

letra

o jornal do alfabetizador



MALA DIRETA
POSTAL
9912240297 DR MG
CEALE/UFMG



ISSN 1808-0650



Belo Horizonte, março/abril de 2015 - Ano 11 - nº41

8

Possibilidades digitais



Novas mídias permitem explorar o mundo dentro e fora da escola



6 Paragrafação
Auxílio na compreensão e na produção de textos



7 Ensino bilíngue
Libras e Português para surdos e ouvintes

12 Entrevista: Lynn Alves
Diversão e aprendizado com os *games*



15 Momento de compartilhar
Os benefícios de ler junto à criança



Um jornal sobre ler e escrever



O jornal *Letra A* faz 10 anos. Refletindo sobre o que constitui um periódico, no seu sentido estrito, temos cumprido a tarefa de publicar, de forma ininterrupta, um exemplar a cada três meses. Para além da regularidade de sua produção, o jornal *Letra A* concretiza a função social de manter os leitores informados sobre acontecimentos de uma área. Nessa direção, temos buscado atingir esse objetivo de forma diferenciada, pois o campo da educação e da alfabetização não se nutre apenas de fatos novos: nossos acontecimentos são gestados em ações e reflexões sobre o fenômeno do ler e escrever, às vezes acompanhando a atualidade de uma política, de um quadro teórico, de novas metodologias, mas sempre num contínuo, com questões permanentes que enquadram a realidade da pesquisa e da sala de aula. Por esse motivo, nosso jornal não se pauta pela novidade, mas pelos múltiplos desafios da realidade educacional.

Outra função que cumpre o jornal, pela sua especificidade, é constituir, construir e manter acesa determinada comunidade de leitores que espera receber textos que atendam a seu horizonte de expectativas. Frequentemente recebemos manifestações de leitores que enfatizam a identificação do jornal com as práticas alfabetizadoras, o que é um indicativo de que a linha temática está claramente delineada. Esperamos que a comunidade de pesquisadores também se identifique com as problemáticas inerentes a um campo de pesquisa amplo e complexo. Do jornal participam esses dois segmentos que dialogam e cruzam suas páginas: professores e pesquisadores, que são fonte para as reportagens, que emitem opiniões ou escrevem verbetes, que contam suas experiências em seções específicas e que são mostrados em diferentes perfis.

A ideia de ida e volta na realidade educacional, de novidade e permanência, também está presente nas páginas deste número, que mostra, em várias editoriais, o desafio das novas linguagens, sejam aquelas que aparecem em gêneros específicos, como jogos, sejam aquelas que aparecem em diferentes suportes-esferas, indicando diferentes alfabetizações, que ainda convivem com as mais permanentes, como as linguagens maternas e "estrangeiras", que estão presentes nas diferentes comunidades linguísticas, como no exemplo da Libras na educação de surdos e ouvintes.

Mesmo sabendo que diferentes alfabetizações são necessárias, o que nos ensina a matéria denominada "Sentar para ler: um momento especial" é que o ato de ler – e se transformar pelo contato com outras realidades – continua permanente em seu sentido mais amplo, como prática libertadora que faz com que os sujeitos melhorem seu "entendimento intercultural, social e emocional sobre a condição de vida de várias pessoas". Em um mundo de tantas novidades tecnológicas que nos desafiam, por que não começar com decifrar os segredos de um livro impresso?

O *Letra A* completa 10 anos no mesmo momento em que o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita faz 25 anos, daí dois selos comemorativos que aparecem nesta edição. Neste ano ainda, a fundadora do Ceale e nossa companheira de trabalho, Magda Soares, recebeu um dos maiores prêmios científicos do país, o Prêmio Almirante Álvaro Alberto, o que denota a importância da educação, da alfabetização e do letramento na área de Ciências Humanas, Sociais, Letras e Artes. Que Magda continue a inspirar nossos leitores como tem nos inspirado em tantas ações do Ceale, como esta tão especial: a publicação, por 10 anos, do jornal *Letra A!*

ISABEL FRADE E GILCINEI CARVALHO

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

letra *A*

10 anos

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

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

EXpediente

Reitor da UFMG: Jaime Arturo Ramírez | Vice-reitora da UFMG: Sandra Goulart Almeida | Pró-reitora de Extensão: Benigna Maria de Oliveira | Pró-reitora adjunta de Extensão: Cláudia Mayorga
 Diretora da FaE: Julliane Corrêa | Vice-diretor da FaE: João Valdir Alves de Souza | Diretora do Ceale: Isabel Cristina Frade | Vice-diretora do Ceale: Maria Zélia Versiani Machado
 Editores Pedagógicos: Gilcinei Carvalho, Isabel Cristina Frade e Mônica Baptista Correia (colaborou no Livro na Roda) | Editor de Jornalismo: Vicente Cardoso Júnior (18707/MG) | Projeto Gráfico: Marco Severo | Diagramação e ilustrações: Daniella Salles
 Reportagem: Clara Tannure, Daniel Henrique, Eliza Dinah, Fabíola de Paula, Izabella Lourença, Jeisy Monteiro, João Vítor Marques, Leise Costa, Manuela Peixoto | Revisão: Lúcia Helena Junqueira

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



O que significa a tradução no ensino para surdos?



