

letra

o jornal do alfabetizador



BELO HORIZONTE, JANEIRO/JUNHO DE 2021

ANO 17, Nº 55

EM DESTAQUE

Como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem sendo introduzida nos currículos desde sua homologação **p. 10**

ENTREVISTA

ROSÁLIA MARIA DUARTE

Inclusão digital na educação no Brasil **p.14**

LITERATURA INDÍGENA

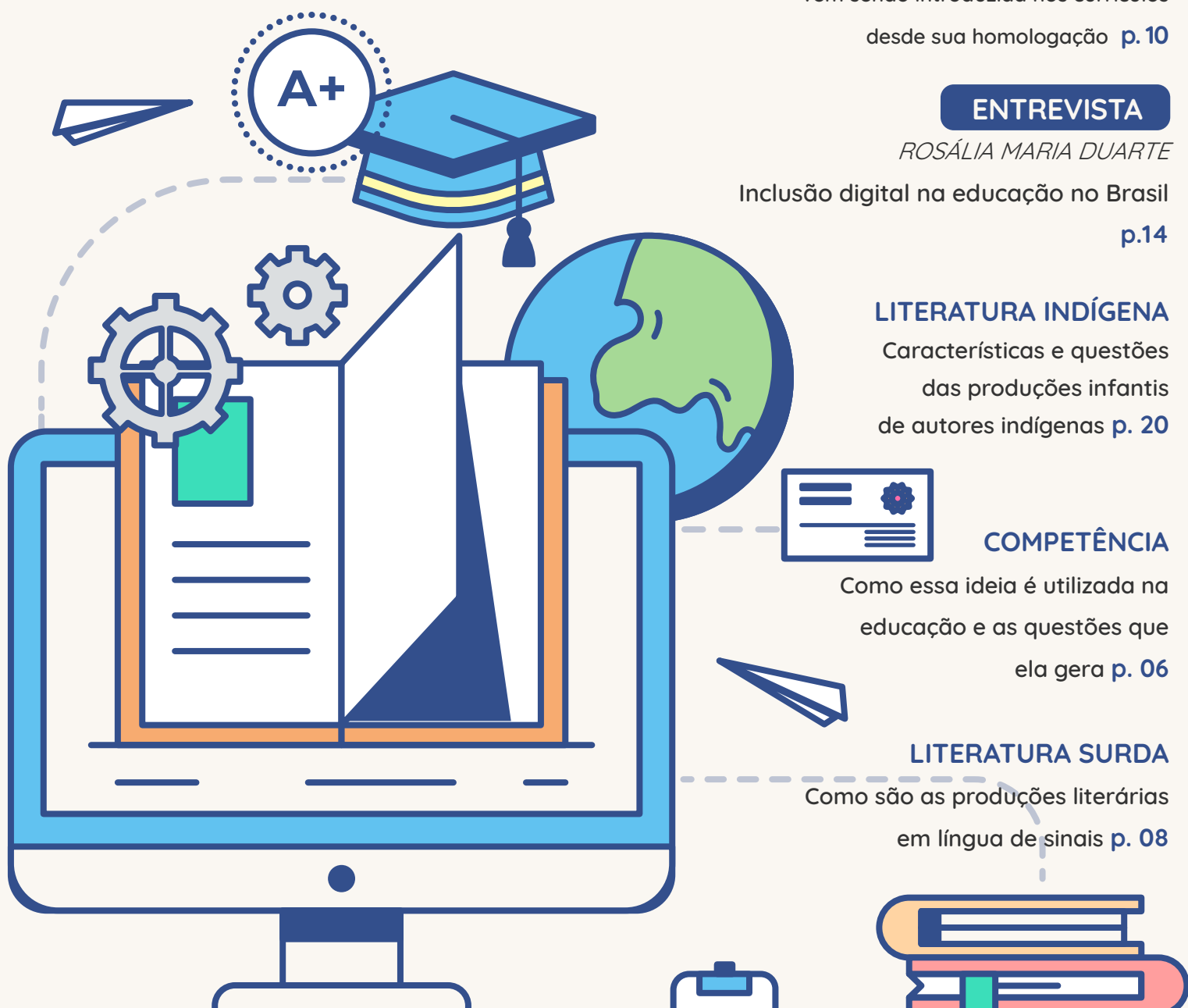
Características e questões das produções infantis de autores indígenas **p. 20**

COMPETÊNCIA

Como essa ideia é utilizada na educação e as questões que ela gera **p. 06**

LITERATURA SURDA

Como são as produções literárias em língua de sinais **p. 08**



E MAIS+

Produção de podcasts | Com quais recursos se alfabetiza remotamente?

| Elaboração e produção de jogo de alfabetização na graduação |

| Uma crônica sobre uma biblioteca pessoal |

CENÁRIOS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA



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

A situação de pandemia certamente impôs uma série de desafios para o cotidiano das pessoas e das instituições. Rotinas da vida familiar foram alteradas em função de precauções relacionadas ao cuidado com a saúde e à busca por novas formas de trabalho, o que para muitos significou (e significa) um reposicionamento de ocupações laborais indicado pela criação de alternativas de sobrevivência e, também, pela modificação de espaços da casa, por exemplo, que passa a ser adaptada às esferas do trabalho e, mais visivelmente, às esferas escolares.

Tempos e espaços de ensino e de aprendizado sofreram alterações que afetaram tanto a vida dos alunos quanto a vida dos professores. Estratégias de interação foram e são mobilizadas nos vários segmentos de ensino, com variadas alternativas que consideram diferenças em relação aos anos escolares e às condições materiais de manutenção de uma desejável 'rotina' institucional que garanta um grau de contato desejável para que processos de aprendizagem sejam mantidos. Isso ocorre, mesmo em condições tão adversas, especialmente quando se pensa na situação econômica das famílias brasileiras de baixa renda em que a aquisição de computadores e o acesso à internet são horizontes ainda longínquos. Seguramente, a popularização do uso do celular talvez tenha sido um traço garantidor de canais de comunicação entre as instituições e as famílias, mas está longe de representar uma solução para o desenvolvimento, nesse contexto pandêmico, de rotinas institucionais próximas das ideais. O fato é que os desafios são muitos e de variadas ordens, o que tem provocado reflexões sobre as dimensões políticas e educacionais desse momento histórico, redimensionando parâmetros para uma inclusão digital mais ampla que considere esse perfil variado de usuários, incluindo estudantes e professores. Nessa direção, o debate sobre o chamado 'ensino remoto' não pode desconsiderar possíveis tensões entre as culturas impressa e digital. Essas tensões reverberam em alterações nas práticas escolares de leitura e de escrita, já que o próprio gênero 'aula', tão definidor da instituição escolar, passa por mudanças e, por um lado, considera a produção de materiais de ensino e de rotinas caracterizadoras da tradição da instituição, mas, por outro lado, se vê pressionado pela emergência de novos cenários marcados pela virtualidade e pela instabilidade das interações, o que representa um desafio de adaptação para todos os envolvidos em um projeto de ensino e de aprendizagem.

O jornal *Letra A*, sensível aos desafios que se apresentam no cenário educacional contemporâneo, abre espaço para o debate sobre as dimensões políticas que orientam as escolhas pedagógicas em um momento histórico que exige alternativas marcadas pela pluralidade de soluções. No entanto, essas soluções não podem estar ancoradas em um determinismo tecnológico que defende apenas a presença de computadores e internet como um caminho para o que se pretende 'remoto'. Seguramente, o papel do professor é dos mais relevantes para potencializar os processos de aprendizagem, quer seja na construção de um projeto de ensino que posicione a centralidade do aprendiz, quer seja na organização de propostas didáticas que estejam sintonizadas com a diversidade cultural instaurada por multiletramentos que demandam a presença de variados textos. Por meio de diversas práticas de leitura e de escrita, poderão ser feitas reflexões que encaminhem percepções das aproximações e dos distanciamentos entre as várias materialidades do discurso. Por isso, continuam salutaras as iniciativas que buscam trocar experiências e ideias sobre os cenários educacionais no contexto da pandemia, sempre emolduradas pela busca da compreensão das razões políticas e sociais que justificam as nossas escolhas e as nossas propostas.

EXPEDIENTE

Reitora da UFMG: Sandra Goulart Almeida | Vice-reitor da UFMG: Alessandro Fernandes Moreira | Pró-reitora de Extensão: Cláudia Mayorga | Pró-reitora adjunta de Extensão: Janice da Silva Amaral | Diretora da FaE: Daisy Cunha | Vice-diretor da FaE: Wagner Auarek | Diretor do Ceale: Gilcinei Carvalho | Vice-diretora do Ceale: Daniela Montuani | Editores Pedagógicos: Gilcinei Carvalho, Isabel Cristina Fraide | Editora de Jornalismo: Natália Vieira (20985/MG) | Projeto gráfico: Erick Moraes | Diagramação: Erick Moraes | Reportagem: Isabella Lino, Luigy Hudson, Pedro Eufrosino e Natália Vieira | Revisão: Lúcia Helena Junqueira | Colaboração: Maria das Graças de Castro Bregunci, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, Maria Helena Silveira Bonilla, Mônica Daisy Vieira Araújo e Natália Marcelino Dutra.

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 3334/ 3409 5333
www.ceale.fae.ufmg.br

ENVIE SUAS CRÍTICAS E COMENTÁRIOS À EQUIPE DO *LETRA A*.
ESCREVA PARA JORNALISMOCEALEUFMG@GMAIL.COM OU LIGUE (31) 3409-5334.

“COM QUAIS RECURSOS SE ALFABETIZA REMOTAMENTE?”

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

Professora do Departamento de Educação da UFSJ, coordenadora da Alfabetização em Rede e líder do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade

Em junho de 2020, foi criada a ALFABETIZAÇÃO EM REDE, envolvendo mais de 100 pesquisadoras da área de alfabetização de 29 universidades, em 18 estados e em todas as regiões do país. Temos produzido dados quantitativos e qualitativos sobre a alfabetização na pandemia da Covid-19, parte deles já publicados pela Revista Brasileira de Alfabetização. Com base nesses dados, identificamos diferentes aspectos que envolvem ensino remoto da leitura e da escrita, o que destacamos a seguir.

O ensino tem-se dado predominantemente pelo uso do aplicativo *WhatsApp*. As professoras indicaram, nos grupos focais desenvolvidos na pesquisa, que essa foi uma orientação das suas redes e não uma decisão individual. O aplicativo é considerado a forma mais rápida e eficaz de comunicação da escola com as famílias pelo baixo custo e acessibilidade às camadas populares. Entretanto, são vários os elementos envolvidos nesse processo. As professoras realizam o planejamento semanal enviando na segunda-feira as imagens e/ou vídeos das atividades a serem desenvolvidas durante a semana. São enviadas orientações às crianças em áudio ou em vídeos curtos para a realização das atividades. Os pais são responsáveis por acompanhar essa realização e isso traz uma série de complicadores.

O primeiro deles é a necessidade que as alfabetizadoras têm de explicar essas atividades numa linguagem que seja compreensível para as famílias e, em muitos casos, um grupo paralelo com as famílias é criado apenas para esse fim. Um segundo elemento é o fato de que, aproximadamente, 30% dos alunos não retornam as atividades. As razões são várias, sendo a principal o acesso à internet e a aparelhos de celular potentes. A falta de tempo da família em fazer o acompanhamento também está incluída nas razões, uma vez que a grande maioria é da classe trabalhadora. As atividades enviadas são variadas e envolvem desde aquelas focadas no sistema de escrita até vídeos com contação de histórias captados da internet e/ou produzidos pelas docentes. Para os alunos que não têm acesso à internet (a maioria da zona rural) são enviadas atividades impressas entregues semanalmente nas casas das crianças – é o caso da cidade de Araripe, no Ceará. Essas atividades são entregues por monitores ou disponibilizadas na escola para que as famílias recolham. As alfabetizadoras recebem o retorno dessas atividades por meio de fotocópias feitas pelos monitores e enviadas pelo *WhatsApp*. Podemos afirmar, com base na voz das docentes, que é praticamente impossível saber se as crianças estão de fato aprendendo, uma vez que a interação real é com as famílias e não com elas.

Mônica Daisy Vieira Araújo

Professora da Faculdade de Educação da UFMG e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital (Nepced/Ceale/FaE/UFMG)

Neste contexto de ensino remoto emergencial que estamos vivendo com a pandemia da Covid-19, a escola necessita se reinventar para promover o processo de alfabetização. Um dos maiores desafios é o(a) professor(a) alfabetizador(a) conseguir mediar a aprendizagem sem estar fisicamente ao lado da criança e acompanhar as demandas de desenvolvimento da compreensão do sistema de escrita alfabética para criar ações didáticas que atendam a essas necessidades. Nesse sentido, a escolha dos recursos pedagógicos mais apropriados para serem utilizados nesse contexto irá impactar diretamente na aprendizagem das crianças. Por elas estarem aprendendo a aprender, ou seja, construindo a autonomia do seu processo de aprendizagem, as crianças necessitam muito mais, nessa faixa etária, de atividades que promovam o engajamento.

A tecnologia digital pode auxiliar a alfabetização em contexto remoto por meio do uso de ambientes digitais, como o aplicativo de mensagens *WhatsApp*, plataformas de compartilhamento de vídeos, como o *Youtube*, o site de buscas *Google*, e dos gêneros textuais digitais, como os memes, as animações, os jogos digitais, a literatura digitalizada. Utilizar esses recursos que são práticas de leitura e escrita reais vivenciadas por essas crianças, desde muito pequenas, pode favorecer o engajamento e aproximar as crianças do(a) professor(a) alfabetizador(a) e da turma.

