professores é quase exclusivamente formado por indígenas. "A escola tem sido um caminho para reforçar nossa identidade."

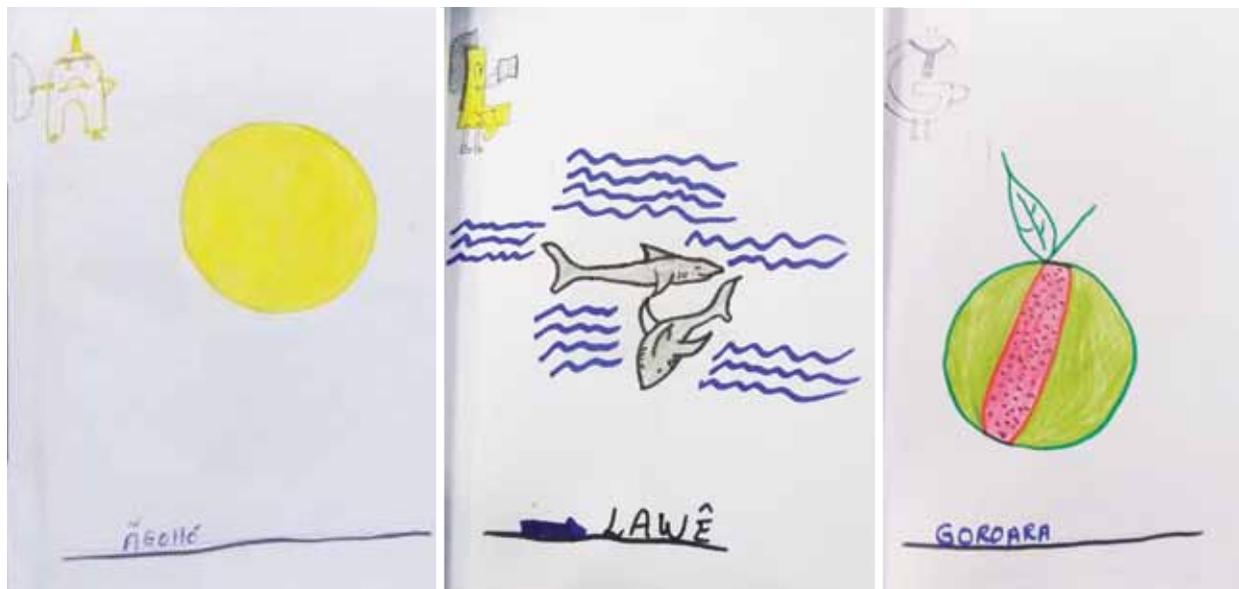
**"A questão da língua ancestral tem tudo a ver com nossa identidade, o português e sua variedade padrão tem a ver com a identidade do colonizador"**  
Luís Antônio de Oliveira  
(Pankararu)

### O português foi como uma ferida

Quando tinha 19 anos, Ronald dos Santos (hoje com 27) começou a ensinar na aldeia de Barra Velha o patxohã, língua do povo Pataxó. A língua indígena é disciplina presente em todos os segmentos de ensino das escolas. "Como constantemente a gente realiza rituais na comunidade, as crianças ouvem os cantos e, na Educação Infantil, vão aprendendo essas músicas e pequenas palavras. No Ensino Fundamental I, já aprendem partes da gramática, como criar pequenas frases." No Ensino Médio, completa Ronald, já é possível trabalhar com a tradução e a produção de textos maiores, como letras de músicas relacionadas à espiritualidade e à natureza.

A língua falada pelos ancestrais de Ronald, como as demais línguas indígenas no Brasil, foi reprimida por séculos por meio de diferentes políticas nacionalistas. A dizimação e

**“As crianças ouvem os cantos e, na Educação Infantil, vão aprendendo essas músicas e pequenas palavras em patxohã. No Ensino Fundamental I, já aprendem partes da gramática, como criar pequenas frases”  
Ronald dos Santos (Pataxó)**



Alfabeto ilustrado em patxohã, desenvolvido por Ronald dos Santos e Andimara Braz na atividade Oficina de Materiais Didáticos, do FIEI/UFMG

a dispersão dos povos indígenas também contribuíram para a extinção e a descaracterização de muitos idiomas nativos. No caso dos Pataxó, sobreviveu nos cantos tradicionais e em palavras e frases ditas pelos mais velhos. Em 1999, a criação do Grupo de Pesquisadores Pataxó deu impulso para a revitalização da língua. Como o contexto social e histórico é muito diferente, ela se adapta. Ronald destaca o caso da combinação de palavras para se referir às novidades tecnológicas: jiquitaiá (pássaro) e jonkate (carro), juntas, podem ser usadas para se referir a avião.