CARLOS HENRIQUE RODRIGUES - Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pesquisador do Grupo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais

Pensar a relação entre tradução e ensino para surdos faz-me recordar o início de um texto de Octávio Paz (*Tradução: literatura e literalidade*), no qual lemos: "aprender a falar é aprender a traduzir: quando a criança pergunta a sua mãe o significado desta ou daquela palavra, o que ela realmente quer é que traduza para sua linguagem o termo desconhecido. A tradução dentro de uma língua não é, nesse sentido, essencialmente

distinta da tradução entre duas línguas [...]". Compreendida como processo comunicativo e interpretativo, a tradução é intrínseca ao humano, já que nos fazemos na e pela linguagem.

Os surdos, singularizados pela diferença linguístico-cultural, possuem uma língua gesto-visual e uma experiência cultural cunhada na visualidade. Essa diferença traz à tona diversas questões referentes às línguas e aos seus lugares no *ensinoaprendizagem*. O debate em torno da centralidade da língua de sinais no desenvolvimento da linguagem da criança surda e, por sua vez, em sua escolarização, tem ampliado e ressignificado o espaço da tradução na educação de/para/com surdos (RODRIGUES; SILVÉRIO, 2013).

Podemos ponderar, então, que a atribuição/interpretação de significados envolve a tradução, seja ela realizada por meio de signos da mesma língua, de signos de outra língua ou de sistemas de símbolos não verbais (JAKOBSON, 1975). A tradução acontece no universo da linguagem: envolve línguas e outros sistemas semióticos, aspectos sociais e culturais, que caracterizam o processo de *ensinoaprendizagem*.

Ensinar e aprender são lados justapostos do ato de traduzir. Assim, a interação entre línguas e linguagens e o exercício ininterrupto de lidar com o novo e compreendê-lo fazem da tradução uma presença constante, mas, muitas vezes, invisibilizada socialmente. Portanto, não basta que se considere a tradução da/para língua de sinais como fundamental à educação de surdos; é necessário que professores e intérpretes sejam capazes de traduzir da e para a linguagem dos surdos para que o *ensinoaprendizagem* aconteça.



ELIDEIA LUCIA ALMEIDA BERNARDINO - Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pesquisadora do Núcleo de Línguas da Faculdade de Letras

Ao pensarmos na tradução para o surdo profundo pré-lingual, usuário da Língua Brasileira de Sinais (Libras), precisamos primeiramente conhecer o sujeito para o qual essa tradução se destina. Porque uma coisa é traduzir conteúdos – desde a Educação Básica até a Superior – para aqueles oriundos de famílias ouvintes, que, ao entrarem na Educação Infantil, "têm de aprender", quase ao mesmo tempo, a Libras e o português. Outra coisa é traduzir para surdos que têm acesso a uma língua estruturada desde o nascimento: sejam esses surdos que têm pais surdos ou aqueles que conseguem adquirir uma língua com a ajuda de pais ouvintes ou escolas que se dedicam a colocá-los em contato com a língua de sinais desde cedo – ou, ainda, pais que se dedicam a ensinar-lhes a língua oral (e a criança consegue efetivamente adquirir essa língua, principalmente na forma escrita, o que é raro, mas não impossível). Existem ainda os surdos pós-linguais, ou seja, aqueles que adquiriram o português na infância e ensurdeceram.

A tradução Libras/português, de qualquer forma, é essencial para que o sujeito surdo tenha acesso aos conteúdos educacionais – na sala de aula ou na tradução dos materiais didáticos. É importante considerar que a escola ainda não está preparada para educar o aluno surdo como ele realmente precisa ser educado. O ideal seria que todos os seus professores fossem sinalizadores proficientes, capazes de ensinar-lhe o conteúdo das aulas sem a necessidade desse profissional que, por vezes, não tem a formação adequada. A questão é que os surdos – felizmente – estão chegando à universidade e entrando em cursos que antes da Lei de Libras não lhes era possível. O problema é que o vocabulário da língua não possui sinais para os novos conceitos aprendidos, e esses precisam ser "negociados" entre o intérprete e o aluno, até que sejam criados glossários específicos das áreas.

O papel do tradutor/intérprete é, então, essencial. Além de ser o elo entre duas línguas ou entre dois mundos, ele é aquele que possibilita a inclusão do surdo e o reconhecimento do seu valor pela sociedade.