O uso do *smartphone* dos pais ou do *smartphone* próprio, que muitas crianças no Brasil já possuem, segundo dados de pesquisas nacionais, pode servir para a criação de vídeos e de áudios das atividades realizadas no espaço doméstico e possibilitar ao(a) professor(a) alfabetizador(a) acompanhar o desenvolvimento da apropriação do sistema de escrita alfabética das crianças em contexto de ensino remoto. Assim também o(a) professor(a) alfabetizador(a) pode criar vídeos e áudios com atividades de alfabetização e postar no grupo de *WhatsApp* da turma, nos casos de aulas totalmente remotas. Acredito ser um desafio, mas é possível conseguir alfabetizar letrando, em contexto de ensino remoto, utilizando recursos digitais usados pelas crianças no espaço doméstico.

HISTÓRIA E GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

PROFESSORA ELABORA CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR DE CIÊNCIAS HUMANAS ADAPTADO AO ENSINO

Por Luigy Hudson

Passado, presente, futuro. Essa foi a tríade que serviu como ponto de partida para a pedagoga e professora Rosângela Veiga Julio Ferreira, do Colégio de Aplicação João XXIII, em Juiz de Fora (MG), desenvolver, junto com o doutorando Ricardo Júnior, professor de História na mesma instituição, o currículo dos alunos do 5º ano para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) nas áreas de História e Geografia. Segundo a professora, as atividades do currículo foram estruturadas de acordo com as orientações legais normativas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) aliadas à busca por espaços de escuta dos estudantes. “Foi um desafio muito grande”, conta Rosângela. “Como estabelecer aquilo que a gente já fazia no presencial – que é esse currículo que se faz no cotidiano – no ERE?”

Na busca por respostas, a professora traçou o eixo curricular a partir da interação e do diálogo com a BNCC. A cada etapa, eram eleitas as habilidades propostas pela BNCC e desenvolvidos os objetivos de aprendizagem, as questões geradoras e as linguagens com as quais o trabalho seria feito, sempre tomando como referência a formação do leitor. Desse modo, foi possível relacionar uma pedagogia da leitura com História e Geografia.

Os alunos iniciaram as atividades no começo do ano letivo do colégio, no mês de abril, utilizando plataformas e ferramentas digitais que permitem a interação de uns com os outros em tempo real. A previsão é completar dezesseis etapas (compostas por encontros síncronos e assíncronos e organizadas em cadernos individuais) até o fim do ano, dez dos quais foram contemplados até o mês de agosto. A metodologia usada para elaborar os cadernos foi pausada em múltiplas linguagens: vídeos, vlogs, podcasts,

textos literários e outros materiais produzidos que acionam conhecimentos históricos, geográficos e linguísticos. “Desenvolvemos vários materiais para que pudéssemos garantir essa dimensão de interação, a qualidade do trabalho e a densidade teórica. Nosso compromisso é com o direito à aprendizagem dos estudantes”, diz Rosângela.

O primeiro caderno, por exemplo, que aborda conteúdos de História, é composto por materiais que dialogam com os temas de identidade e memória dos sujeitos, trazendo o livro *Capulana: um pano estampado de histórias*, de Heloisa Pires Lima e Mário Lemo, que trata da memória dos moçambicanos. Enquanto isso, o segundo, focado na Geografia, discorre sobre a questão dos estereótipos, (des)construindo as relações entre as cidades de São Paulo e Maputo, capital de Moçambique. Dessa forma, o diálogo estabelecido entre os cadernos pela associação dos materiais e das atividades promove a interdisciplinaridade e tenta, segundo Rosângela, romper com a ideia de disciplina. “É comum tanto comigo quanto com o professor Ricardo eles [os alunos] terem dúvidas de qual é a disciplina pela qual a gente responde institucionalmente. Essa é uma concepção de currículo que a gente defende.”

Ao fim do segundo trimestre letivo, em outubro, a professora pretende finalizar um museu virtual nas plataformas digitais do colégio, trazendo experiências que os alunos presenciaram ao longo do processo, que servirá como espaço para debate entre os estudantes, com a ideia de que eles se constituam como sujeitos históricos. “Qual era o objetivo dessa atividade? Além de trabalhar aquela tríade, essa noção de pertencimento do sujeito e, aliado a isso, todo um processo de acolhimento intencional a esse período de ERE.”

O REFÚGIO NA LEITURA

BIBLIOTECÁRIA CRIA PROJETO PARA LEVAR OS LIVROS ATÉ OS ALUNOS DE FORMA DIGITAL DURANTE O ENSINO REMOTO

Por Isabella Lino

Em um mundo afetado pela pandemia, a leitura fez-se uma ponte que torna possível nos conectarmos à distância com uma infinidade de universos, lugares e pessoas. Em busca de proporcionar para os alunos uma imersão em novas realidades e com o objetivo de estimulá-los a continuar lendo, mesmo durante o período de afastamento do ambiente escolar, a professora Kelen Prado, bibliotecária da Escola Estadual Janete Clair, em Ji-Paraná (RO), desenvolveu, em 2020, uma biblioteca virtual. A biblioteca é composta por uma variedade de livros infantis e infantojuvenis de domínio público, agrupados em um único arquivo PDF. Para acessá-los, é necessário que o aluno clique na capa desejada e um link acoplado na imagem o direciona para uma pasta no drive onde a obra está disponível.

Antes da pandemia, existia na Escola Estadual Janete Clair um projeto de incentivo à leitura, no qual a cada semana uma turma possuía o horário de uma ou duas horas para ficar na biblioteca. “Os alunos vinham, olhavam os livros com calma, mexiam em tudo e selecionavam o que eles mais gostavam. Se não houvesse o título que eles queriam, eu procurava pela versão em PDF. Com o estabelecimento do ensino remoto, eu senti a necessidade de adaptar e ampliar isso”, relata a professora Kelen. O histórico de empréstimos gerado por esse projeto foi o que orientou a bibliotecária na hora de montar o acervo virtual. “A seleção dos livros foi feita em cima das escolhas dos estudantes nos anos anteriores. Então eu analisei quais eram os livros mais procurados e a partir disso comecei a buscar na internet, no site do domínio público e em grupos de leitura.” A professora ressalta que é importante estar atento à faixa etária indicativa dos livros durante o processo de escolha, além de averiguar se as obras possuem autorização para o compartilhamento gratuito, para que o conteúdo não seja inadequado e que a ação não viole o direito autoral, incentivando a pirataria.

Embora o projeto inicialmente tenha sido desenvolvido tendo como público-alvo os alunos do 6º ano, a divulgação da Biblioteca Virtual nas redes sociais da instituição e dos funcionários possibilitou que estudantes de outras séries participassem da iniciativa, assim como pessoas de fora da comunidade escolar. “Surpreendentemente, os alunos do ensino médio engajaram de uma forma bastante positiva com a iniciativa e a ideia foi bem aceita.” Para a professora Kelen, o retorno das aulas presenciais trouxe novas perspectivas quanto à possibilidade de conciliar o virtual e o físico, a fim de contemplar e estimular um número cada vez maior de estudantes ao hábito de leitura. “Eu montei caixas de leitura para as obras poderem ficar dentro da sala de aula, segui os protocolos de segurança, higienizei os livros e criei fichas individuais. Mas nem todos os alunos e turmas vão retornar neste momento, então eu pretendo continuar com a Biblioteca Virtual e tentar expandir o acervo para atendê-los.”

Influenciado pela Biblioteca Virtual, surgiu na instituição, por meio de uma parceria entre a bibliotecária Kelen e a professora de português Ormindia Lopes, o projeto de dramatização de contos, no qual cada aluno recebia um conto e precisava gravar um vídeo interpretando-o dramaticamente. Para que isso fosse possível, era necessário que a bibliotecária Kelen buscasse na internet a versão virtual dos textos que Ormindia gostaria de trabalhar com os alunos do 7º ano e os disponibilizasse na Biblioteca Virtual. A iniciativa tinha como objetivo estimular de forma lúdica a imersão dos alunos na leitura e explorar a imaginação, assim como a oralidade. “A família que filmou, foi tudo bem improvisado, mas foi uma graça, os alunos adoraram participar. No Brasil ainda existe muito forte uma cultura de que ler é chato e é uma barreira que a gente precisa lutar para romper”, afirma Kelen.

INCLUSÃO DIGITAL

Termo empregado no processo de alargamento da inserção das tecnologias digitais na sociedade, no início do século XXI. É derivado do discurso da inclusão, empregado nas mais diversas áreas, como justificativa para ações de cunho compensatório, que buscam amenizar uma grave problemática social, a exclusão. Embora a exclusão seja um processo multifacetado, que mantém relações com a ordem política, econômica, cultural, educacional, resultado das dinâmicas capitalistas da segunda metade do século XX, a exclusão digital sempre esteve relacionada às dificuldades de acesso às tecnologias e aos extratos sociais que não possuem condições para adquirir os dispositivos e os serviços tecnológicos; daí a ancoragem dos discursos sobre as taxas de acessibilidade, especialmente à internet. Considerando que a inclusão é tomada como posituação da exclusão, o que implica o entendimento do social a partir de uma concepção dual do dentro e do fora, a inclusão digital é um tema polêmico, ambíguo, conflituoso, com vários sentidos construídos em torno dele, mas que se aproximam ao explicitar a necessidade de os sujeitos sociais terem acesso às tecnologias digitais e se apropriarem delas como autores e produtores de ideias, conhecimentos, proposições e intervenções que provoquem efetivas transformações em seu contexto de vida. No Brasil, o termo foi utilizado como jargão apelativo, tanto nas abordagens políticas, quanto nos projetos da sociedade civil e da academia: uma espécie de nova e mirabolante solução para as problemáticas sociais. No entanto, as políticas públicas desenvolvidas sobre essa “bandeira” foram fundamentais para a ampliação dos processos de inserção das tecnologias digitais na sociedade brasileira, para a formação dos sujeitos para seu uso e para a produção de conteúdos de forma descentralizada, integrada às culturas locais. Portanto, inclusão digital pode ser compreendida muito mais como um movimento social e político do que como um movimento tecnológico.

Maria Helena Silveira Bonilla – professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Competência na educação

A IDEIA DE COMPETÊNCIA NÃO É RECENTE NA ÁREA E LEVANTA VÁRIAS QUESTÕES

Por Natália Vieira

Se existe um termo que aparece bastante na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é o de *competência*. Não à toa, competência é um dos principais conceitos que estruturam as concepções do documento homologado em 2017. Mas, a palavra vem aparecendo há mais tempo em proposições para estabelecer parâmetros do que deve ser desenvolvido no ensino escolar.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394) definiu no Inciso IV de seu Artigo 9º que a União deve “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Segundo a BNCC, “além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos”.

Para a BNCC, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Apesar de o conceito abranger aspectos fundamentais para qualquer educação, não é consenso a defesa de um modelo de ensino guiado por competências.

Para entender a polêmica, é preciso discutir as origens da ideia de *competência*. Segundo Maria do Socorro Cavalcante, professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a questão das competências surge nos Estados Unidos na década de 1960, no âmbito do trabalho e da produção. “Essa noção de competência vem exatamente se contrapor a uma noção de educação enquanto possibilidade de acesso aos bens culturais, historicamente produzidos. Ela vai se

referir mais à perspectiva do ‘saber fazer’, que são exigências que o mercado coloca para avaliar, medir até que ponto o trabalhador tem condições de realizar satisfatoriamente determinado trabalho”.

Antes disso, o linguista norte-americano Noam Chomsky discutiu a ideia de competência, mas em outra perspectiva, que buscava compreender aspectos da linguagem. “É uma noção de competência na perspectiva da gramática gerativa, em que ele [Chomsky] vai dizer que todo indivíduo já nasce com uma parte do cérebro programada que o capacita a produzir uma série infinita de sentenças, independente ou não das relações sociais que esse indivíduo estabeleça”, explica Maria do Socorro.

Mas a noção de competência da LDB tem mais ligação com a perspectiva da produção, segundo a professora, que é “inspirada no ideal da educação do relatório do Jacques Delors [economista e político francês], em que ele coloca que a educação deve se desenvolver na perspectiva de quatro eixos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Hoje teríamos mais um eixo, que já está sendo discutido, o ‘aprender a empreender’. A partir daí, as reformas da educação, e agora notadamente a BNCC, estão ancoradas na pedagogia das competências”.

Para a professora Maria do Socorro, “a escola não tem mais o compromisso de formar o aluno, porque antes se dizia ‘a escola forma para a vida’, então você teria essa formação ampla, que representaria não só o acesso ao conhecimento técnico, mas o conhecimento filosófico, sociológico, psicológico, reflexão crítica, política etc.”. Agora a escola tem, em sua visão, a preocupação em preparar o aluno para a empregabilidade, que significa demonstrar “condições de mobilizar determinados conhecimentos, práticas, para realizar trabalhos que a indústria, a fábrica, o mercado, vai exigir dele”.

A AVALIAÇÃO POR TRÁS DO CONCEITO

Além da ocorrência em concepções de ensino, a noção de *competência* também aparece em perspectivas e avaliações da aprendizagem dos estudantes. No entanto, a professora Kátia Nazareth de Abreu, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que pesquisa nas áreas da psicolinguística experimental e da leitura, afirma que o termo não vem mais sendo usado por essas áreas para descrever o que o aluno compreendeu. “Na literatura mais dos anos 1980, 1990, você vai achar ‘bom leitor, mau leitor, ou leitor competente, leitor incompetente’. Com os estudos mais recentes, a gente já não vê com bons olhos. Então, hoje, para uma tipologia de leitores, a gente não trabalha mais com mau e bom, competente ou incompetente”, afirma.