Hoje Ronald cursa Matemática no FIEI/UFMG. Nas escolas Pataxó, o patxohã está presente no ensino dessa disciplina, já existindo, por exemplo, palavras para representar os símbolos das quatro operações matemáticas básicas. A língua indígena está cada vez mais presente também no ensino de outras disciplinas, afirma Ronald, indo além do uso básico nas saudações e no cabeçalho. Mas, mesmo revelando entusiasmos, o educador reconhece que ainda há muitas barreiras para que o patxohã se torne a primeira língua de seu povo. "O português foi como um corte, uma ferida, e não cicatriza facilmente."

### A escola e os rituais

"Como a gente alfabetiza?... A gente mostra as árvores, como chama essa árvore. Qual a árvore que dá semente, como chama a semente..." "Minhas crianças são todas pequenas, aí tem hora que eu mando fazer desenho de algum bicho, bicho que tenha nome curtinho, nome que tenha pouquinha letra, para eles poderem interpretar". Ao relatar um pouco de suas aulas com crianças de 5 e 6 anos, Sueli Maxakali expressa a ideia de um ensino que integra bem a vida na comunidade e o conhecimento escolar.

Sueli concedeu entrevista ao *Letra A* em português, segunda língua para ela, já que seu povo tem o Maxakali como idioma materno. Entre as 160 famílias de Aldeia Verde, no município de Ladainha (MG), onde ela mora e

é professora, são raros os falantes de português. Sueli aprendeu com o tio, que era cacique. "Eu queria aprender para defender meu povo." O aprendizado permitiu a realização de projetos em parceria com a universidade. No início dos anos 2000, ela integrou um trabalho de registro de cantos Maxakali, que resultou em livro. Outra publicação de que participou foi *Hitupmã'ax/Curar*, livro bilíngue e ilustrado criado a partir da ideia de orientar os agentes de saúde a trabalhar com seu povo. As publicações se tornaram obras de referência nas escolas Maxakali.

O contato com a universidade também promoveu a disseminação da linguagem audiovisual na comunidade. Sueli explica como as filmagens se tornaram um recurso pedagógico importante. Um dos exemplos que ela apresenta se refere ao ritual de tatakox (lagarta), em que as crianças do sexo masculino ficam um mês isoladas. "Tem crianças que, quando [o ritual] vai pegar elas, ficam muito assustadas. Já quando eles estão vendo as filmagens, aí não assustam." Outras filmagens também servem "para aprender o segredo, os costumes, como a caça, saber fazer arco e flecha..." E ainda permitem o contato com outras culturas indígenas: "Eles gostam muito de assistir o filme que não é nosso também, filme de outros parentes, com as danças e os mitos deles. Tem coisas parecidas com as nossas."

Como a escola tem vinculação com a rede de ensino de Minas Gerais, Sueli fala que muitas vezes ela "não é do jeito que o Maxakali pensa, que o Maxakali sonha". "Quando

**“Como a gente alfabetiza?...  
A gente mostra as árvores,  
como chama essa árvore.  
Qual a árvore que dá semente,  
como chama a semente...”  
Sueli Maxakali (Maxakali)**

a gente vai fazer alguma coisa, a gente sonha primeiro. Nossos rituais que falamos. O pajé sonha e fala assim: 'a escola vai ser feita dessa forma'. Como [a escola] já vai estruturada, não faz muito parte dos nossos rituais." As planilhas para organização da escola e a composição da merenda que é fornecida são alguns pontos que Sueli aponta como problemáticos na estruturação da escola. Mas ela ainda a vê como uma instituição importante na comunidade, por fornecer livros em Maxakali, promover o ensino e a escrita na língua materna e, principalmente, porque não se sobrepõe às tradições na educação das crianças.

### Inspiração

A aproximação entre a equipe do *Letra A* e o curso FIEI aconteceu por meio de uma oficina de introdução ao jornalismo, no Seminário Políticas Linguísticas, em setembro do ano passado, no período de aulas em Belo Horizonte. Na atividade, estudantes do FIEI, que já são educadores em suas comunidades, desenvolveram o jornal impresso *O Língua*. Trazendo as expressões Ôté omhá, Atxôhá, Mrmezé, Nhemombe'ú e Meang'gã no subtítulo (todas elas remetendo às ideias de comunicação, informação ou expressão), a publicação tornou-se mais uma forma de dar voz aos povos indígenas na universidade.