Dicionário da Alfabetização

Tópico textual

Estudos no campo da Linguística Textual (Koch et al, 1990; Marcuschi & Koch, 1998; Jubran et al, 2006) indicam que textos orais e escritos organizam-se em torno de um tópico, assunto abordado em determinado texto, que, por sua vez, identifica-se com a questão de interesse imediato dos usuários da língua. Através dele é possível depreender o conteúdo e a perspectiva adotada em um texto.

O tópico tomado como base textual-discursiva relaciona-se ao plano global de organização de um texto. É também uma categoria resultante da interação entre interlocutores.

A condução do tópico envolve uma complexidade de fatores contextuais, como: as circunstâncias em que ocorre a interação (se face a face ou à distância), quem são os interagentes/interlocutores e a posição de onde falam, os conhecimentos compartilhados entre os interagentes, o que cada um sabe do assunto tratado. Esses, dentre outros aspectos, determinam o tópico, bem como as escolhas e as estratégias linguísticas dos interlocutores.

Uma propriedade do tópico é a contração, associada ao uso de recursos coesivos no processo de sequenciação

e referenciação, que unificam o texto em torno de um mesmo referencial. Outra propriedade é a organicidade – articulação entre tópicos e subtópicos - que garante a coerência do texto. Tal articulação associa-se à continuidade do tópico, ou seja, ao esgotar-se o assunto antes de passar a outro tópico; ou à sua descontinuidade marcada pelo corte ou ruptura do tópico. Logo, o conhecimento sobre o tópico e suas propriedades pode capacitar os usuários da língua para a produção de textos coesos e coerentes.



MARIA GORETE NETO - Professora da Faculdade de Educação da UFMG, doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas





Pequenos artistas

Alunos redesenham obras de artista plástico em projeto interdisciplinar

por LEISE COSTA

Se entre o público adulto Romero Britto divide opiniões, entre as crianças ele é ovacionado. Quem pode constatar é a professora Sônia Maria Barbosa, da Escola Municipal Henrique Freitas Badaró, em Ipatinga (MG).

Com cores vibrantes e traços fortes, os trabalhos do artista trazem uma linguagem acessível às crianças. A professora utilizou desenhos como "O Peixe" e "O Abraço" para realizar atividades das disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e Matemática em uma turma de Educação Infantil.

Observando as gravuras exibidas pelo projetor, as crianças elaboravam suas próprias versões. Na hora de dar cor, qualquer material era bem-vindo: lápis de cor, giz de cera, tintas, pincéis e papéis coloridos picados. Feitos os desenhos, o projeto se voltou para a oralidade e a escrita, instigando os alunos a se manifestarem sobre as obras. "Tudo com uma produção mais espontânea, em uma

linguagem acessível a eles", explica. Sônia perguntava às crianças que palavras descreviam melhor, por exemplo, a obra "O gato", e escrevia no quadro as palavras escolhidas por eles. Por meio de dobraduras, a Matemática também foi incluída na interdisciplinaridade do projeto. "Por exemplo, na obra do Bulldog, em vez de desenharmos, fui fazendo com eles a dobradura, partindo do quadrado e observando as diferentes simetrias que iam sendo criadas", explica.

Ao final, não foram só as crianças que se empolgaram com o desenvolvimento do projeto. Sônia se surpreendeu. "Como em toda turma, eu tinha alunos com um nível na escrita ainda começando o traçado, com dificuldades. Mas, na hora de desenhar e pintar, eles se revelaram, demonstraram grandes habilidades com o desenho e técnicas de pintura e dobradura", conclui.

Poesia sintética

A aldravia, poema de forma curta, inspira pequenos poetas mineiros

por FÁBOLA DE PAULA

CHEIRINHO /DE /PÃO /ALIMENTA /NOSSA / INSPIRAÇÃO. Clientes de uma padaria em Santa Bárbara (MG) podem ter o prazer de ler poesias como essa ao fazer suas compras. A exposição na padaria foi uma das etapas do projeto *Aldravilhando*, que tem como um de seus objetivos estimular o prazer e a paixão pela leitura através de aldravias – uma forma de poesia sintética de apenas seis palavras-versos. Desenvolvido pela professora Viviane Felisberto com alunos do 5º ano, na Escola Municipal Marphiza Magalhães Santos, o projeto foi um dos finalistas da sétima edição do Prêmio *Vivaleitura*.

Em busca de um texto que chamasse a atenção de seus alunos, Viviane descobriu, em meados de 2014, a aldravia: "De início, essa forma prende a atenção por ser pequena. Mas a criança não vai ler só uma aldravia; vai

ler um livro de aldravias", explica a professora. Tendo isso em vista, ela começou a desenvolver com seus alunos um trabalho de pesquisa e criação poética com aldravias, que contou com várias etapas, como o encontro com escritores aldravistas, oficinas de criação poética e a elaboração de um kit de leitura, para cada aluno levar para casa. Após a escrita, os poemas das crianças ganharam os muros da escola, da comunidade e até o Facebook.