Kátia explica que as muitas variáveis que interferem no momento de leitura dificultam a atribuição definitiva de competência a um aluno. Por exemplo: “Se eu trabalho com um material de leitura cujo tema faça parte da realidade do aluno, ou de um interesse demonstrado por ele, eu posso ter uma leitura muito mais atenta, um comportamento leitor mais engajado, e se houver alguma dificuldade aí [na leitura], pode estar por conta da complexidade gramatical do texto. Eu não tenho como taxar por um teste de leitura escolar, por exemplo, se esse aluno é competente ou não é competente, justamente porque a psicolinguística vai considerar esses aspectos mais externos, de contextualização, de interesse, de motivação para leitura, de objetivo para leitura”. Para Kátia, “competente fica muito ligado ao ‘ser’ e a gente está entendendo que a leitura está muito mais ligada a um estado, a um objetivo”.

As avaliações sobre a *competência* muitas vezes podem acabar levando a compreensões limitadas, e até erradas, sobre o que o aluno sabe e entende. A professora Kátia tem prestado atenção na compreensão dos enunciados, a partir de exames como o ENEM e o SAEB, ou mesmo os da escola. “O que eu tenho percebido é: o que é para fazer aqui professora? Então, o aluno conseguiu ler o texto, ele entendeu, mas quando ele vai para questão, que no caso da escola é o que vai dar a nota e a noção para o professor sobre se ele entendeu ou não o texto, ele não consegue muitas vezes decifrar o enunciado. Aí o professor explica com as palavras dele, e o aluno: ‘Ah, é isso! Ah, era isso que era para fazer’”, explica.

A professora da UERJ acredita que muitas vezes o problema está na indicação de comandos por meio de verbos, como ‘identifique’ e ‘exemplifique’, ou expressões no gerúndio, como ‘complete as orações, evidenciando’, que não necessariamente têm seus significados compreendidos pelos alunos.

AMPLIAR O OLHAR SOBRE A SITUAÇÃO

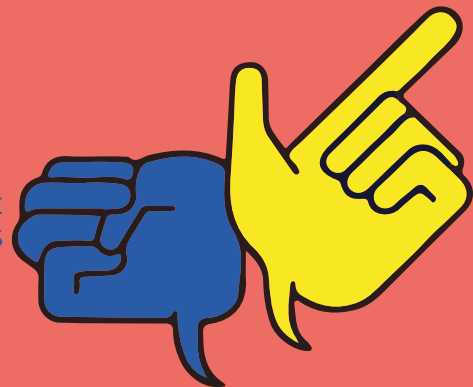
Para lidar com questões de compreensão, Kátia, que foi durante a maior parte de sua carreira professora da educação básica, acredita que é necessário evitar que os alunos apenas decorem informações. No caso dos enunciados, por exemplo, para evitar isso, ela e sua orientanda de mestrado profissional propuseram aos alunos que elaborassem jogos com manuais de instruções, para que lidassem com verbos. “Eles iam criar o jogo, as regras e fazer um manual. E, no coletivo da turma, um grupo ia jogar o jogo que o outro criou. A gente estabeleceu algumas regras do que deveria ter nesse jogo, e o resto ficou por conta deles. Foi uma experiência ótima, porque eles passaram a usar os verbos, os comandos, e a ver como isso era importante para chegar a um determinado resultado, principalmente para jogar. E jogo é muito do universo deles, então aproveitamos isso”, conta. Para ela, o enunciado escolar deveria ser tomado como um gênero, pois há características que devem ser ensinadas e aprendidas.

Outro exemplo que Kátia dá sobre possíveis armadilhas de conclusões a partir de avaliações sobre compreensão do aluno, o que pode acabar levando a precipitações sobre a *competência* do aluno, é um resultado de avaliação feita pela secretaria municipal no Rio de Janeiro, que apontou que apenas 23% de toda a rede demonstrou entender a diferença entre fato e opinião. “Eu estava conversando com um professor da rede e disse: ‘será que isso foi trabalhado nas aulas, com os alunos, nos artigos, nos textos que foram trazidos? Se isso não foi trabalhado e só foi cobrado, talvez ele não tivesse um conhecimento que permitisse que resolvesse esse tipo de questão. Será que o professor conseguiu mostrar nas aulas as características de um fato e de uma opinião?’”, questiona.

A professora Maria do Socorro também traz um exemplo de como a interpretação sobre a compreensão do aluno pode ser equivocada. Quando dava aulas no antigo primário, atual Ensino Fundamental I, o uso da cartilha de alfabetização ainda era comum. Nas cartilhas, ela conta, “vinha a letra, uma figura, que representava aquela letra, e o aluno tinha de soletrar a palavra olhando para a figura”. A letra “D” foi representada pela figura de um dado. Ao soletrar, um dos alunos disse: “d-a-da-d-o-do, bozó. Ele não disse dado, aquela representação gráfica para ele não correspondia ao que estava escrito, correspondia à figura que na realidade dele, no interior do estado da minha região, o nome de dado é bozó. Ninguém joga dado, a turma se reúne para jogar bozó.” Na sua avaliação, “ele fez a decodificação, mas isso para ele não representa nada. Ele não sabe o que é um dado. Aí quando ele olhou para a figura, ele leu a figura de acordo com a realidade dele. Isso na época virou chacota. Só depois, muito tempo depois, lendo Paulo Freire, que eu entendi a perspectiva da leitura do mundo que precede a leitura da palavra”, lembra.

Mãos que contam histórias

“LITERATURA SURDA” SÃO AS PRODUÇÕES LITERÁRIAS EM LÍNGUA DE SINAIS QUE TRADUZEM A EXPERIÊNCIA DE SER SURDO. APESAR DE POUCO CONHECIDAS, AS OBRAS DO GÊNERO VÊM GANHANDO ESPAÇO E ATENÇÃO NOS ÚLTIMOS ANOS



Por Luigy Hudson

Todos conhecem a história: a jovem Cinderela, diariamente atormentada por sua madrasta, é proibida por ela de comparecer ao baile real. Porém, com a ajuda de sua Fada Madrinha, que lhe fornece um vestido e transporte encantados, bem como um par de sapatinhos de cristal, a garota consegue ir ao baile, onde acaba dançando e se apaixonando pelo príncipe. O feitiço, porém, tem seu prazo de validade expirado à meia-noite. Esse tradicional conto de fadas está presente no imaginário popular há gerações, sendo contado e recontado por séculos. Nem todas as versões, contudo, mantêm a história exatamente igual e algumas a reinventam totalmente. Pensando nisso, e se a Cinderela, a Fada Madrinha e o Príncipe Encantado fossem surdos? E se tivessem que fazer uso da língua de sinais para se comunicar? E se Cinderela não fosse capaz de escutar as doze badaladas dos sinos do palácio anunciando a meia-noite e o fim do encantamento?

Foi a partir dessas questões que Lodenir Karnopp, doutora em Linguística e Letras e professora do Departamento de Estudos Especializados e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, acompanhada de seus então alunos orientandos, que são surdos, Fabiano Rosa e Carolina Hessel, publicou, em 2003, “Cinderela Surda”, uma releitura do clássico conto de fadas. O livro, bem como outras obras escritas pela equipe de Karnopp, como “Rapunzel Surda” e “Patinho Surdo” e diversos outros textos, contos, poemas e narrativas em língua de sinais, caracterizam o que vem sendo chamado de “Literatura Surda”, um gênero que coloca pessoas com deficiência auditiva no centro da produção e publicação de suas obras.

Segundo Karnopp, a literatura surda está relacionada com a cultura surda. A literatura da cultura surda, contada na língua de sinais de determinada comunidade linguística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais por pessoas surdas; pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas; pelos contos, lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais. Nesse sentido, a literatura surda trata, geralmente, do dia a dia de pessoas surdas e também de seus desafios e lutas em meio a uma sociedade majoritariamente ouvinte. Questões como isolamento social e linguístico são abordadas sem, contudo, tratar os surdos como deficientes ou carentes de atenção e cuidados especiais. A literatura surda é, assim, uma forma de manifestação cultural que busca apresentar e representar as particularidades das vivências de pessoas surdas no Brasil. “Então, a gente vem nomeando de literatura surda aquele campo que são as produções literárias na língua de sinais, especialmente, mas não unicamente [produzidas] por pessoas surdas”, diz Lodenir Karnopp.

Karnopp explica que as produções de literatura surda não precisam necessariamente voltar todos os seus aspectos exclusivamente para as comunidades surdas. “Eu acho que daria para, de um modo bastante geral, dizer que tratam de temáticas que têm relação com a experiência de ser surdo, mas não só isso. São produções que podem aparecer, também, traduzidas para o português. Ela pode ser escrita também, mas traduz a experiência de ser surdo.”

Um elemento que caracteriza fortemente as produções desse gênero é a importância da linguagem visual. Karnopp lembra que, ao recontarem obras literárias convencionais em suas aulas, seus alunos (tanto os orientandos citados quanto os demais alunos surdos com quem trabalhava) perceberam que muitos aspectos das narrativas eram adaptações culturais e que nada os impedia de fazer o mesmo para as comunidades surdas. Em “Cinderela Surda”, por exemplo, não fazia sentido dizer que a protagonista foi surpreendida pelas doze badaladas dos sinos do palácio. Os alunos da professora da UFRGS que se envolveram na produção do livro adaptaram, então, essa passagem, dizendo que a garota estava de olho em um grande relógio presente no salão para não perder seu prazo. “A questão do olhar, da experiência visual, tudo isso começou a aparecer na história a partir do uso da língua de sinais dos personagens surdos, dos marcadores relacionados à experiência visual”, diz Karnopp. Além disso, o sapatinho de cristal esquecido pela moça nas escadarias do palácio durante sua fuga foi transformado em uma luva para demonstrar a importância dos gestos de mãos para as comunidades surdas.

Apesar das possibilidades, a professora da UFRGS ressalta, contudo, a dificuldade que enfrentou para encontrar pesquisas e obras de literatura surda no início de sua carreira. A carência de profissionais formados e fluentes em LIBRAS, bem como de incentivo e subsídio para o desenvolvimento de atividades para e com pessoas surdas são algumas das razões para a invisibilidade não só das obras literárias, mas da cultura surda como um todo ter se mantido durante tanto tempo, apesar de o tema já ser alvo de pesquisas em outros países, mesmo na época em que Karnopp começou suas pesquisas. “Cada vez que alguém viajava, eu pedia: ‘traz um livro de literatura surda?’, (...) e eu levava para os alunos e mostrava: ‘olha, tem literatura surda no mundo inteiro!’”

A SITUAÇÃO ATUAL: PROJETOS, VISIBILIDADE E PANDEMIA

No Brasil, nos últimos anos, diversos projetos, ligados ou não a universidades e centros de ensino, tentam expandir o acesso à literatura surda como gênero narrativo, como, por exemplo: o projeto “Mãos Aventureiras”, em Porto Alegre (RS), criado por Carolina Hessel, que produz conteúdos literários em LIBRAS para seu site e para o YouTube; e o projeto “Mãos Literárias”, em Belo Horizonte (MG), realizado dentro da Faculdade de Letras da UFMG, que também disponibiliza vídeos de contação de histórias em linguagem de sinais nas redes sociais. Sobre o Mãos Literárias, Michelle Murta, doutoranda em Linguística Teórica e Descritiva pela UFMG, atualmente Professora Assistente da UFMG e coordenadora do projeto, afirma: “O Mãos Literárias nasceu com a proposta de auxiliar o trabalho de professores da rede pública de ensino com a relação de ensino de alunos surdos, já que se observa a escassez de materiais literários que sejam criados ou adaptados para surdos. Então, a proposta a princípio era formar os profissionais surdos e ouvintes dentro da área de literatura, para que eles pudessem criar materiais literários e também saber desenvolver um trabalho com as crianças e jovens surdos nas escolas.”

Michelle conta que, “até 2019, o projeto era realizado dentro da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisava histórias, poesias, piadas e lendas já existentes e as recontava em Língua de Sinais; além da criação espontânea de histórias criadas por surdos” Segundo a coordenadora, seu objetivo era disponibilizar o maior número de histórias, piadas, poesias, etc., para que as pessoas surdas tivessem acesso a conteúdos criados, adaptados e traduzidos. Artistas surdos voluntários se encontravam semanalmente para discussão e gravação de literatura em Libras. Além disso, foram realizados dois cursos de formação para os profissionais interessados em literatura.

Em 2020, contudo, com o início da pandemia de Covid-19, as atividades do projeto foram interrompidas após o fechamento da UFMG. Até a interrupção, o Mãos Literárias mantinha contas no Instagram e no YouTube, que eram utilizadas como ferramentas de divulgação e acesso aos materiais produzidos pela equipe. Michelle diz que espera voltar a utilizar essas e outras tecnologias em um futuro próximo. Além das dificuldades que impõem à divulgação da literatura surda por parte de projetos sociais, a pandemia também trouxe como consequência problemas relacionados à falta de acesso que crianças surdas, principalmente, sofrem em relação a recursos que auxiliam em seu processo de alfabetização. “As crianças surdas têm acompanhamento de intérpretes e professores surdos (no caso das escolas da prefeitura), e podem contar com a mediação desses profissionais neste momento de pandemia também”, afirma Michelle. “Mas é claro que, como outras crianças que estudam na rede pública, [as crianças surdas] têm muita dificuldade de acesso a tecnologias e isso atrapalha seu processo de interação com os professores, os colegas e os materiais didáticos.”

Em contrapartida, apesar do desafio que a pandemia representa ao contínuo desenvolvimento e legitimação da cultura surda no Brasil, a visibilidade das comunidades surdas por todo o país é crescente: desde que a língua de sinais foi reconhecida como meio de comunicação e expressão pela Lei N° 10.436, em 2002, houve um aumento significativo no número de produções literárias em LIBRAS e de seu consumo, sendo capaz de abranger um público cada vez maior e cativar o interesse até mesmo de pessoas ouvintes por essas narrativas. Para a professora Karnopp, “a literatura é um meio muito gostoso de se aprender uma língua e há uma potência muito grande nessa parceria”.