Da experiência surgiram as primeiras conversas que impulsionaram essa reportagem, porque a educação indígena não deve interessar somente aos educadores indígenas. Cinco povos estão representados aqui – Xacriabá, Pataxó Hã Hã Hã, Pankararu, Pataxó e Maxakali –, o que ainda é pouco, perto das 305 etnias indígenas que vivem no Brasil, segundo o Censo de 2010. Mas esse pequeno recorte já mostra como os esforços por uma escola integrada à comunidade, a valorização dos saberes locais, a autoria de materiais didáticos pelos professores, os projetos de educação voltados para a participação política, entre várias outras características relatadas aqui, podem inspirar vários educadores.



# Avaliar para entender, entender para planejar

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ao propor que todas as crianças devem estar alfabetizadas aos 8 anos, concebeu um instrumento para aferir se essa meta está sendo alcançada. Por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), desenvolvida e aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é possível mapear as habilidades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Em entrevista para o jornal *Letra A*, Ticiane Bombassaro Marassi, coordenadora geral de exames para certificação no Inep, fala sobre a avaliação, que, segundo ela, pode ajudar a reorientar a prática pedagógica e as ações de gestão voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ticiane indica como os resultados da ANA podem se tornar tanto ferramentas pedagógicas como elemento de gestão para professores, gestores públicos e comunidade escolar. "Não basta dizer que a criança não aprendeu, é preciso saber o contexto em que ela estava para que essa aprendizagem não se desenvolvesse", afirma. A entrevistada ainda explica a suspensão da avaliação em 2015 e comenta a relação entre a avaliação e a criação da Base Nacional Comum Curricular.

POR POLIANA MOREIRA

**A Avaliação Nacional da Alfabetização se vale de diferentes instrumentos, como questionários para os educadores e testes de desempenho para os alunos. Como esses diferentes dados são combinados? O que a ANA pretende avaliar?**

A ANA pretende avaliar o nível de alfabetização e letramento das crianças no final do terceiro ano, que é o fim do ciclo de alfabetização. É quando a gente espera que o direito à alfabetização esteja garantido. Para fazer essa aferição, nós definimos dois conjuntos de instrumentos, que são os questionários e as provas. Os questionários visam averiguar as condições de oferta; portanto, é perguntado aos professores e diretores quais são as condições de infraestrutura, de organização do seu trabalho, da formação, da gestão. Já as provas são um teste cognitivo, um teste de desempenho dos alunos.

Esses dados precisam ser analisados e avaliados conjuntamente para se conseguir entender em que contexto esses resultados foram produzidos. Outro indicador que oferecemos para a escola e que não sai dos questionários da ANA, e sim dos questionários do Saeb, é o nível socioeconômico. O nível socioeconômico pode ajudar a explicar o baixo desempenho dos estudantes. Pode ajudar, mas não é o único indicador. É preciso avaliar a formação e as condições de trabalho desse professor que está diretamente envolvido no processo de alfabetização, além das condições de gestão naquela escola. É a análise conjunta dessas informações que pode fornecer um diagnóstico mais preciso. Não basta dizer que a criança não aprendeu; é preciso saber em que contexto ela estava para que essa aprendizagem não se desenvolvesse, e isso pode ter a ver com a gestão e com o nível socioeconômico. Não tira a responsabilidade da escola de intervir, mas dá mais elementos para que ela faça isso.

*"O nível socioeconômico pode ajudar a explicar o baixo desempenho dos estudantes, mas não é o único indicador. É preciso avaliar a formação e as condições de trabalho desse professor que está diretamente envolvido no processo de alfabetização, as condições de gestão naquela escola."*

**A notícia de que a ANA não seria aplicada em 2015 pegou muitos de surpresa. Uma aplicação com intervalo de dois anos, e não mais anualmente, muda muito a forma como os resultados devem ser utilizados por educadores e pelas redes de ensino?**

Não muda. Na verdade, o que teremos é um intervalo maior entre as aplicações e, aí sim, há uma chance de variação de resultados. Quando se aplica seguidamente, sem dar um tempo para reflexão daquele resultado; quando se entrega o resultado e em seguida já se faz uma medida nova, diminui a capacidade de intervenção. Em 2015, particularmente, não vamos aplicar, mas o espaço de aplicação favorece muito uma intervenção das escolas que possa impactar no resultado a ser coletado em 2016. Podemos até pensar que seria melhor que esse intervalo entre as edições fosse

um pouco maior, para que a escola pudesse trabalhar melhor os resultados que recebeu. Mas, no momento, o que estamos fazendo é uma suspensão da edição de 2015 para um aprimoramento pedagógico, mas a ANA continua anual: essa é uma definição que está no Pacto.