Várias habilidades de leitura e escrita desenvolvidas pelas crianças a partir do projeto foram percebidas pela professora, como o enriquecimento do vocabulário e maior facilidade de expressão de sentimentos. Outra prova do sucesso foi a maior frequência da turma na biblioteca, que era apenas de uma vez por semana e passou a mais dias, a pedido dos próprios alunos.

Tradição vira brincadeira

Turma resgata brincadeiras tradicionais como forma de aprendizagem

por LEISE COSTA

Quando os vinte e cinco alunos do 1º ano da Escola Municipal Cel. Octayde Jorge da Silva, em Cuiabá (MT), chegaram à sala de aula no início do ano letivo, a professora Edione Abadia Madeu de Castro começou a observar os diferentes temperamentos. Dos mais tímidos aos com extrema facilidade de comunicação, ela logo notou um interesse comum de todos, que acabou atravessando boa parte do processo de alfabetização: o gosto pelas brincadeiras.

Logo no início, Edione contou aos pais a ideia e avisou que pequenos repórteres voltariam para casa, já que o primeiro passo era entrevistar alguém da família sobre os objetos com que eles brincavam quando eram criança. Reunindo as respostas, os pequenos expuseram-nas em sala - alguns lendo, e os que não liam, puxando pela memória. Coletivamente, votaram e elegeram os melhores brinquedos. "Nesse momento, trabalhamos com a Matemática por meio de gráficos e usamos adição e subtração", conta Edione.

Brincadeiras escolhidas, era a hora de montar o manual de instruções de cada uma. Depois de entenderem as características do gênero textual, os alunos produziam seus próprios textos sobre as brincadeiras, com muito desenho. "A ideia era trabalhar com o lúdico o tempo todo", acrescentou a professora.

Bilboquê, pião, vai e volta, giroê e pique-esconde foram algumas das brincadeiras que o projeto resgatou da infância dos pais das crianças, que levaram um pouco dessa memória para os gramados do Parque Mãe Bonifácia no final do ano letivo.

Todas as cores

Livro inspira jogo matemático e reflexão sobre respeito às diferenças

por CLARA TANNURE

A partir do livro "Bom dia todas as cores", de Ruth Rocha, a professora Luciene Silva deu início a uma reflexão sobre o respeito à individualidade com seus alunos da Escola Municipal João Amparo Damasceno, em Ipatinga (MG). "Ele fala sobre um camaleão que vive mudando de cor para agradar aos outros, mas se cansa de agradar a todo mundo e não agradar a si mesmo", conta Luciene.

Antes da leitura, a professora confeccionou um livro em branco para todos os alunos. Enquanto ela lia, eles iam ilustrando seus livros, recontando a história cada um a sua maneira. "Depois disso, fizemos uma roda e conversamos sobre as diferenças e como é legal que cada um tenha gostos e opiniões diferentes". Para complementar a reflexão, Luciene sugeriu relacionar a obra de Ruth Rocha com "Maria vai com as outras", de Sílvia Orthof, sobre uma ovelha que se cansa de fazer tudo o que as outras faziam.

Ainda partindo do livro, a turma utilizou CDs velhos, papel cartão colorido e uma cesta para a criação de um jogo, cujo objetivo era acertar discos coloridos em um camaleão confeccionado com a cesta. "Quatro crianças jogavam por vez. Os pontos eram determinados a partir das cores dos discos que elas acertavam no camaleão. Os discos amarelos, por exemplo, valiam cinco pontos; os vermelhos, dois", explica. Para descobrir a pontuação de cada um, Luciene e os alunos montaram uma tabela relacionando as cores e a quantidade de discos acertados na cesta.

Desconstruindo estereótipos

Professoras utilizam conto de fadas bem original para abordar gênero, identidade e papéis sociais

por MANUELA PEIXOTO

Já pensou em uma princesa que se veste de azul e tem cabelos crespos? E que tal um príncipe gordo e medroso? Essas características não se encaixam nos perfis de personagens dos contos de fadas. E foi exatamente essa a intenção das professoras Cibele Ribeiro e Charlene Silva, da Escola Municipal Celina Martins Jallad, em Campo Grande (MS), ao realizar um projeto com uma turma de Educação Infantil: desconstruir a representação tradicional e pensar em outras formas de ser príncipe e princesa.