Por onde anda a BNCC?

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR RECEBEU MUITAS CRÍTICAS DESDE A HOMOLOGAÇÃO DE SUA VERSÃO FINAL, EM 2017, MAS O DOCUMENTO VEM SENDO, DE MANEIRAS DIFERENTES, INTRODUZIDO NOS CURRÍCULOS E NAS PRÁTICAS DAS ESCOLAS

Por Isabella Lino

As políticas públicas são um conjunto de ações realizadas pelo Estado, como projetos, leis e programas, por exemplo, com o objetivo de garantir a manutenção dos direitos previstos pela Constituição para toda a população, entre eles, a educação de qualidade. Visando a isso, no ano de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo com a pretensão de orientar o processo de regulamentação dos currículos escolares do território nacional e definir uma série de competências a serem desenvolvidas pelos alunos de todo país, de acordo com cada ano escolar. A BNCC foi produzida sob a perspectiva de ser uma ferramenta para a promoção da equidade de acesso aos conteúdos de ensino, de modo que, em teoria, sejam focadas as mesmas habilidades e competências aos estudantes de diferentes regiões do território brasileiro que cursam a mesma série.

As diretrizes presentes na BNCC deveriam ser implementadas de forma efetiva nas instituições de ensino até o final de 2020. Atualmente, as mudanças ocasionadas pelo documento já se fazem presentes nos materiais didáticos, nos currículos estaduais e municipais, assim como no Plano Político Pedagógico de algumas instituições de ensino. Porém, o surgimento da pandemia da Covid-19 gerou alguns impactos no processo de implementação do documento na prática, em sala de aula, já que trouxe novas urgências para as secretarias de educação, como a necessidade de produção de um novo material didático emergencial para os alunos durante o período de ensino remoto, o que comprometeu o planejamento da implementação da Base Nacional Comum Curricular em alguns aspectos, principalmente na questão da formação dos professores. Por isso, em muitos estados e municípios brasileiros, ainda não foram realizadas ações de capacitação dos profissionais de educação, como cursos e palestras sobre as propostas da Base Nacional Comum Curricular. “Devido à pandemia, tivemos dificuldade de realizar a formação dos professores para a implantação da BNCC e isso foi um ponto bastante negativo”, confirma a vice-diretora da Escola Municipal Vitrúvio Marcondes Pereira, de Sapucaí-Mirim (MG), Ruth Moraes.

Sem a possibilidade de aulas presenciais, os professores das escolas da rede pública e privada de ensino tiveram que realizar o remanejamento das atividades estudantis para o ambiente virtual, com apoio de materiais impressos, ao mesmo tempo em que buscavam aplicar as diretrizes propostas pela BNCC no dia a dia com os alunos. Esse cenário de enormes demandas revelou-se um desafio para os educadores, que, por não possuírem uma formação que permitisse o trabalho efetivo com o documento, encontraram dificuldades em organizar os diários de classe e os planejamentos das aulas exigidos pelas instituições de ensino, apoiados na perspectiva de habilidades, competências e objetivos de aprendizagem. “Mesmo com a pandemia, nos foi cobrado todo o nosso planejamento em cima da BNCC. Então, preparados ou não, a gente tem trabalhado, desde o início de 2020, com o documento, com essa questão de habilidades e competências”, afirma Juvonete Lins, professora da rede municipal de Sabará e da rede estadual de Minas Gerais. “Trabalhar com competências e habilidades não é algo fácil; a gente vem de um próprio sistema em que o ensino é a prioridade e, nesse novo desenho, a aprendizagem que precisa ser o foco”, complementa Kátia Matheó, coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação da Bahia.

Para Noadia Iris, professora e pesquisadora da Universidade Federal Rural de Pernambuco, o documento, embora inicialmente tenha sido escrito de forma colaborativa, com a participação ativa de diversos educadores e instituições de ensino, não apresenta de forma perceptível, em sua estrutura, as orientações e as reivindicações dos professores que atuam diariamente em sala de aula. Além disso, a BNCC adentrou em diversas instituições de ensino de forma verticalizada, sem abertura para debates, ponderações, assim como críticas, o que dificultou o processo de aceitação e aplicação do documento por parte dos professores. “Diferentemente dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), por exemplo, que você tinha em alguns pontos o texto direcionado, em que você percebe um diálogo com o profissional, com o educador, na BNCC isso não acontece”, acrescenta.

Apesar dos problemas, para a vice-diretora Ruth Morais, a BNCC tem funcionado como um instrumento auxiliador no processo de criação e planejamento de aulas mais dinâmicas, engajadas e participativas. O documento também contribuiu para a criação de uma nova perspectiva sobre a avaliação da aprendizagem, que deixou de possuir um caráter classificatório – em que somente o resultado final é visado – e passou a ter uma visão formativa. No modelo de avaliação formativa, o objetivo é analisar todo o percurso de ensino-aprendizagem, levando em consideração o contexto em que os estudantes estão inseridos e as suas condições de aprendizagem, além do desempenho e da prática pedagógica do professor.

Além disso, a metodologia de trabalho baseada em habilidades estimula que as propostas pedagógicas não fiquem limitadas a uma disciplina ou conteúdo específico, propondo a realização constante de atividades que transitem de forma fluida entre múltiplas áreas do conhecimento. Desse modo, o professor não precisa mais, necessariamente, ser cobrado a planejar sua aula com base em uma série de conteúdos que os alunos precisam aprender. “Então, às vezes eu posso trabalhar, por exemplo, uma receita sem restringir a um conteúdo específico, só português ou só matemática, mas sim um conjunto de habilidades”, afirma Tânila Tavares, professora da rede municipal de Tartarugalzinho (AP).

CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS

Por se tratar de um documento nacional, a BNCC aborda as propostas curriculares a partir de uma ótica mais abrangente e generalista, sem apresentar referências diretas às particularidades das diferentes regiões do país. Devido a isso, a BNCC incentiva a adequação das suas diretrizes ao contexto regional de cada estado e/ou município. No Amapá, por exemplo, foi produzido um documento estadual próprio para a orientação curricular das escolas e redes, denominado Referencial Curricular Amapaense (RCA). O documento compreende todas as propostas que estão presentes na BNCC, mas também aborda conteúdos bem como habilidades que são específicas do contexto social, histórico e cultural do estado. No total, foram adicionadas mais de 52 habilidades, como a ênfase na importância da tradição do Marabaixo – manifestação cultural de origem africana que inclui dança, canto e percussão, típica das comunidades afrodescendentes do Amapá – e da herança dos quilombos. Para a professora Tânila, o RCA reflete, em muitos aspectos, a identidade da população amapaense, o que contribui para que os estudantes se sintam pertencentes, assim como representados no dia a dia em sala de aula. “Essas habilidades foram incluídas para que o aluno compreenda e valorize também cada vez mais a sua cultura”, acrescenta.

De acordo com Manuelita Brito, superintendente de políticas públicas para o ensino básico da Bahia, a Secretaria de Educação da Bahia também optou pela produção de um documento curricular próprio. Em 2018, foi iniciado o processo de escrita do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), com consultas públicas e participação ativa dos municípios. No ano seguinte, a secretaria realizou a leitura crítica, bem como a análise aprofundada do DCRB, fazendo ajustes pontuais na versão final, a fim de garantir o seu alinhamento às políticas públicas existentes e

aos objetivos educacionais do estado. Manuelita ressalta que, mesmo com a produção do currículo estadual, a autonomia dos municípios quanto à possibilidade de modificação e reescrita do documento foi preservada. “É relevante registrar que a UNDIME fez um movimento importante junto aos municípios no final do ano passado [2020]. Em dezembro, foi realizada uma série de webinários, uma grande formação, na verdade, para a escrita, a fim de que os municípios que assim desejassem pudessem fazer a escrita dos seus próprios currículos, os currículos municipais”, assegura.

Mais do que apenas aproximar as propostas curriculares da realidade da população da Bahia, o DCRB surgiu com a perspectiva de explorar alguns tópicos que não foram tão aprofundados pela BNCC e suprir as lacunas presentes no documento nacional, como o debate sobre as modalidades e o sistema de avaliação. “Nós sempre vamos precisar aperfeiçoar, porque a gente não vai ter um documento perfeito, um material perfeito ou um livro didático perfeito. Nós vamos ter críticas tanto para a BNCC quanto para o DCRB e eu acredito que isso é saudável e construtivo”, ressalta a coordenadora Kátia. Para a superintendente Manuelita, a BNCC sinalizou e trouxe para o foco visões interessantes para a educação brasileira, principalmente no que se refere às metodologias do trabalho docente. “A BNCC abriu o debate sobre a questão do uso das novas tecnologias, por exemplo, que está sendo muito válido agora com o advento da pandemia”, complementa.

IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO

A implementação da BNCC vem ocorrendo de forma diferente nos estados e municípios brasileiros. Na Bahia, por exemplo, começaram a ser realizadas, no início de 2021, ações em larga escala de capacitação dos educadores sobre a nova proposta curricular. De acordo com Manuelita, superintendente de políticas para a educação básica, a Secretaria de Educação pretende, até o final de dezembro, mobilizar e engajar todos os 417 municípios do estado no processo de implementação do DCRB, além de promover a formação continuada de, aproximadamente, 10 mil educadores. “Este ano a gente deve chegar no nível de debate sobre os PPP (Projeto Político Pedagógico), como eles podem contemplar e já podem ser revisitados à luz do DCRB, da BNCC. Para o próximo ano, a gente quer chegar no nível dos planos de ensino, dos planos de aula, então nós temos um rumo definido”, afirma.

Já em Pernambuco, segundo a professora e pesquisadora Noadia, não existe em vigor, até o momento, um plano efetivo de capacitação dos professores da rede municipal sobre a BNCC. No estado, as escolas que estão localizadas próximas aos centros universitários e que atuam como campos de estágio promovem, de forma esporádica, encontros para discutir sobre as diretrizes curriculares, mas nas demais instituições isso não acontece, de modo que a formação de muitos professores fica comprometida. Por causa disso, os educadores que querem compreender mais do assunto precisam buscar por conta própria conteúdos e materiais produzidos por organizações privadas, como fundações, ou órgãos públicos de outras regiões. “Os professores de linguística na educação básica, por exemplo, promovem leituras da BNCC na série “Abralin Ao Vivo” [no canal de Youtube da Associação Brasileira de Linguística] e aí, voluntariamente, aqueles que se interessam vão lá e assistem, sem nenhuma obrigatoriedade ou controle”, complementa.

Nas escolas da rede municipal da cidade de Sabará (MG), foi ofertado para os educadores do ensino básico um curso de formação continuada sobre a BNCC. De acordo com a professora Juvonete, em quase todas as sextas-feiras, ao longo do ano de 2019, os professores se reuniam em uma das salas da instituição para realizar o estudo e a análise detalhada do documento. “Eu sei tudo sobre a BNCC para trabalhar em outras escolas, porque Sabará me deu esse tempo para estudar lá. Foi muito importante poder parar e refletir sobre as novas mudanças e formatos propostos”. Porém, apesar de elucidar e proporcionar a compreensão das diretrizes curriculares, o curso apresentou um caráter endurecido, na visão de Juvonete,

já que não deu abertura para os professores exporem as suas opiniões e apontarem os pontos fortes do documento, bem como os tópicos passíveis de melhoria e adequação. “Eu só acho que deviam ter escutado um pouco mais os professores, porque somos nós que estamos diariamente lá dentro da sala de aula”.

Algumas instituições privadas também estão tendo um papel muito importante no processo de implementação do documento. A revista Nova Escola, por exemplo, produziu e disponibilizou gratuitamente na internet uma série de materiais instrutivos, assim como pelo menos uma atividade para cada competência e habilidade proposta pela BNCC. O projeto surgiu com o objetivo de exemplificar para os professores como as diretrizes curriculares podem ser aplicadas na prática docente e auxiliá-los no processo de construção dos planos de ensino. “No primeiro ano de trabalho na Nova Escola, a gente conseguiu desenvolver uma sequência de 500 aulas com as habilidades, então não tem dificuldade para implementar. A maior dificuldade, na verdade, é o professor passar a entender a BNCC e o RCA para poder fazer a atividade”, pontua a professora Tânila.

Para Manuelita, embora as iniciativas dos estados e dos municípios para a capacitação dos profissionais da área da educação sejam válidas e importantes para a implementação da BNCC, não adianta muito teorizar sobre o currículo, pois é necessário que o processo ocorra de forma natural e gradual para que haja a inserção efetiva do documento na prática pedagógica. “Eu acho que isso chegará em uma forma matricial, quanto mais os educadores vão se familiarizando com a BNCC e quanto mais a política pública vai reafirmando a autonomia do exercício da docência, a autonomia escolar, menos camisa de força a BNCC será”, ressalta. Em contrapartida, para a professora e pesquisadora Noadia, um dos fatores que mais dificulta a implementação da BNCC atualmente é a ausência, por parte das secretarias de educação e dos órgãos públicos, de ações mais eficazes de suporte aos professores durante o momento de transição curricular, como cursos de formação continuada, fóruns de debate e infraestrutura, por exemplo. “Não é suficiente você dar um currículo, uma nova proposta curricular. Você precisa investir para que aquela proposta seja exequível nas diversas regiões do país”, ressalta.