**Que balanço o Inep faz dos resultados finais da ANA 2014?**

Os resultados finais divulgados em setembro de 2015 mostram que a avaliação pode ser um indicador de acompanhamento das melhorias feitas em alguns aspectos da alfabetização no país. Mostram, também, a relevância que tem a apresentação do desempenho dos estudantes em níveis de alfabetização. Cada nível exige uma ação pedagógica específica e os resultados estão bem apresentados para que se possa executar um plano para as dificuldades encontradas pelos estudantes nas escolas.

**Após a divulgação dos resultados, houve críticas à efetividade do Pnaic e questionamentos sobre uma real melhora no quadro da alfabetização no Brasil. O que realmente foi possível avaliar em termos de avanço entre a primeira e a segunda edição da ANA?**

As críticas feitas ao Pnaic são infundadas. Nenhum programa é capaz de proporcionar resultados tão rapidamente. Ainda, a ANA não se propôs a avaliar os avanços do programa. Nós trabalhamos em 2013 para testar nossos instrumentos. Em 2014, foi possível apresentar um primeiro diagnóstico da alfabetização no país e auxiliar os formadores a trabalharem as dificuldades identificadas em cada escola, observando os contextos nos quais elas se inserem (de socioeconômico à formação de seus professores). Neste momento, o Pnaic é a ação mais bem sistematizada para atender a realidade apresentada pela avaliação.

**Os professores ainda precisam conhecer mais o que existe “por trás” dessa avaliação para saber interpretá-la? Alguns exemplos são: as matrizes de referência, a participação de professores da escola básica no processo de produção de questões e ainda os modos como são corrigidas as questões de escrita. Como fazer para que esse tipo de informação chegue efetivamente ao professor?**

De fato, o professor vai conseguir entender melhor o resultado que lhe é oferecido se conseguir entender como é construído esse resultado: os itens, a matriz de referência, como o Inep corrige essa prova. Aí ele vai conseguir entender o que está sendo informado e o que não é possível informar, que é parte da prática pedagógica que essa avaliação não alcança. O que falta para essa informação chegar melhor? O Inep faz um esforço muito grande de transformar esse resultado em algo que seja fácil de ler, mas ainda assim a parte técnica da avaliação não é fácil. Eu acredito que só vamos conseguir melhorar isso com formação, e o Inep tem um papel importante em formar as pessoas para ler resultado

de avaliação, para compreender a avaliação de larga escala. O Inep precisa construir espaços de formação e a universidade tem um papel importante, e os cursos de formação de professores precisam incorporar em suas discussões essa prática da avaliação e os conceitos da avaliação de larga escala, pois se começa a conhecer esse tipo de avaliação ainda na formação inicial. Dessa forma, antes de o professor chegar à escola, ele já vai ter um conhecimento sobre o tema. A formação continuada pode ser um esforço das Secretarias de Educação em parceria com o MEC e com o Inep. O Inep está muito disposto a fazer esse trabalho e entende que é a formação que vai dar conta de transformar esse resultado em algo mais fácil de ser lido.

**A inexistência de uma base curricular nacional para a alfabetização dificulta a compreensão da ANA pelos professores?**

Não, eu acho que ela complementa. Nós criamos a ANA em um momento em que essa Base Nacional não existia. Nós criamos a matriz de referência com base nos documentos orientadores do currículo. A Base Nacional reforça, inclusive, a garantia do direito: diz claramente quais são as expectativas de aprendizagem para o final do ciclo e a ANA vem para diagnosticar esse processo. Portanto, a ANA vai se ajustar a essa Base Nacional Comum, pois ela ajuda a avaliação e a complementa.