Ao perceber certa segregação entre os alunos na sala de aula – onde menino não brinca com menina e vice-versa, ou até mesmo por questões raciais –, as professoras decidiram criar um projeto que ampliasse a visão das crianças para além dos estereótipos. Para isso, trabalharam com a leitura do livro "As Aventuras da Princesa Pantaneira" (de Constantina Xavier), que conta a história de Camuela, uma princesa do Pantanal – que vive uma realidade bem mais próxima dos alunos.

A partir dessa leitura e das sugestões das crianças, as professoras criaram um jogo de tabuleiro em que cada casa lança um desafio que remete à história da princesa: imite um de seus animais de estimação; mate a sede tomando um *tererê* (bebida de origem indígena); coma uma *chipa* (prato típico sul matogrossense), entre outros.

Depois do jogo, as crianças criaram, através de desenhos, uma nova aventura para Camuela. "Na história que eles inventaram, a princesa faz muita coisa, brinca e passa por várias aventuras, coisas que antes eles achavam que somente um menino poderia fazer. Todos participaram, e isso ajudou a desconstruir alguns conceitos errôneos que a sociedade passa para eles", conta Cibele. Essa história deu origem a um livro digital, que também foi impresso e se encontra na biblioteca da escola.

Bem-vindos à Letralândia

Um ambiente divertido para alfabetizar crianças com dificuldades de aprendizagem

por João Vítor Marques

É numa sala sem quadro, cadernos e carteiras que alunos do 1º ciclo da Escola Municipal Vereador Carlos Pessoa de Brum, na periferia de Porto Alegre (RS), passam suas tardes. Ali dentro, tapetes coloridos e prateleiras de livros e jogos compõem o ambiente alfabetizador, que tem ainda a finalidade de inclusão. "As crianças das comunidades carentes geralmente têm pouco acesso a este material letrado mais voltado para a diversão", destaca a professora Jussimara de Almeida Rocha, idealizadora do projeto Letralândia.

A experiência atende a quatro grupos de alunos em nível pré-silábico e que estão com dificuldades para avançar na aprendizagem da leitura e da escrita. Cada turma participa do projeto uma vez por semana, no contraturno das aulas tradicionais. Os encontros são baseados em jogos e brincadeiras e se dividem em três momentos. No início da tarde, as atividades de alfabetização se voltam para o coletivo, com o bingo de letras ou de sílabas. Em

seguida, os jogos de memória e de trilha ajudam a trabalhar a consciência fonológica. "Tem também uma atividade que chamamos de 'bomba'. Vamos passando uma bola transparente com várias questões dentro. Por exemplo: se tirarmos o 'sa' de sapato, o que vira? São brincadeiras que os fazem pensar nas palavras, nas sílabas", explica Jussimara. Ao fim da tarde, a professora conta histórias – e pede para que os alunos contem também –, exibe filmes curtos e prepara apresentações teatrais.

Ao fim de um trimestre, os alunos que conseguiram avançar no aprendizado da leitura e da escrita dão lugar a outras crianças indicadas pelo professor titular. "Quando começam a participar das brincadeiras, eles percebem que estão conseguindo acompanhar o grupo e se sentem mais capazes", explica a alfabetizadora.

Acesse a página do projeto: www.facebook.com/Letralandia

PARTICIPE! ENVIE SEU CLASSIFICADO.

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

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



Paragrafação

Ensinar noções de parágrafo já no início da alfabetização ajuda a criança a compreender que um texto é composto por ideias, e que é preciso organizá-las

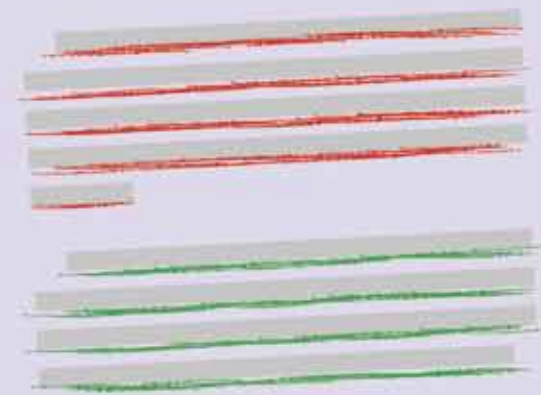
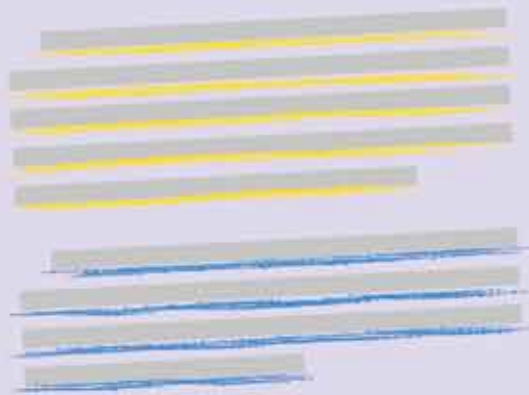
POR FABÍOLA DE PAULA

Após leitura e conversa sobre o livro "O bichinho da maçã" (de Ziraldo), a professora do ciclo de alfabetização Eliana Carleto, da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), começou a trabalhar com os alunos a noção de parágrafo. Após contarem a quantidade total desse elemento no texto, ela propôs uma atividade: sublinhar de amarelo o parágrafo que indica quem morava dentro da maçã; de azul, aquele com a descrição deste personagem; de vermelho, o que informa quem chegou para atrapalhar a vida do bichinho; e, por fim, de verde, o parágrafo que destaca o que o bichinho fez ao perceber que seria devorado.