A alta rotatividade de professores das redes estaduais, devido à falta de vínculo empregatício fixo por um período longo, também afeta a implementação efetiva do documento nas escolas. Como não há uma política abrangente de capacitação dos educadores sobre a BNCC, as ações de formação continuada estão sendo feitas de forma isolada, por vontade autônoma da instituição de ensino ou do profissional, e como todo ano, ao término do contrato, os professores capacitados podem deixar a escola, dando lugar a um novo grupo sem a formação, é gerado um ciclo de defasagem na Educação Infantil e na Básica, que cria uma necessidade constante de treinamento. “Eu acho que seria um incentivo e uma solução ótima para isso determinar que, para conseguir pegar um cargo na rede estadual, é preciso realizar um curso sobre a BNCC de ‘x’ horas de duração”, afirma a professora Juvonete.

Para Manuelita, a principal dificuldade para a implementação efetiva da BNCC nas escolas encontra-se na formação inicial dos professores. Isso ocorre porque ainda há, em muitas universidades brasileiras, um movimento de resistência ao documento curricular, o qual é responsável por disseminar no ambiente acadêmico críticas negativas sobre certos aspectos da BNCC, ao passo que ignora possíveis avanços e melhorias proporcionados por ela, o que contribui para que os professores recém-formados se tornem relutantes em explorar o documento. “A educação básica está migrando para essa nova política curricular e as universidades continuam achando que isso não vai acontecer e apostando, na minha percepção, que a BNCC vai naufragar em algum momento, que lá na frente a gente possa vir a ter um governo progressista que pegue a BNCC e jogue na lata de lixo, o que, na minha opinião, seria um grande retrocesso. Não que a Base seja ótima, mas porque ela aponta possibilidades”, assevera Manuelita.

POR UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA SOBRE INCLUSÃO DIGITAL

Rosália Maria Duarte

Pesquisadora e Professora
PUC-RIO



Crédito: acervo pessoal

Nunca antes estivemos tão à mercê da tecnologia. Grande parte de nossas ações tornaram-se mediadas pelas telas durante o ano de 2020 e a educação precisou adequar-se, bem como as compras, as reuniões familiares e tantas outras ações, comumente presenciais. A necessidade tecnológica trouxe o retorno da pauta ‘inclusão digital’. Segundo a pesquisadora e professora da PUC-Rio Rosália Maria Duarte, a pandemia gerou “um impacto gigante e as escolas não estavam preparadas e os professores também não”.

Na entrevista desta edição do Letra A, Rosália nos ajuda a entender o que significa promover inclusão digital em nosso contexto e quais são as dificuldades do Brasil em proporcionar um acesso de qualidade a estudantes e professores, fazendo também apontamentos necessários para que a inclusão não se torne apenas uma promoção de acúmulo de maquinários obsoletos.

Por Pedro Eufrosino

O QUE É INCLUSÃO DIGITAL E QUANDO SURTIU ESSE CONCEITO?

O conceito é dos anos 1990, assim que começou a expansão da internet e o acesso a ela. Esse debate ainda não tinha força antes. Claro que a ideia de colocar tecnologias digitais na escola já estava pautada nos anos 1980, inclusive o Prolfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) é do final dos anos 1980. Mas, o debate sobre inclusão vem junto com a internet porque, como ela chegou de uma maneira absolutamente desigual, dizia-se: “É, a internet está chegando, ela vai fazer uma revolução nas formas de comunicação e vai ficar muita gente de fora”. Falava-se num *gap* digital, em um fosso digital, alguma coisa assim, no sentido de que ia ficar muita gente do lado de fora. Então, daí o debate de que era preciso incluir, era preciso trazer para o acesso aqueles que não tinham tido isso até aquele momento, ou que não estavam tendo acesso [adequado] naquele momento.

COMO ESSA IDEIA VEM SENDO PENSADA E APLICADA NO BRASIL, UM PAÍS ONDE HÁ – E SEMPRE HOUVE – MAIS EXCLUSÃO DO QUE INCLUSÃO?

A inclusão digital reproduz o mesmo modelo hierárquico e desigual da sociedade brasileira. Então, o acesso foi muito lento aos mais pobres, foi muito retardado aos negros, foi muito lento para as escolas, principalmente as públicas. No Rio de Janeiro, por exemplo, todas as escolas têm internet, mas em 70% delas as diretoras dizem que é ruim ou péssimo [o sinal]. Então, você vê que nas escolas públicas

a desigualdade persiste; é, sim, muito mais exclusão do que inclusão.

Mesmo hoje, quando temos 230 milhões de celulares no país e, mais ou menos, 80% da população acessando a internet pelo celular. Isso de novo produz desigualdades. Você e eu que trabalhamos online sabemos a diferença que é ter acesso a uma tela maior, a um notebook com 15 polegadas, por exemplo, do que ter acesso somente e exclusivamente pelo celular, tanto em termos de velocidade, de pacotes de dados, quanto em termos da limitação de tela; você ser obrigado a ler, escrever e fazer exercícios, tudo numa tela de 5, 6 polegadas.

Há uma questão de classe bem definida, as classes A e B têm acesso prioritariamente, no caso dos estudos, pelo notebook e, às vezes, até telas maiores, como desktop. Em termos de região também há diferenças: Norte e Nordeste têm menos banda larga, os pacotes de dados são menores e mais caros, há menos pessoas com acesso via notebook, desktop ou mesmo tablet.

SÃO DIFICULDADES TANTO FINANCEIRAS QUANTO OUTRAS DIFICULDADES, CERTO?

Correto. Primeiro, a infraestrutura, ela também é desigual. Há cidades onde nunca se teve acesso por fibra óptica; há cidades em que o acesso também não é feito por satélite, é feito por telefone ainda; então, é uma questão estrutural. Aí, segundo, temos um problema de políticas públicas. Você tem que ter uma política pública de infraestrutura, é necessário

ter a mesma infraestrutura para atender a todas as regiões do país e a todas as cidades, o que não é fácil no Brasil, já que somos um país continental. Temos uma infraestrutura ultrassofisticada nos grandes centros urbanos e, em regiões rurais e cidades menores, uma infraestrutura ruim.

Terceiro, você tem que ter uma política pública para as escolas. Elas precisam ter acesso à internet, se quiserem, não obrigatoriamente. Mas, se quiserem ter acesso, precisam de uma política que proveja o acesso com qualidade e velocidade. A ONU (Organização das Nações Unidas) tem um setor de monitoramento da tecnologia no mundo, chamado ITU, e esse setor produz todos os anos um relatório de acesso à internet no planeta. De novo você identifica absoluta desigualdade entre, por exemplo, Coreia e países africanos. Na Coreia, hoje você tem em todas as casas, em todas as escolas, em todas as estruturas públicas, no mínimo, 200 megas (MB) de velocidade de banda larga gratuito. Quando olhamos para países da África ou da América Latina, essa desigualdade, que estamos sinalizando, aparece em termos de infraestrutura e, sobretudo, em termos de políticas públicas, bens públicos, hospitais, escolas públicas, repartições públicas que deveriam ter uma infraestrutura de acesso muito melhor do que a que tem hoje. Então, falta política pública e investimento nesse setor para atender as necessidades.

NÃO É APENAS FORNECER O EQUIPAMENTO, ISSO?

Exato. É a escola que tem que dizer qual é a sua necessidade. Repito isso porque, às vezes, o Governo Federal começa a querer comprar coisas – compra não sei quantos milhões em computadores e manda para as escolas; monta um laboratório que depois não funciona. Então, não é isso que é inclusão. A inclusão digital significa: atender a necessidade do usuário. Logo, é o usuário que precisa dizer, nesse caso, as escolas públicas, qual é a necessidade.

Mas as escolas brasileiras têm um problema muito grave e, recentemente, inclusive, o presidente vetou o apoio à banda larga para as crianças estudarem. Havia um projeto de lei que estipulava que o MEC forneceria recursos para que as crianças tivessem acesso à internet para estudar em casa, e o Presidente da República não autorizou o uso de recursos públicos para esse fim.

VOCÊ PESQUISA SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E MÍDIA. COMO A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA PODE CONTRIBUIR PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO DAS CRIANÇAS?

Essa é a nossa pergunta de pesquisa agora, não só na alfabetização e no letramento escrito, mas também na aquisição de conteúdos escolares. Uma das constatações das pesquisas realizadas na pandemia é que aquilo que a gente supunha que aconteceria e não aconteceu. Ou seja, segundo nossa suposição, as crianças mais velhas e os adolescentes iriam se virar muito bem com a tecnologia. No entanto, eles tiveram

dificuldades com a tecnologia, porque falta alfabetização midiática, falta letramento no uso desses recursos para aprendizagem. Eles apresentam um letramento tecnológico de saber acessar, de criar uma página, de fazer um post, de curtir um post, de ouvir música, ou mesmo, de assistir vídeo no YouTube. Mas, o letramento necessário a uma aprendizagem autônoma, a uma “autoinstrução”, que a gente diz, ainda falta.

Pensávamos que, se os professores conseguissem entregar às crianças e aos adolescentes um conjunto de tarefas que eles pudessem executar pelo computador ou pelo celular, daria certo, só que não deu, porque tem isso, falta conhecer a linguagem, falta poder produzir em diferentes linguagens, falta ainda um letramento midiático nas estratégias de domínio.

Muitos adolescentes e crianças têm dificuldade em saber o que é verdade e o que não é verdade, ou mesmo, buscar elementos para saber a confiabilidade de um conteúdo ao qual eles podem ter acesso. Além disso, eles têm muita dificuldade na pesquisa: os alunos estão acostumados a fazer a pesquisa, aquela que a escola sempre pediu, que a primeira resposta é a que vale, aquela coisa que já vem pronta, que você não precisa elaborar. Então, muitas das pesquisas que eles fazem é copiar e colar o que encontraram, porque também muitas vezes os professores fazem perguntas cujas respostas são “acháveis”.

É do letramento midiático que você produz perguntas para as quais é preciso ter trabalho, é preciso pensar, é preciso articular informações diferentes, buscar informações em fontes diferentes e elaborar essas informações. Isso é algo que a escola não tem ensinado. Então, muitos professores – a gente entrevistou 40 professores de [ensino] fundamental e médio – disseram que ficaram surpresos porque os meninos e as meninas não sabiam fazer pesquisa. Os alunos pediam pesquisa achando que essa era uma tarefa fácil, já que eles estavam com o celular na mão e o que vinha era isso, uma cópia do que foi encontrado. É por isto: a gente não ensinou que pesquisa significa articular informações diferentes, é produzir algo novo a partir das informações diferentes.

Eu não tenho dúvida de que o letramento midiático contribui para a aquisição de conteúdos escolares de maneira mais autônoma, de maneira mais autoral, de maneira mais bem elaborada. É preciso você ter domínio da ferramenta, domínio do conteúdo, domínio de como aquele conteúdo é produzido, das intencionalidades que existem por trás da produção dos conteúdos. Muitos não sabem, por exemplo, tirar os anúncios, fazer um perfil mais privado, de forma que não fique aparecendo anúncios o tempo todo, ou proteger os dados pessoais.

Agora, a questão sobre letramento midiático e letramento escrito na linguagem escrita, essa é a pergunta da nossa pesquisa de agora. E, então, a gente não tem uma resposta, ainda, porque a pandemia atravessou a realização dessa pesquisa. Era pra gente estar na escola desde março do ano passado, era pra gente estar na escola fazendo isso junto com as professoras, exercitando a tarefa de educação midiática junto com a alfabetização.

COMO NÃO CONFUNDIR “CONSUMO PELO CONSUMO”

COM INCLUSÃO DIGITAL? E COMO A MÍDIA-EDUCAÇÃO PODE CONTRIBUIR PARA QUE ESSE CONSUMO SE TORNE CADA VEZ MAIS CONSCIENTE?

Exatamente isso, se você não tiver um debate sobre os objetivos, não vai adiantar ter tecnologia, porque você não sabe o que fazer com ela, você não sabe aonde quer chegar com ela. Foi o que aconteceu com o ProInfo. Saímos colocando computadores nas escolas: bota computador, monta laboratório, mas qual é o objetivo disso? Que tipo de trabalho a gente vai fazer aqui? Qual é o olhar crítico? Será que precisa mesmo? Será que precisa disso tudo? Será que não temos outras maneiras de incluir digitalmente? Por exemplo, uma escola com internet wi-fi pode conseguir resultados muito mais interessantes do que com seu laboratório de informática com os desktops. Então, acho que é isso, a gente só vai segurar, só vai impedir o consumo pelo consumo com um debate crítico e político.

A gente não tem um debate político no Brasil sobre qual é a tecnologia que atende a educação, qual é a tecnologia que atende as crianças, ou sobre o que é preciso para que a oportunidade oferecida pela tecnologia seja usufruída da melhor maneira possível. E que também a gente possa proteger as crianças dos danos – excesso de tempo de tela, excesso de imagens inadequadas, excesso de publicidade infantil etc.

Ter produtos que possam ser utilizados, reutilizados e transformados em outros materiais é outra questão importante. Eu pedi um trabalho aos meus alunos de licenciatura exatamente sobre a digitalização da escola, eles encontraram e trouxeram uma plataforma que vende tudo, vende os produtos educativos, vende softwares, vende tudo. E aí trouxeram aquilo com uma alegria porque tinha um software para alfabetização, um jogo digital para a matemática, só que tudo pago. Tudo pago! E aí eu disse: “Gente, onde é que vocês estão com a cabeça? Vocês vão pra escola pública, vocês são professores da escola pública. O que é isso aí?” A gente vai substituir o livro didático por quilos e quilos de softwares educativos que envelhecem rápido também, do mesmo jeito que o livro didático. Então, acho que falta um olhar crítico; falta, de novo, uma política pública.