Foto: Estevon Nagumo/Inep

*“É a avaliação que se adequa à Base Nacional Comum Curricular, e não o contrário, porque não é a avaliação que dita o que precisa ser ensinado. A Base é um marco também para esse movimento, em que teremos que revisar as matrizes de todas as avaliações de larga escala.”*

**Os resultados da avaliação têm sido levados em conta nas discussões do MEC para a construção da Base Nacional Comum? Havendo uma base construída, como isso impacta nas avaliações em grande escala?**

Para a Base Nacional Comum, os resultados de avaliação não são diretamente levados em conta. Eles auxiliam muito a reorientação das políticas, em geral. A existência de uma Base Nacional Comum vai mostrar a necessidade da revisão de todas as matrizes de avaliação, já que vamos ter parâmetros mais claros. É a avaliação que se adequa à Base Nacional Comum Curricular, e não o contrário, porque não é a avaliação que dita o que precisa ser ensinado. A Base é um marco também para esse movimento, em que teremos que revisar as matrizes de todas as avaliações de larga escala.

**Em quais aspectos a ANA se aproxima e em quais se diferencia da Provinha Brasil, que é outro instrumento de avaliação destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental?**

No Ensino Fundamental, temos três instrumentos. Temos, primeiro, a Provinha Brasil no 2º ano: a diferença dela para todos os outros é que é um instrumento que o Inep entrega para as redes e elas próprias aplicam e gerenciam os resultados. Portanto, não precisa retornar para o Inep; eu sempre digo que é um instrumento de autoconsumo. Temos a ANA no 3º ano e, ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, temos a Prova Brasil (no 5º ano). A Provinha Brasil e a ANA se assemelham no objetivo de aferir o nível de alfabetização; a diferença é a forma como elas são aplicadas. A Provinha Brasil tem um perfil diagnóstico do meio do ciclo e é aplicada pelo próprio professor. Já a ANA é uma avaliação externa que faz uma análise de resultados mais ampla e devolve o resultado no mesmo modelo que as outras avaliações que o Inep produz. Elas se relacionam porque a Provinha Brasil também pode ajudar a prever algumas dificuldades durante o ciclo. Quando se aplica uma prova de alfabetização no 2º ano, o professor tem maiores chances de averiguar o que precisa ser corrigido.

**De que forma os professores e a comunidade escolar podem utilizar os resultados da ANA como instrumento pedagógico?**

O diagnóstico que a ANA fornece é muito informativo: nós conseguimos dizer quais são as habilidades que as crianças naquela escola provavelmente não alcançaram ainda, quais são os tipos de textos que elas não leem ainda, bem como na Matemática, pensando nas habilidades, quais são os contextos nos quais são aplicados os conhecimentos matemáticos que eles ainda não dominam. A leitura do resultado pode reorientar a prática; o professor pode passar a fazer um planejamento pensando em contemplar essas questões – não exclusivamente, pois existem muitas outras coisas no currículo e na prática que precisam ser contempladas, mas o resultado de avaliação dá boas informações sobre o tipo de suporte, de gêneros textuais e, no caso da Matemática, sobre quais contextos matemáticos ainda é preciso realizar um esforço para se trabalhar na escola. Os gestores, da mesma forma, quando olham os indicadores de nível socioeconômico, quando olham os indicadores de formação docente, precisam tomar decisões. Menos em termos de práticas pedagógicas, mas ainda assim ele precisa tentar entender quais são os elementos que são de sua responsabilidade e que interferem na prática pedagógica. É uma análise que precisa ser feita em conjunto.

*“O resultado de avaliação dá boas informações sobre o tipo de suporte, de gêneros textuais e, no caso da Matemática, sobre quais contextos matemáticos ainda é preciso realizar um esforço para se trabalhar na escola.”*

**Como seria, então, essa utilização dos resultados pelo gestor?**

Eu acredito que seja analisando quais são as condições dessas escolas que apresentaram os resultados – vamos falar nos piores resultados – e que tipo de prática, que tipo de contexto é aquele em que o gestor precisa intervir. Então, a depender do resultado, é preciso investir em formação continuada, ou avaliar o programa de formação continuada que não funciona bem, ou os problemas de gestão ou da alta rotatividade de professores... O gestor municipal ou estadual precisa olhar para esses dados, e os dados de desempenho são um alerta para que ele consiga analisar as condições e veja a infraestrutura daquela escola, veja a formação docente e faça uma intervenção nessas questões, que são de sua alçada.