A associação de uma cor diferente para cada parágrafo ajudou a demonstrar para a turma, de forma bem marcada visualmente, que são informações diferentes e, por isso, estão em parágrafos diferentes. Para Eliana, introduzir o ensino da paragrafação (a organização do texto em parágrafos) no ciclo de alfabetização ajuda a criança a "perceber que o texto é constituído de ideias". "O domínio da habilidade de paragrafar favorece o aluno na sua tarefa de organizar, da melhor forma possível, as informações trazidas ao longo do texto", afirma.

Tal habilidade de organizar o texto em blocos lógicos de sentido é mobilizada junto a outros conhecimentos linguísticos, como a pontuação e a estruturação dos períodos, segundo a professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) Leila Nascimento da Silva. Além disso, outra característica da paragrafação é a de guardar certas regularidades conforme o gênero textual. "É próprio de alguns gêneros uma organização 'em bloco único', sem paragrafar; outros exigem uma paragrafação muito mais intensa, pelo tamanho e pela complexidade do tema", explica.

Leila recomenda que o professor não espere que a alfabetização esteja consolidada para discutir esse aspecto central da produção de textos, podendo começar com atividades coletivas nos anos iniciais. "É possível entregar um pequeno texto escrito em bloco único para que os alunos ajudem a organizar, para que fique mais claro e os períodos fiquem com lógica nessa organização", sugere. "Ou então, ao contrário, entregar textos fatiados para que eles consigam perceber que uma parte complementa a outra e constrói essa teia textual", completa Leila.



Explorando roteiros

A professora Ana Maria Teixeira, do ciclo de alfabetização da Escola Municipal Maria de Rezende Costa, em Belo Horizonte (MG), também busca desenvolver a habilidade da paragrafação nos anos iniciais. No ano passado, a questão foi trabalhada em um projeto de intercâmbio de cartas entre alunos do 3º ano de escolas distintas, que passaram a compartilhar por escrito experiências de seus cotidianos.

Para as primeiras cartas, Ana Maria apresentou um roteiro pré-definido: ela entregava aos alunos uma folha padrão, dividida em quadros, cada um trazendo uma ideia central a ser desenvolvida ali. Por exemplo, na carta cujo tema era "Gostos Pessoais", havia um quadro para o aluno escrever sobre o que gostava de fazer; outro para falar sobre o que não gostava; e no seguinte deveria falar sobre lugares que gostaria de conhecer. Assim que os alunos compreenderam que uma carta pode conter vários assuntos, mas em parágrafos diferentes, a professora os deixou escrever cartas mais livremente, "citando temas que achassem mais relevantes para falar com o amigo da outra escola", conta. "Mas sempre colocava no quadro algumas palavras-chave para que eles organizassem o pensamento", conclui (ver modelo de roteiro ao lado).

Dificuldades no processo

Ao pesquisar práticas de ensino de parágrafos nos anos iniciais, Leila Nascimento da Silva observou que uma dificuldade dos professores é o fato de estarem apegados a um conceito padrão de paragrafação: um parágrafo de introdução, outro de desenvolvimento e um terceiro de conclusão. "Visto desse modo, um texto teria que ter, no mínimo, três parágrafos; e não é bem assim", alerta. Por isso, Leila relembra a importância de se trabalhar os parágrafos a partir dos gêneros textuais.

Entre os alunos, a escrita de parágrafos com ideias inconclusas e a inexistência de blocos de ideias estão entre

Parágrafos em cartas pessoais

Na atividade de intercâmbio de cartas, Ana Maria Teixeira procurava deixar um roteiro sugerido no quadro, para orientar a organização das ideias em blocos. Confira um exemplo:

1. Falar de como você ficou surpreso com a carta recebida na semana anterior
2. Falar sobre a feira de cultura na escola (como foi, o que gostou, perguntar se eles também vão participar de um evento assim na escola deles...)
3. Contar um fato engraçado que aconteceu com você em casa ou na escola
4. Sugerir um livro que você tenha lido para seu amigo
5. Despedida

as dificuldades mais comuns, segundo Eliana Carleto. Por isso, ela afirma que o professor não pode se limitar a dar alertas como "Não se esqueçam do parágrafo!", mas deve de fato tematizar a paragrafação como objeto de ensino. "Como saber onde dividir? Em quantas partes? Todo texto pode ser dividido?" são algumas das reflexões que Eliana busca levantar em sala de aula. "No entanto, a pouca existência de materiais que orientem o professor na condução desse ensino pode ser um dos aspectos que suscita um trabalho assistemático com a paragrafação", conclui.