O TOUCH SCREEN FEZ UMA REVOLUÇÃO À PARTE E PERMITIU UM CONTATO MAIS INTUITIVO COM A TELA. VEMOS ISSO PELA FACILIDADE DAS CRIANÇAS NO USO DESSE RECURSO. O QUE VOCÊ PENSA SOBRE ISSO?

Essa tecnologia foi desenvolvida para ser amigável, sedutora e viciante. Então, para isso a gente vai ter um olhar crítico também, porque ela é feita para cativar. A gente fez uma pesquisa com bebês e o acesso deles a smartphones. É muito impressionante o quanto eles aprendem rápido, porque é exatamente isso: a tela responde muito rapidamente e isso os seduz muito; então, eles vão com a mão aberta quando são bem pequenos, com 1 ano, 1 ano e 2 meses, eles já estão batendo as mãozinhas na tela. Na medida em que a tela vai respondendo, eles vão refinando a relação

deles com aquele equipamento, ao ponto de que, num certo momento, eles conseguem identificar um ícone. Mas, nunca, em nenhum momento das pesquisas que a gente fez, percebemos que há uma alteração psicomotora no uso do equipamento. O tempo do desenvolvimento da mãozinha e da motricidade fina seguiu sendo o mesmo, embora usando o equipamento que se supunha que o uso faria aprendizagem.

Ele é mais intuitivo, ele é mais amigável, ele é mais sedutor, mas o uso não faz a aprendizagem. Então, é preciso você ter paralelamente ao uso uma série de informações, instruções e discussões sobre o que significa usar e para que serve aquele uso e aonde você quer chegar com ele. Se não, você tem um acesso acrítico da tecnologia, o que não é muito bom para as crianças.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SE FAZ SÓ PELO USO DA TECNOLOGIA?

Usamos o touch screen como imagem, mas nenhuma pesquisa detectou alteração na coordenação motora fina, mesmo a criança começando a usar o smartphone com 1 ano, 1 ano e pouco; a mesma coisa acontece com a estrutura cognitiva. É a estrutura que deve ir ao encontro da tecnologia, a tecnologia não vai modificar a estrutura cognitiva. A base pedagógica, a base da aprendizagem precisa ser dada pelos objetivos da aprendizagem e não por aquilo que a tecnologia fornece. É isso que a gente precisa repetir muitas vezes, não tem ‘solucionismo tecnológico’. Ele caiu por terra com a pandemia. Muitos falavam “bota tecnologia na escola, eles vão aprender mais, eles vão aprender mais rápido. As crianças adoram tecnologia”. Olha o que aconteceu: na pandemia, se voltou à tecnologia e não asseguramos maior aprendizagem. Não houve aumento de aprendizagem, mesmo nas crianças em classes sociais mais altas, com equipamentos mais sofisticados; não foi o equipamento que produziu a aprendizagem.

A minha neta foi alfabetizada durante a pandemia e eu fiquei observando a professora. Era uma mulher de mais de 50 anos e alfabetizadora há trinta. O sucesso que a professora obteve não devia nada à tecnologia que ela estava usando, até porque ela tinha muita dificuldade de usar a tecnologia, era uma alfabetizadora de sala de aula, e, mesmo assim, ela conseguiu resultados extraordinários com o know-how de alfabetizadora que ela tinha e não com a tecnologia que ela estava usando. É claro que a professora colocou a tecnologia a serviço do seu conhecimento de alfabetizadora. Então, é isso que eu acho que é o mais importante. Dizer que o conhecimento pedagógico, o conhecimento da aprendizagem, o conhecimento sobre estrutura cognitiva das crianças, sobre a cognição em si é o que vai guiar o uso da tecnologia para a aprendizagem, nesse caso para a alfabetização, e não o contrário. Não adianta montar uma parafernália, não adianta montar 50 milhões de jogos eletrônicos. Foi o que aconteceu com as escolas com maior poder econômico, maior poder aquisitivo, e vemos que não resolveu. **COMO A PANDEMIA DA COVID-19 IMPACTOU AS**

ESCOLAS E A INCLUSÃO DIGITAL DE MODO GERAL? QUE QUESTÕES SURTIRAM OU FICARAM MAIS EVIDENTES COM AS MUDANÇAS REPENTINAS?

Isso foi um impacto gigante e, assim, as escolas não estavam preparadas e os professores também não. Entre os que a gente entrevistou, que fizeram parte de outra pesquisa, uma coisa que constatamos, muito legal – claro que é um número muito pequeno que a gente não pode generalizar –, [é que] os professores que tinham hábito de fazer trabalhos de letramento digital antes da pandemia com os alunos tiveram resultados melhores, tanto deles próprios de conseguirem se virar melhor no ambiente digital, quanto com os alunos, com os quais eles tinham feito atividades de letramento digital no presencial. O letramento digital favoreceu o acesso dos garotos e muito mais a aprendizagem, porque eles não dependiam tanto do acesso, não dependiam tanto da presença ou da aula online, eles conseguiam dar conta das tarefas.

Todavia, faltou uma clareza maior de como se transpõe para o mundo digital as melhores práticas do mundo presencial. Muitos professores já se tornaram reféns das plataformas educacionais, da estrutura da plataforma e acabou que as práticas pedagógicas deles, que já funcionavam, que já estavam incorporadas, foram bloqueadas pela estrutura da plataforma que a escola contratou e, aí, os professores tinham que se adaptar a ela e não o contrário. Eu acho que é isso que foi o grande problema, não o fato de ter as plataformas em si, mas o fato de que a plataforma deveria servir à prática pedagógica dos professores e não os professores se submeterem à estrutura da plataforma, porque quem faz a plataforma não é da educação, não é professor, não sabe prática pedagógica. Quem cria a plataforma é quem conhece a tecnologia. Acho que esse foi um dos problemas na pandemia: um certo determinismo tecnológico. Mas o grande problema, você tem razão, foi a inclusão. Mais da metade das crianças brasileiras não tiveram acesso às tecnologias e não tiveram acesso às atividades online.

O ensino online não foi mais motivador também, foi o que apontaram os dados de uma de minhas orientandas. Eram 600 adolescentes do ensino médio público do Rio de Janeiro e a gente não constatou que eles se sentiam mais motivados na plataforma. Eles se sentiram mais motivados com o papel, com as tarefas em papel que os professores mandavam e com as conversas online com os professores. Essa desmotivação fez com que muitos abandonassem a escola completamente.

Entre os que ficaram, eles assinalaram que o que os motivou a ficar foi, de um lado, a conversa pessoal com o professor no online, que foi muito mais constante do que as conversas em sala de aula. Eles dizem assim: “na sala de aula o professor entrou, deu aula e foi embora; durante a pandemia eu falava com ele sempre que eu precisava.” E isso achei muito legal, isso é uma pista pro futuro, sabe? A ausência do professor foi o mais sentido. Eles queriam ver o professor, falar, estar com ele.

E, por outro lado, poder falar com o professor quando

era preciso e não só na sala de aula, isso deu uma motivação enorme para eles continuarem estudando, porque podiam passar uma mensagem pelo WhatsApp. Mesmo que o professor não respondesse na hora, ele respondia depois e ainda tinha a aula online para conversar com o professor. Enfim, eu acho que esse é um aprendizado muito legal pro futuro, sabe?

Eles querem poder ter contato com o professor quando eles precisam do professor, quando eles estão estudando e surge uma dúvida, quando eles têm uma tarefa que não conseguem executar, isso fez toda a diferença para o aprendizado deles, poder perguntar ao professor como eles deveriam fazer aquela tarefa.

Então acho que é isso, acho que, de novo, a pandemia mostra que aquilo que a gente achava menor, que é a presença do professor ou o lugar dele, é o mais importante. E que aquilo que a gente supunha que era o mais importante, aparelhar as escolas, implantar a tecnologia, colocar computadores, não é o que desperta mais interesse, não é o que produz mais aprendizagem e não é o que gera mais motivação.

A PANDEMIA MOSTROU QUE O PROCESSO DE INCLUSÃO DIGITAL NÃO PODE SER DISSOCIADO DA ALFABETIZAÇÃO E DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA, CORRETO?

Isso, exatamente. A inclusão, fechando a nossa conversa do começo, é pedagógica, o letramento é pedagógico, é cognitivo, não é tecnológico. Então a gente vai produzir inclusão digital ensinando a usar melhor, ensinando a pessoa a usufruir melhor daquilo e não promovendo apenas o acesso aos equipamentos. A inclusão não se dá por via tecnológica. Claro, se não tivermos acesso a equipamentos não vai ter inclusão nenhuma, mas o que precede é a aprendizagem do uso, o olhar crítico para o uso. Os saberes associados à tecnologia são infinitamente mais inclusivos do que o acesso em si à tecnologia.

Você tem pessoas com acesso à tecnologia que não são incluídas, porque elas não têm esses conhecimentos necessários para extrair da tecnologia o que elas precisam, elas acabam se submetendo à lógica da tecnologia. Quando a professora sabe muito mais do que a tecnologia, [sabe] sobre aprendizagem, sobre ensino, sobre as relações interpessoais, então não é ela que tem que se adaptar à tecnologia, a tecnologia é que tem que ser adaptada aos seus objetivos. Esse foi o grande aprendizado que tivemos durante a pandemia.

Construindo uma experiência sonora



O USO EDUCATIVO DO PODCAST NO AMBIENTE ESCOLAR ESTIMULA A IMAGINAÇÃO E O PODER CRIATIVO DA CRIANÇA, ALÉM DE DESENVOLVER HABILIDADES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Por Isabella Lino

Na busca por inovar dentro da sala de aula e explorar novas metodologias pedagógicas no ciclo de alfabetização, a professora Camila Chiara, junto aos alunos do 2º ano E da Unidade Municipal Emília Maria Reis, da cidade de Santos (SP), no ano de 2019, foi responsável por desenvolver o *Arco-íris de Aprender*, um podcast que aborda temáticas literárias e culturais variadas, além de compartilhar informações e aprendizados da turma. Segundo a professora, o projeto tinha como objetivo principal aproximar os alunos de situações reais de uso da língua e ensiná-los a utilizar os meios digitais de forma responsável e consciente.

O podcast é um arquivo de áudio em formato digital, transmitido pela internet, que pode ser acessado por diversos aparelhos. Esse gênero tornou-se popular na última década por ser um formato eficaz, barato e acessível de comunicação e propagação de conteúdos variados. Para Camila, o podcast possui um grande potencial pedagógico a ser explorado dentro do ambiente escolar, pois seu uso e produção permitem articular os conteúdos aprendidos em sala de aula de maneira lúdica, além de estimular a capacidade cognitiva dos alunos e de explorar a oralidade.



ESCUTAR PARA CRIAR E APRENDER

A escuta de conteúdos em forma de áudio, segundo Mariana Piza, criadora do podcast infantil *Programa Maritaca*, estimula a imaginação e a criatividade da criança. Isso ocorre porque, sem o suporte de elementos visuais, como é o caso dos arquivos em vídeo, a criança é impulsionada a buscar e utilizar o conjunto de imagens mentais próprias para dar sentido à narrativa. “Se elas estão escutando uma história, você pode perceber que elas ficam com o olho meio parado, indo para dentro delas, para dentro do conjunto de imagens que moram dentro delas. Isso é o mais lindo!”, relata.

Ouvir podcast também é uma ótima forma de ampliar o vocabulário da criança, acrescenta Carol Camanho, criadora do canal *Era Uma Vez Um Podcast*. Além disso, alguns programas de áudio de qualidade destinados ao público infantil proporcionam aos ouvintes uma formação cultural e ética, por meio de músicas, histórias e depoimentos. Mariana destaca essa função como um dos maiores propósitos do *Maritaca*: “Eu tento às vezes procurar músicas do mundo todo para criança, buscar o que o Japão está ouvindo, o que as crianças chinesas escutam quando falam da Chapeuzinho”, exemplifica.

Para Camila, a realização de sessões de escuta de episódios de podcast variados em sala de aula, antes do início do

processo de criação de um programa autoral, é essencial para que o aluno se familiarize com o formato, bem como compreenda a proposta da atividade ou projeto. “Eles ouviram o podcast mais conhecido, que chama ‘Coisa de criança’, um podcast muito caprichado. Eles amavam esse podcast e eles gostavam da forma como as temáticas vinham. Eles falavam: Nossa, esse podcast fala disso e o nosso? Vai falar do quê?”, conta a professora.

HORA DE SOLTAR A VOZ: OS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PODCAST

A produção de um programa de conteúdo de áudio instiga a autonomia, o protagonismo e o poder argumentativo dos alunos, pois permite que as crianças participem, de forma ativa, de todas as etapas de desenvolvimento e atuem como criadoras de conhecimento e dispersoras de informação. Para realizar uma atividade pedagógica com o uso do podcast, é necessário o emprego de poucos recursos e a produção pode ser realizada de forma colaborativa e simples.

A primeira etapa para a construção de um podcast, segundo a professora Camila Chiara, consiste na definição dos temas e conteúdos que serão abordados nos episódios. O planejamento do que se pretende ser comunicado e a delimitação dos assuntos a serem explorados

pelos alunos ao longo da atividade pedagógica são fundamentais para o direcionamento do trabalho na sala de aula. Para o desenvolvimento do *Arco-íris de Aprender*, os alunos, com a mediação da professora, levantaram os seus assuntos de interesse, como músicas e poetas favoritos, e, posteriormente, “decidiram as temáticas juntos por meio de uma votação”, acrescenta Camila.