**O momento de aplicação dos testes da ANA gera dúvidas entre professores, coordenadores ou diretores das escolas? Quais são dúvidas mais comuns?**

Tem um problema com o fato de não poder acessar a prova; essa é uma reclamação comum. Eles também têm dificuldade com a metodologia de aplicação, porque é uma metodologia diferente da Prova Brasil, a que eles já estão acostumados. Nós não aplicamos blocos, aplicamos uma prova inteira.

Outra queixa comum tem sido a aplicação em dois dias, que atrapalha um pouco a dinâmica da escola. A primeira aplicação em dois dias que fizemos foi quando inserimos o conteúdo de Ciências na Prova Brasil. E a aplicação da ANA em dois dias – embora seja uma estratégia muito importante para realizar essa avaliação – aparentemente tem sido um pouco desestabilizadora dessa dinâmica escolar.

**E em relação à resposta aos questionários, existem dúvidas ou problemas mais recorrentes que você destacaria?**

No caso da ANA em particular, foi a primeira tentativa de aplicação de questionário por meio de sistema online, o que diminui o custo para praticamente zero, já que não é necessário imprimir nem contratar pessoal para distribuir. Essa foi uma tentativa muito importante do Inep, mas que teve muitos problemas, tanto na edição de 2013 quanto na de 2014. O sistema do Inep é muito seguro, o que dificultou o acesso das pessoas aos questionários; esse tem sido nosso problema mais recorrente. Nós fizemos uma modificação significativa no sistema para a reaplicação em 2016. Em 2013 tivemos poucos acessos ao sistema. Em 2014, o sistema funcionou melhor, mas ainda tivemos baixa resposta, por causa de instabilidades. Imprimir os questionários, a exemplo da Prova Brasil, significa ter pouco retorno também. Por isso, pensamos em uma outra forma, transformando o questionário em algo online. Esperamos que, em 2016, as redes de ensino já estejam mais acostumadas a preencher online.

**A ANA surge ligada diretamente ao Pnaic. De que maneira o andamento do programa tem interferido na elaboração e na aplicação da avaliação? Em caso de interrupção do Pnaic, a ANA continuará a ser aplicada?**

Sim, a ANA vai ser aplicada como um indicador de alfabetização, independente do Pacto. Agora, os resultados da avaliação e a forma de aplicação precisam estar coerentes com esse programa de formação. A gente tem uma interlocução muito próxima com o MEC e tem buscado devolver os dados para que eles possam pensar na reorientação e no aprimoramento dessas práticas. Esse é o tipo de ação e retroalimentação do programa.

**SAIBA MAIS**

**Ceale Debate: Avaliação Nacional da Alfabetização: Concepções e Uso de Resultados (Ceale, 2015)**

O ciclo de palestras Ceale Debate convidou, no mês de agosto, Ticiane Bombassaro Marassi para falar sobre a ANA. A pesquisadora do Inep apresentou detalhadamente a avaliação e explicou como ela é construída e de que forma são sistematizados os resultados, indicando como estes podem ser lidos pelos diferentes públicos interessados.

Acesse o vídeo do debate e a apresentação da palestra: [www.ceale.fae.ufmg.br/ceale-debate-ANA](http://www.ceale.fae.ufmg.br/ceale-debate-ANA)



# Direitos humanos na literatura

Ao estimular a reflexão sobre as relações humanas, a leitura literária pode contribuir para formar cidadãos

POR MANUELA PEIXOTO

Ao trabalhar o livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, que conta a história de uma menina negra que é admirada por um coelho, a professora Magna Torres se deparou com uma situação de racismo por parte de uma de suas alunas. "O coelho é louco, ser preto é feio", disse a menina após a leitura. Assustada com a declaração, Magna, que dá aula para crianças de 5 e 6 anos na Escola Municipal Todos os Santos, em Duque de Caxias (RJ), passou a se questionar até que ponto aquela educação que ela vinha trabalhando em sala de aula era realmente transformadora. "Por que toda madrasta é bruxa e todo vilão é feio? Por que toda princesa é loira, todo príncipe é forte e os negros não são protagonistas nas histórias? Não adianta eu ensinar que preconceito é ruim se os livros sempre trazem pessoas brancas como heroínas. As crianças têm que se sentir representadas", defende.