Libras em turmas comuns

Ensinar a língua de sinais e o português paralelamente é a melhor maneira de incluir o aluno surdo – e traz benefícios também para as crianças ouvintes

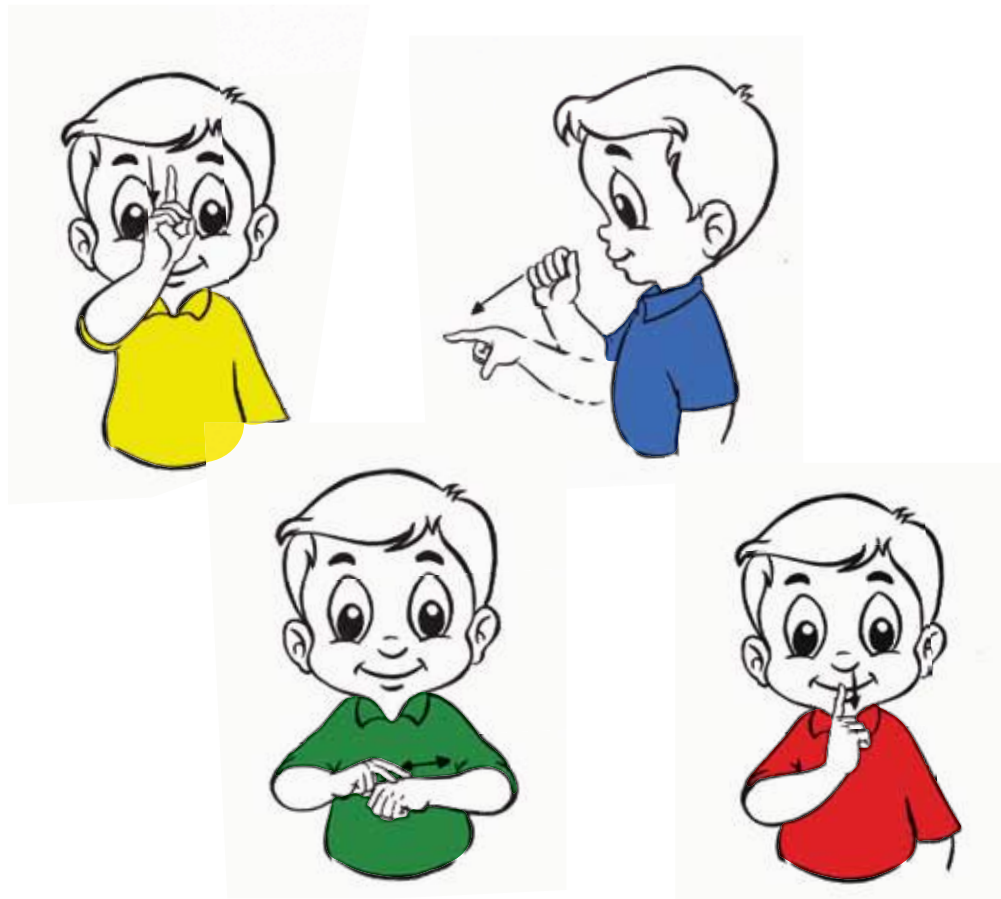
POR LEÍSE COSTA

Quando falamos da inclusão do aluno surdo em turmas comuns, na maior parte das vezes, falamos de apenas um em meio a dezenas de ouvintes. Ao receber sua primeira aluna surda, em uma turma da Escola Municipal de Educação Infantil Paraíso da Criança, em Horizontina (RS), a professora Alessandra Franzen descartou a possibilidade de restringir a ela o ensino da Língua Brasileira de Sinais. Nessa turma, Alessandra decidiu inserir o ensino da Libras como primeira língua para a garota surda e como segunda língua para os colegas ouvintes. Era o início de um movimento que incluía a classe, a escola, a comunidade e os pais.

O primeiro passo foi conectar toda a turma com o universo da Libras. A professora convidou adultos surdos e fluentes em Libras para o primeiro dia de aula, e os alunos puderam entrevistá-los. A iniciativa aguçou a curiosidade dos alunos ouvintes e proporcionou à aluna surda um sentimento de identificação e de valorização da própria cultura. "Ela foi se descobrindo, porque, quando chegou à escola, ela não sabia que era surda, ela sabia apenas que não ouvia", conta Alessandra. A diferença entre não ouvir e ser surdo, segundo a professora, está na identificação com a cultura surda e com a Libras como língua materna.