Após a definição do tema, a professora separou as crianças em grupos, sendo cada um responsável por uma temática específica. Assim, em conjunto, os alunos passaram a escrever o que eles pretendiam comunicar no *Arco-íris de Aprender*, para desenvolver os roteiros para a gravação. O objetivo dessa etapa é fazer com que o aluno exercite a prática de organizar e expressar os seus pensamentos por meio da escrita, bem como aprender a articular os diferentes vocabulários presentes no discurso oral em forma de texto. Camila ressalta a importância da orientação do professor durante o período de produção escrita, pois “no processo de alfabetização, quando as crianças querem produzir um texto, elas usam estratégias da oralidade e no podcast a oralidade é forte, mas ela precisa ser planejada. É preciso organizar como eu vou dizer o que eu quero dizer da melhor forma”, pondera.

Ao longo do processo de escrita e durante os ensaios, é importante que os alunos realizem a leitura dos textos para as demais crianças da turma, para que elas opinem sobre o que foi abordado e apontem o que deve ser melhorado na questão da pronúncia e da velocidade do que está sendo dito. Segundo Camila, esse método de leitura em público, com ajuda e aprendizado mútuo entre os alunos, contribuiu de forma significativa para o aprimoramento da capacidade leitora das crianças, bem como para o processo de alfabetização. “Tem alunos que começaram o projeto *‘Arco-íris de Aprender’* lendo com uma certa fluência muito primária e saíram do projeto com uma fluência muito boa, porque eles estavam em uma situação real do uso da leitura: ler em voz alta para os amigos também ouvirem.” Além disso, nessa etapa, o professor consegue identificar e trabalhar as dificuldades de decodificação e pronúncia de palavras que os alunos podem apresentar.

A gravação das locuções pode ser realizada por meio do microfone do aparelho celular, sem a necessidade do emprego de recursos profissionais, afirma Camila. Nessa etapa, é importante que o professor procure realizar as

gravações em um ambiente tranquilo que permita a captação do som com qualidade, sem a presença de fortes ruídos ou interferências. Segundo Carol Camanho, criadora do programa infantil *Era Uma Vez Um Podcast*, o cuidado com a acústica durante o período de gravação é essencial para que não seja necessário fazer edições complexas que busquem aprimorar a qualidade do áudio.

Existem diversas opções de aplicativos e programas gratuitos para a gravação e a edição dos episódios do podcast. Uma das alternativas para a produção dos arquivos em áudio é a utilização do Anchor, um aplicativo acessível e de fácil entendimento que possibilita a organização das locuções, a inserção de música e a realização de cortes pontuais. O Anchor também serve para hospedar os episódios do podcast criado, para que o acesso seja facilitado. Outra possibilidade é a utilização do software livre Audacity, que permite a gravação, a edição e a mixagem de arquivos em formato de áudio.

DESAFIOS



Segundo a professora Camila Chiara, os fatores que mais dificultam a produção e o uso pedagógico do podcast em sala de aula são a falta de acesso à internet e a ausência de equipamentos disponíveis, como computadores e celulares, nas escolas de redes públicas de ensino no Brasil. Nesse sentido, muitas vezes a realização de atividades que envolvam o uso das tecnologias digitais só é possível caso o educador utilize planos de internet, ferramentas e aparelhos próprios. “Eu, por exemplo, usei para tudo o meu plano de dados, meu celular, meus recursos”, relata Camila.

Para Mariana Piza, outro desafio inicial que pode ser encontrado no processo de criação de um canal de conteúdos em forma de áudio é a falta de domínio das ferramentas de edição no início. A execução de tarefas técnicas, como, por exemplo, a mesclagem dos sons, a limpeza de ruídos e a ordenação dos áudios, exige habilidades e conhecimentos específicos que os professores, em sua grande maioria, não possuem. Uma solução acessível para esse problema são os tutoriais em vídeo disponíveis na internet que ensinam, de maneira detalhada, como utilizar os aplicativos e os softwares de edição. “Pode ser tudo encontrado e aprendido. Tem vários tutoriais na internet que ajudam”, complementa Camila.

SE LIGA NA DICA

O vídeo do canal “[Me ajuda, Nick](#)” ensina de forma detalhada como gravar, editar e publicar um *podcast* pelo celular, utilizando somente o aplicativo Anchor, além de dar dicas relacionadas ao posicionamento do microfone e sobre como melhorar a acústica do ambiente durante as gravações.

Já o vídeo do canal “[A Fórmula do Podcast](#)” explica de maneira didática todas as etapas que envolvem a produção de um *podcast* por meio do computador, desde o processo de criação de um canal na plataforma Anchor até o método de ordenação e mesclagem dos áudios.

Conhecendo o Brasil nativo

O CONTATO COM A LITERATURA INDÍGENA NA INFÂNCIA ESTIMULA A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICA DO PAÍS E AUXILIA NA LUTA CONTRA A PERPETUAÇÃO DE PRECONCEITOS

Por Isabella Lino

O livro *Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena*, de Olívio Jekupé, narra a história de Carlos, um garoto da cidade que decide passar as suas férias em uma aldeia. O personagem, ao longo do período de experiência fora da vida urbana, conhece os hábitos cotidianos, tradicionais e religiosos do povo Guarani – etnia da qual o autor descende. Para Olívio, assim como essa, as demais obras infantojuvenis de literatura nativa são de extrema importância para que a criança desde cedo compreenda a realidade dos povos indígenas e inteire-se sobre a origem de uma das bases responsáveis pela formação da identidade nacional. “Eu lancei o livro chamado *Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena* porque as pessoas no Brasil não têm noção da realidade de como que vive o povo indígena”, afirma.

Os termos *literatura indígena* ou *nativa* são utilizados para designar o grupo literário brasileiro ao qual pertencem as obras produzidas por escritores indígenas, que estão veiculadas ao mercado editorial. Nesse conjunto, encontram-se textos que apresentam um caráter singular, tendo em vista que as narrativas refletem os traços culturais e identitários particulares de cada povo que compõe a diversidade étnica brasileira. No entanto, segundo Carlos Novais, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisador da literatura indígena, no que se refere às obras de literatura nativa direcionadas ao público infantojuvenil, embora distintas, é possível identificar características que são comuns em sua estruturação, como “a narrativa de menor fôlego e uma linguagem mais afeita a esse público, com a presença, por exemplo, de repetições e paralelismos, uso de orações curtas, presença de adivinhações, invocações místicas, expressões marcadoras de início e fim, coloquialismo e informalidade”.

Os textos indígenas infantojuvenis abordam, de forma recorrente em suas narrativas, temas relacionados à natureza, aos animais e aos aspectos místicos e religiosos. Estão presentes também, nos enredos, relatos das atividades que fazem parte do cotidiano das aldeias, como a pesca, a caça e o plantio de alimentos, além da descrição de eventos cerimoniais que envolvem cantos, ritos, danças e pinturas corporais. Mas cada um dos assuntos, bem como aspectos, é debatido a partir da perspectiva e ideologia do grupo étnico ao qual o autor ou autora pertence.

Nas últimas décadas, algumas obras de *literatura nativa* também passaram a discutir sobre a vida cotidiana do indígena moderno. Nesses livros, o indígena é retratado em diversos contextos, como no ambiente acadêmico, profissional e político, por exemplo, além de ser enfatizado, por meio da narrativa, o importante papel que as novas tecnologias desempenham no dia a dia das pessoas que optam por morar nas cidades, assim como no daquelas que residem nas comunidades. A representação diversa dos personagens nos livros infantojuvenis busca desconstruir a ideia de que o indígena é um ser que vive isolado, destinado a ficar nas florestas, assim como mostrar uma nova perspectiva na qual ele atua de forma ativa em diversos setores da sociedade. “Eu acho importante mostrar também que o índio não vive só na aldeia; o índio também vem para a cidade. Então essas realidades têm que ser mostradas através da literatura para as pessoas poderem entender e valorizar”, defende Olívio.

A LITERATURA INDÍGENA NA SALA DE AULA

Os livros presentes no ambiente escolar, em sua grande maioria, ainda abordam a questão indígena a partir de um ponto de vista eurocêntrico, o que pode corroborar para a perpetuação de uma imagem errônea da realidade e da história desses povos, como também contribuir para a manutenção de antigos preconceitos. Por isso, para o escritor Olívio Jekupé, é crucial que as obras literárias trabalhadas em sala de aula sejam de escritores indígenas para que haja veracidade na narrativa e representatividade étnica. “Às vezes tem pessoas que escrevem livros sobre os povos indígenas e elas não escrevem igual a gente vive, porque às vezes elas

não moram na aldeia, elas nunca foram em uma aldeia. Então elas colocam características que não têm nada muito a ver com a nossa realidade; por isso que é importante o surgimento dos escritores indígenas”, explica. Na tentativa de reverter esse cenário e garantir que a memória e as tradições culturais indígenas sejam repassadas para os estudantes de forma mais efetiva, o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” tornou-se obrigatório nas instituições escolares públicas e privadas, a partir da instauração da Lei Nº 11.645, em 10 de março de 2008. Para o professor Carlos Novais, essa determinação representa uma conquista para a luta indígena, pois “historicamente, a realidade indígena, quando abordada nas escolas, sempre foi tratada de maneira superficial e equivocada, praticamente por ocasião da data comemorativa do dia do Índio”.

Após a aprovação da lei, vários projetos foram desenvolvidos com o objetivo de promover a inserção dos textos de *literatura nativa* dentro do ambiente escolar, como também incentivar a consolidação dos autores indígenas no mercado editorial. O Concurso FNLIJ Curumim, por exemplo, é uma ação realizada desde 2005 pela FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), em parceria com o INBRAPI (Instituto Indígena Brasileiro), que seleciona e premia anualmente textos que relatem sobre atividades e projetos voltados para o uso pedagógico de obras indígenas em sala de aula, produzidos por professores, educadores e bibliotecários. Outro que se destaca é o Concurso FNLIJ Tamoios, um projeto criado em 2004 destinado a autores indígenas, que premia textos literários originais e inéditos, em prosa ou poesia.

O escritor Olívio Jekupé ressalta que, mesmo com a mudança efetuada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as instituições educacionais presentes nas aldeias, em sua maioria, não possuem acesso aos livros infantojuvenis de autoria dos próprios indígenas. Isso ocorre porque as Secretarias de Educação estaduais e municipais, em concordância com o Ministério da Educação, encaminham para as escolas obras clássicas e famosas dentro do meio literário brasileiro, ao passo que os textos indígenas, por ainda estarem em processo de popularização, não são adicionados na lista de materiais destinados às comunidades. A presença desses livros em escolas de aldeias é fundamental para que professores tenham mais facilidade de trabalhar com as crianças termos e conceitos a partir de histórias e ilustrações que apresentem traços culturais, históricos e comportamentais que permitam que ela se identifique e se sinta representada.

Para o professor Carlos Novais, os avanços proporcionados pela Lei Nº 11.645, embora perceptíveis, ocorrem de forma lenta e gradual. A transformação total desse cenário depende da adoção de medidas mais incisivas: “é preciso, por exemplo, estabelecer propostas curriculares mais nítidas, tanto para os cursos de formação de professores, quanto para a educação básica, destacando-se o necessário diálogo intercultural, e promover a produção de materiais didáticos mais adequados. Paralelamente, se faz importante a organização de cursos de formação continuada, a promoção de oficinas específicas sobre o tema, como forma de ampliar os conhecimentos na área”, sugere.

A REALIDADE DO ESCRITOR E DA ESCRITA INDÍGENA

O preconceito contra os povos indígenas, infelizmente, ainda é uma realidade na sociedade brasileira. No que se refere ao mercado gráfico-editorial, os estereótipos do Índio como sendo uma pessoa selvagem, menos inteligente do que o “homem branco”, contribuem para que as obras produzidas por autores indígenas tenham o seu valor literário questionado. “Teve uma vez, quando eu estava dando palestra, que uma moça perguntou se era eu mesmo que escrevia essa história, se não foi um antropólogo que escreveu e deu pra mim e aí eu só uso o nome”, exemplifica Olívio Jekupé.

Além disso, segundo Olívio, algumas editoras não consideram as temáticas culturais indígenas um assunto atrativo para o público consumidor. “A questão indígena não é muito valorizada, então é difícil publicar livros”, relata. Assim, muitos escritores precisam recorrer ao modo de produção independente para garantir que seus livros sejam distribuídos e comercializados na sociedade.

Mesmo com os desafios, a *literatura nativa* vem se estabelecendo no cenário editorial brasileiro. A tradição autoral infantojuvenil já conta com uma considerável quantidade de nomes, como Aline Rochedo Pachamama, Auritha Tabajara, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Elias Yaguakãg, Ely Macuxi, Graça Gaúna, Julie Dorrigo, Kaka Werá, Kanatyó Pataxó, Luiz Karaí e Olívio Jekupé. Com suas obras, esses escritores buscam disseminar e ampliar os conhecimentos sobre os povos indígenas e ensinar as novas gerações sobre a importância do respeito e da valorização da diversidade étnica. “Eu acho que nós, escritores, temos uma grande missão, que é conscientizar a sociedade através da literatura nativa e falar um pouco sobre o nosso povo”, complementa Olívio.

Elaboração e aplicação de um jogo de alfabetização

O PONTO DE VISTA DE UMA GRADUANDA EM PEDAGOGIA SOBRE A EXPERIÊNCIA DE CRIAR E APLICAR UM RECURSO PEDAGÓGICO

Por Natália Marcelino Dutra*

Para ser bem sincera, mesmo sendo apaixonada pela educação e tendo certeza de que queria atuar em sala de aula, nunca tinha parado para pensar sobre a criação de recursos pedagógicos. Não que eu não pensasse sobre minha futura atuação docente. Pelo contrário, já tinha em minha mente as coreografias que as crianças realizariam nas festas juninas, treinava constantemente minhas falas em um contexto de um possível primeiro dia de aula e adorava repensar as atividades que encontrava nos livros didáticos. Acontece que eu nunca tinha parado para pensar, como iria ser, a exemplo do que diz Joaquim Dolz, a engenheira das atividades que aplicaria para meus futuros alunos.