Para potencializar na escola discussões sobre os direitos humanos, que trazem princípios como liberdade, igualdade e dignidade, a literatura e os livros infantis são fundamentais. É o que afirma a professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) Constantina Xavier Filha, que também é autora de livros para crianças. "Não só os livros que são direcionados totalmente para a temática dos direitos humanos, mas outros que discutem a violência, o gênero e o racismo de um jeito mais próximo ao cotidiano deles. Muitos professores têm receio de trabalhar esse tema com as crianças, mas elas anseiam por falar disso, pois estão imersas nesse mundo e têm dúvidas. Discutir direitos humanos faz com que elas possam pensar sobre suas vidas."

## Da reflexão à ação

Sentindo a necessidade de desconstruir mitos encontrados nos livros, Magna Torres criou um projeto em que trabalhou histórias que tratam das várias formas de opressão. Ela conta que, depois de lidas as histórias, as crianças eram convidadas a refletir, reconstruir frases de senso comum e, em seguida, criar cartazes com elas, que gerou resultados como: 'Homem chora', 'Meninas também jogam futebol' e 'Amigos também dizem eu te amo'. "Eu acredito em um trabalho em que as relações com a literatura podem contribuir para uma educação que seja, de fato, transformadora".

Em 2012, Constantina Xavier Filha realizou um projeto para incluir referências em direitos humanos em sala de aula, como as questões de violência, gênero e sexualidade. Dentro do projeto, foram produzidos quatro livros, dois deles com a participação dos alunos. O primeiro passo foi coletar informações. A partir da leitura de alguns livros infantis, Constantina conversou com as crianças - com idades entre 9 e 12 anos - e discutiu a questão da violência. "Nesse momento, a gente trabalhou com casos que elas vivenciaram, ouviram ou presenciaram, seja na televisão ou na vida real. Depois disso, cada um desenhou sobre a violência que mais os afetou", relata Constantina. Desses desenhos, surgiu o livro *Viver sem violência é um direito*.

No segundo livro produzido por Constantina com a ajuda das crianças, intitulado *Meninos e Meninas têm Direitos*, foram trabalhados os direitos humanos a partir da Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959. Os alunos foram introduzidos aos dez princípios da Declaração e discutiram cada um deles. "Depois dessa conversa, cada uma escolheu o princípio que mais achou importante", conta. A partir dessa experiência, as crianças também fizeram desenhos que foram parar nas páginas do livro.

## A formação do professor

A literatura é essencial também para a formação dos adultos. Por isso, mais do que só ler em sala de aula, o professor precisa se aproximar da literatura, ter prazer em ler e perceber como a potencialidade de significação dos textos literários contribui para a formação dos seres humanos. Seguindo esse fundamento, o projeto Tertúlia Literária, organizado pelo Ceale, trouxe o tema de direitos humanos para sua edição de 2014. Segundo Mônica Correia Baptista, professora da UFMG e uma das coordenadoras do projeto, a ideia do Tertúlia é estimular a leitura e a troca de experiências entre os professores e, assim, contribuir para o entendimento do que é literatura e o que são os direitos humanos - e qual a relação existente entre os dois. "O professor precisa se apropriar bem desses conceitos, para que sua atuação como promotor de leitura funcione. Se ele não for um leitor apaixonado, ele dificilmente vai conseguir que seu aluno se torne um leitor. E o Tertúlia parte desse pressuposto: fazer com que o professor tenha momentos para ler focados nele mesmo, para que a leitura cumpra esse papel de humanização também em sala de aula", ressalta Mônica.

Para Mônica Correia, pensar direitos humanos na literatura tem duas vertentes, sendo a primeira a de que a literatura é uma necessidade universal. "Todo ser humano tem necessidade de alguma espécie de fabulação. E a literatura é toda a criação de toque poético e dramático. Todos temos o direito a ter esse contato, fazer parte disso", defende. A segunda vertente seria a literatura como importante instrumento de denúncia. "Por meio da literatura, a gente acaba conhecendo as violações dos direitos, as atrocidades cometidas contra os seres humanos pelos próprios seres humanos. É uma arma para desmascarar situações onde há negação ou restrição de direitos humanos", completa.



# Todos para a biblioteca!

Nas cinco bibliotecas coordenadas por Geisy Moraes, quem manda são as preferências de estudantes, pais e demais frequentadores

POR ELIZA DINAH

Na Escola Municipal Professor Milton Lage, em Belo Horizonte (MG), é comum a distribuição de senhas para os alunos acessarem a biblioteca. O que, por um lado, sinaliza a necessidade de um espaço maior, por outro, mostra o sucesso do trabalho da pedagoga e bibliotecária Geisy Moraes. "Temos uns banquinhos plásticos usados para tentar compensar a falta de espaço. Eu queria ter uma biblioteca enorme para receber todo mundo, mas a gente não consegue colocar mais de 40 alunos bem acomodados aqui", conta Geisy. Mesmo no recreio, normalmente hora dedicada ao lanche e a brincadeiras, as crianças têm optado por passar a maior parte do tempo entre os livros. Uma atitude determinante para esse sucesso é a valorização das preferências dos frequentadores.