Grande foi a minha surpresa quando percebi que havia na graduação em Pedagogia uma disciplina optativa voltada especificamente para esse fim e que enfatizava a criação de recursos para alfabetização. Sem muitas expectativas e, honestamente, sem pensar muito sobre o que aconteceria no âmbito da disciplina, realizei a minha matrícula. Neste relato, quero demonstrar como as discussões e as práticas proporcionadas pela disciplina me transformaram de uma pessoa que sequer pensava na criação de materiais em uma futura professora apaixonada pela adaptação e elaboração de recursos pedagógicos (sempre que possível, jogos) que levam em consideração o perfil dos alunos, seus interesses e suas necessidades educacionais.

Foi no primeiro semestre letivo de 2019 que cursei a disciplina “Laboratório de Alfabetização e Letramento”, ministrada pela professora Daniela Freitas Brito Montuani. Ao longo das 60 horas, foram discutidas questões diversas ligadas à produção, distribuição e aplicação de recursos pedagógicos em sala de aula. Com um foco especial nos jogos voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica, a disciplina tinha como principal marca a proposição de elaboração e aplicação de um material voltado para esse fim. Ou seja, as estudantes receberam orientações, por meio de estudos, leituras e compartilhamento de experiências, sobre como poderiam elaborar um jogo adequado ao perfil de crianças reais e tiveram a chance de aplicá-lo em turmas que trabalhavam com a alfabetização - pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental.

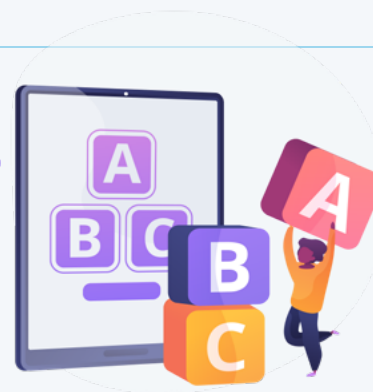
Após o diálogo sobre questões mais teóricas, nós, alunas, tivemos o primeiro contato com as crianças,

na busca de informações que pudessem fundamentar a elaboração do jogo. Meu grupo e eu optamos por realizar a atividade em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Lagoa Santa (MG). Entre outros motivos, nós o nós o fizemos movidas pelo desejo de entender um pouco da aplicação da proposta de Alfabetrar, sugerida por Magda Soares. Nosso primeiro contato com as crianças foi dedicado à sondagem de seus conhecimentos iniciais e à identificação de possíveis habilidades de consciência fonológica que precisassem ser trabalhadas. A turma era composta por 27 alunos de 4 a 5 anos que, em sua maioria, já haviam atingido o período de fonetização da escrita (três alunos alfabéticos, quatro silábico-alfabéticos e nove silábicos qualitativos). As outras nove crianças estavam no nível pré-silábico. Nesse primeiro contato, tivemos a chance de conversar com a professora e observar a realização de um jogo.

A ELABORAÇÃO DO JOGO

Conhecendo as crianças, seus interesses e suas necessidades, passamos para a etapa de produção do recurso pedagógico. Como disse anteriormente, fomos orientadas nesse processo pela professora da disciplina e pelas leituras. Sem dúvida, essa foi uma das experiências mais marcantes da minha graduação: relacionar conhecimentos teóricos à criação e aplicação de um jogo. Lembro-me com clareza do dia em que, voltando para casa, tive a ideia de criar uma história para contextualizar a execução do jogo. Daí em diante, em contato constante com meu grupo, não parei de pensar no material, nas crianças e nas possibilidades diversas proporcionadas pela experiência de, pela primeira vez, estar em sala de aula realizando uma atividade.

Pela visita prévia, sabíamos que as crianças estavam trabalhando com o tema dos animais silvestres, e, por esse motivo, optamos por criar um jogo com a temática do reino animal. Primeiramente, escrevemos a história intitulada “A festa na selva”, a qual terminava com um convite aos alunos para ajudarem os animais a completarem seus nomes (possibilidade de trabalhar a letra e/ou fonema inicial). A partir daí, empolgadas com a possibilidade de idealizar algo que seria de fato aplicado, nos dedicamos à criação das regras do jogo e do



material em si. Utilizamos a plataforma de design gráfico Canva para a produção das cartas, que foram impressas e plastificadas em um tamanho adequado à proposta de um jogo coletivo. O jogo contava ainda com um dado feito em um material possível de ser manuseado pelas crianças. Surgiu, assim, o jogo que chamamos de “Brincando com o nome dos animais”. Nossa animação com a criação só fez aumentar as expectativas pela prática, as quais, adianto aqui, foram totalmente contempladas.

Valendo-se desta materialidade, o jogo tinha como objetivo didático o desenvolvimento de uma série de habilidades ligadas à já mencionada consciência fonológica. A finalidade principal era a de que as crianças compreendessem que, para aprender a escrever, é preciso refletir sobre os sons e não apenas sobre os significados das palavras; que as palavras são compostas por unidades sonoras menores, as sílabas; que as sílabas são formadas por unidades menores, as letras, e que cada fonema geralmente corresponde a uma letra. Além disso, esperávamos que elas fossem capazes de identificar o fonema inicial das palavras e a sílaba como unidade das palavras orais. A percepção de que palavras diferentes podem possuir sons iniciais iguais (aliteração) ou partes sonoras iguais no final (rima) e de que palavras que possuem uma mesma sequência de sons tendem a ser escritas com a mesma sequência de letras também era um alvo a ser atingido com o recurso pedagógico. Principalmente com as cartas que nomeamos de “cartas desafio”, as crianças eram incentivadas a comparar palavras quanto às semelhanças sonoras e a segmentá-las em sílabas.

“ADOREI O JOGO!” – A APLICAÇÃO DO RECURSO PEDAGÓGICO

Lembro que, no trajeto para a escola, segurando o jogo em minhas mãos em um reflexo da preciosidade que ele representava para mim, estava ansiosa para ver a reação das crianças. Pelo pouco que conhecia da turma, inferi que elas amariam o material. Com essa suposição, cheguei à escola e me preparei para observar a aplicação do jogo que seria feita pela minha colega. Até esse momento, já tinha repassado em minha mente todas as possíveis reações das crianças, em um movimento inexperiente de acreditar ter criado um recurso divertido e, ao mesmo tempo, totalmente adequado às necessidades educacionais das crianças. Em parte, minhas hipóteses estavam corretas: as crianças amaram participar da “brincadeira” e os desafios

propostos pelo jogo se relacionavam ao perfil dos alunos, uma vez que não eram tão simples que chegavam a gerar desinteresse e nem tão complexos a ponto de frustrá-las. No entanto, foi com essa experiência que pude compreender a tão recorrente fala dos meus futuros colegas de profissão: “O planejamento é uma coisa, a aplicação é outra totalmente diferente!”. As cartas que criamos com tanto cuidado confundiram as crianças. Ao serem convidadas a pensar em aliterações com a palavra “MACACO”, se entusiasmavam ao procurar palavras que comessem igual a “GORILA”. As regras do jogo, pensadas para manter o dinamismo, fugir do tradicional e adicionar jogabilidade, se mostraram confusas. Quando o grupo jogava o dado e a face que saía era a branca, que direcionava os alunos a passarem a vez, toda a animação era rompida. As crianças que poderiam ser convidadas a pensar sobre aliterações, rimas, quantidade de sílabas e sons iniciais de algumas palavras permaneciam sentadas, observando seus colegas realizarem tais reflexões. Apesar das dificuldades no momento de execução, os aspectos positivos foram mais presentes. Conseguimos pensar em uma organização adequada à sala. Os materiais com os quais o jogo foi feito permitiam que as crianças o manipulassem. E não foram poucos os agradecimentos e os comentários entusiasmados que ouvimos, tanto dos estudantes quanto dos profissionais. Mal posso ver a hora de aplicar os demais conhecimentos que venho adquirindo ao longo da minha graduação à criação de outros recursos pedagógicos. Finalizo este relato evidenciando algumas das percepções que adquiri com a experiência: as reações das crianças foram melhores e distintas do que a gente imaginava. Elas são seres ativos que agem sobre e com o recurso pedagógico; planejar é de fato diferente de aplicar. As duas ações possuem finalidades distintas e se complementam em um movimento contínuo de planejar novamente a fim de alcançar o que não foi possível com a prática anterior; aplicar um jogo pressupõe o entendimento de que as crianças têm corpos, que se movimentarão e que tentarão vivenciar o recurso. É impossível exigir que elas fiquem quietas e que não tentem experienciar o material das mais diversas formas; nenhuma atividade é um sucesso ou um fracasso completo. Cabe a nós, professoras e professores, analisar os pontos positivos e os que podem ser melhorados, sempre tendo por fundamento o anseio pela proposição de práticas relevantes para as crianças.

Tenha acesso ao jogo *Brincando com o nome dos animais*, produzido pelas alunas Fátima Valéria Paixão, Natália Marcelino Dutra e Rosilei Santos Dias no link: <https://bit.ly/jogobrancandocomonomedosanimais>

**Estudante do oitavo período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista do Programa Residência Pedagógica Alfabetização e Educação Infantil.*

PRAZER DE LER, DESPRAZER DE MUDAR

Maria das Graças de Castro Bregunci*

Vivenciei recentemente um processo de mudança de moradia – algo que sempre suscita demandas de ajustes às configurações de um novo destino.

A seção mais complexa e exaustiva, em cada uma de minhas mudanças, sempre foi a biblioteca – a desconstrução e a reorganização desse espaço que tem lastro histórico, familiar, escolar, em contínua mutação e expansão, memórias afetivas de muitas camadas. Ao comentar o peso dessa tarefa com amigos também às voltas com mudanças, constato as mesmas impressões. São compartilhadas por todos que gostam de ler, que constroem sua vida acadêmica e profissional imersos nesse espaço diferenciado, de referências e reverências. Alguns dizem que apreciam, nas mudanças, a oportunidade de reestruturar seus espaços e expurgar excessos; outros se desapegam em várias doações, permitindo que os livros circulem, troquem de moradas e leitores; e outros mantêm intocável seu tesouro, mesmo que seja a última parcela da mudança a ser reorganizada. Aspecto unânime, porém, é o investimento de tempo exigido por tais ações, rituais e decisões.

Em minha experiência, registro redução gradual em meu acervo e um enorme prazer em direcionar fluxos de leituras para outros. Gosto do tempo investido no arranjo das doações, na escolha de leitores e espaços que delas mais poderiam usufruir.

Mas, após essa complexa logística, sobram dilemas nas subjetivas decisões sobre o que não pode ficar fora do meu espaço vital. Gêneros preferenciais logo clamam por inclusão e negociação. Posso abrir mão de livros teóricos importantes em minha formação e atuação profissional, menos consultados atualmente. Mas alguns são tão enraizados em momentos cruciais de minha trajetória, ou de produções associadas a pessoas significativas... que merecem continuar perto de mim.

Ao passar para a estante de literatura, tantos gêneros me dividem, antes do veredito de seu destino: inesquecíveis romances, circunscritos a passagens marcantes de minha história pessoal; os perenes por sua grandiosidade consagrada. Os autores de vários continentes, alguns velhos conhecidos, outros recém descobertos, com minha sensação de dívida. É certo que, quanto mais lemos, maiores são a gula, o efeito viciante, o nível de exigência, como bem expressou Borges: “muitos se orgulham do que escrevem; eu me orgulho do que leio”...

Recolho também minhas crônicas preferidas, que me deixam conectada com os dramas humanos cotidianos, e também mais leve, quando aguçam o humor, essa prerrogativa humana tão essencial. E, ao lado delas, reservo outra caixa para abrigar a literatura infantil, que me revigora nas leituras prazerosas com meus netos.

Limpo e guardo com zelo os exemplares de poesia. Esses precisam envelhecer junto comigo – preciso sentir as marcas digitais e do tempo em suas capas e páginas amareladas. E novos dilemas emergem: as dedicatórias! Como abrir mão de uma obra que traz, na primeira página, um registro manuscrito que tanto me afeta? Alguém escolheu pensando em meu perfil e declarou essa intenção. Impossível não seguir para a nova morada uma dádiva tão preciosa!

Ao fim de um árduo trabalho, busco fôlego para dedicar uma caixa inteira para a coleção verde de capa dura e letras douradas, páginas que têm cor e cheiro de muitas décadas. Machado de Assis, completo, precisa continuar comigo. Não somente pelo valor de suas escrituras, mas pelo leitor que me iniciou a elas. Meu pai adquiriu essa coleção quando entrei na escola primária. Mas foi como um troféu para si mesmo – alguém que viera do campo para a cidade, com seu nível de alfabetismo apenas funcional. Gostava tanto de ler que se tornou meu primeiro e mais importante leitor-modelo, com intuições de um letramento literário nutrido por prazer. Reler as três dezenas de obras são fonte de reminiscências e gratidão. Mesmo que fiquem mal acomodadas, elas vão!

O desprazer de mudar, para mim, consiste em dilemas desse tipo... restrições espaciais que se sobreponham ao prazer de se cercar de impressos. As possibilidades de leituras eletrônicas poderiam ser atenuantes, mas não suplantariam sensações da materialidade de um “mundo no papel”. Onde existirem reverência histórica, sensibilidade estética e afetiva – e apenas onde existirem – haverá muito prazer em ler e reler, descobrir e redescobrir autores, preservar suas criações. E isso, com certeza, não deveria mudar.

*Professora aposentada da Faculdade de Educação da UFMG;
Formadora e pesquisadora do CEALE.