Além de coordenar a biblioteca da E.M. Prof. Milton Lage, Geisy Moraes também é responsável pelas bibliotecas de outras quatro escolas na regional. As cinco contam com assinaturas de revistinhas de super-heróis – aquisição que, segundo Geisy, demandou dela muita argumentação com as equipes de coordenação das escolas. Na Professor Milton Lage, por ser uma biblioteca polo aberta à comunidade, também é possível encontrar números atuais de revistas sobre celebridades, para atrair os pais. "Atendemos a comunidade, então temos uma prateleira chamativa. Pescamos esses usuários é pelo prazer", afirma Geisy. Quando os alunos começaram a lhe perguntar sobre coisas interessantes que poderiam postar no Facebook, Geisy resolveu usar a rede social para promover a leitura: "A gente ofereceu papeizinhos para eles escreverem frases dos livros e tirarem fotos. E isso é viral. É isso mesmo o que eles querem!"

## Sensibilidade e integração

Após formar-se em Pedagogia, em 1987, Geisy Moraes começou a trabalhar em um centro de informação técnica, o que a motivou a dar início, pouco tempo depois, aos estudos no curso de Biblioteconomia. Geisy avalia que a convergência entre seus dois campos de formação nas últimas décadas foi um ganho importante, por notar que as bibliotecas têm hoje "profissionais sensíveis com a área da educação".

Ela lembra que, na época de sua juventude, ter tantos livros de fácil acesso era um luxo, não sendo fácil encontrar bibliotecas com acervos de "livros do momento e obras tão bonitas". De lá para cá, o papel das bibliotecas se modificou, e para melhor, segundo a educadora, que lembra ainda que consolidar o gosto pela leitura é um processo que ainda está começando no país, mas começando bem. "Houve uma modificação nos acervos, que são muito bons,

e os profissionais estão aprendendo a trabalhar, estão acreditando. O conceito de biblioteca está muito ligado ao conceito que se tem sobre educação", afirma.

A partir de uma experiência da aula de Matemática em uma turma de 1º ano, a bibliotecária mostra como as atividades de ensino têm se integrado à biblioteca. "Os alunos foram coletando informações dos livros: se era romance, aventura, poesia etc., e, no final do ano, a professora apresentou a estatística com os dados coletados", relata. Por fim, o relatório da turma apontou que o material mais procurado e lido de todo o acervo era, para a surpresa de todos, a poesia. "E ela, que ficava no fundo das prateleiras pela ordem numérica, acabou ganhando destaque, um lugar 'VIP' aqui na biblioteca", conta Geisy, com entusiasmo.



Foto: acervo pessoal

## Figurinhas literárias

Se as crianças adoram completar os álbuns da Copa do Mundo e do Campeonato Brasileiro, por que não aproveitar essa prática para estimular a leitura? Foi assim que Geisy Moraes decidiu criar, em uma das bibliotecas que coordena, o Álbum Literário. O projeto disponibiliza para cada estudante um álbum a ser preenchido com figurinhas referentes aos livros distribuídos pela Prefeitura de Belo Horizonte. A cada obra finalizada, além de pregar a figurinha correspondente, o aluno deve preencher, ao lado, campos que solicitam informações específicas sobre aquele livro. O professor verifica a escrita e as informações dadas pelos estudantes, conferindo a efetividade da leitura.

25 **Ceale**\*  
anos

Das reuniões semanais de um pequeno grupo na Faculdade de Educação da UFMG à realização de grandes projetos e pesquisas pela qualidade da educação. O Ceale completa 25 anos e convida você a reviver essa trajetória. Em textos, vídeos, documentos e fotos, veja os principais momentos dessa história em nosso site comemorativo:

[www.ceale.fae.ufmg.br/25anos](http://www.ceale.fae.ufmg.br/25anos)

**CEALE NA INTERNET**

ACESSE:

**SITE**  
[www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br)

**FACEBOOK**  
[www.facebook.com/cealeufmg](http://www.facebook.com/cealeufmg)