Oralização

Os métodos voltados para ensinar os surdos a falar e assim tentar integrá-los à lógica do ouvinte mostraram-se ineficazes, pois desprezam sua condição natural de lidar com o mundo pela interação visual. Quando o oralismo passa a ser a metodologia para dar acesso aos enunciados e conteúdos escolares, a assimilação e o desempenho da criança surda ficam comprometidos. Além disso, o aprendizado da Libras não impede que a criança seja oralizada – a segunda estratégia pode ser complementar em seu desenvolvimento.



Primeira língua para surdos

Como a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes (cerca de 90%), a introdução à Libras costuma ter início tardio e lento. Na maioria das vezes, os pais preferem, inicialmente, investir na tentativa de oralizar a criança (ver *Oralização*), encaram a condição como um problema de saúde e sequer conhecem a Língua Brasileira de Sinais. A orientadora pedagógica Eliane Cristina de Oliveira, da Escola Municipal Maria Aparecida dos Santos Ronconi, em São José dos Campos (SP), ressalta que esse desconhecimento atrasa o desenvolvimento dessa criança. "O surdo é igualmente capaz e inteligente, só que o caminho para ele aprender é diferente. É a Libras primeiro", afirma a orientadora da escola onde a Libras se tornou disciplina fixa nas turmas com alunos surdos.

No entanto, uma barreira se impõe de início: a grande maioria dos professores não sabe essa língua e, mesmo que comece a estudar, leva tempo para se tornar fluente. A professora Rosemary de Jesus Silva, que atualmente tem uma aluna surda no 6º ano da Escola Municipal Júlia Paraíso, em Belo Horizonte (MG), reconhece que, mesmo com seus conhecimentos em Libras e com a presença do intérprete em sala, sente que a comunicação com a aluna fica prejudicada. "Em um bate-papo, só eu e ela, sinto falta de vocabulário".

Para avaliar a leitura de textos em português, outro desafio: "Como eu [ouvinte] vou saber se o surdo sabe ler?". Rosemary conta que o caminho encontrado foi transferir a avaliação para aquela que é a primeira língua do surdo. "Com o texto em mãos, à medida que ia lendo, ela reproduzia em Libras", relata. Por não ter fluência na língua de sinais, a professora decidiu gravar o exercício e, assim, pôde avaliar com mais cautela se a leitura e a interpretação da aluna estavam adequadas.

Segunda língua para ouvintes

Pesquisadora do Núcleo de Aquisição da Língua de Sinais, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Ronice Muller de Quadros ressalta que quem tem acesso à Língua de Sinais desde a infância, surdo ou ouvinte, desenvolve "capacidades visuais mais elaboradas e uma visão periférica mais ampla". No caso da criança ouvinte, Ronice explica que a aquisição da Libras se inicia por um viés comum ao do aprendizado de outra segunda língua oral/escrita, como o inglês ou o espanhol: a curiosidade. "Ela vai começar a brincar com essa língua, criando contextos conversacionais para experimentar as situações em que a língua é usada".

A professora Alessandra Franzen conta que conseguiu o envolvimento geral da turma sem precisar abandonar nada do que já realizava: "Comecei adaptando brincadeiras. Na dança da cadeira, por exemplo, em vez de música, nós usávamos luz", explica. Outra adequação simples foi com a brincadeira do Elefantinho Colorido: enquanto tradicionalmente uma criança diz uma cor para que as outras toquem em algum objeto daquela tonalidade, na adaptação, a novidade foi fazer o sinal da cor em Libras.

Uma maneira muito eficaz de inserir a turma toda no universo do aluno surdo é pelo "batismo" na nova língua. Na cultura surda, cada pessoa possui o seu sinal de identificação, que pode ter a ver com alguma mania, uma característica física ou simplesmente outra referência que lembre a pessoa. Na sala, com um aluno surdo, é interessante propor que ele mesmo "batize" os colegas, junto com o professor, com sinais de significados agradáveis, pois vão se tornar a marca de cada um.

Novas mídias na sala de aula

Presentes no cotidiano das crianças, as tecnologias digitais modificam a relação com as linguagens, criam novos campos de ação para o professor e abrem um novo mundo de possibilidades cognitivas para alunos em fase de alfabetização

POR JEISY MONTEIRO E JOÃO VÍTOR MARQUES

Da escola, um grupo de viajantes parte em direção às planícies holandesas, onde se deparam com uma língua nada familiar. Mesmo assim, desbravam ruas e pontos turísticos do país europeu, até que a guia da expedição indica que devem partir: é hora de atravessar o oceano rumo aos Estados Unidos da América. Encantados com a experiência, os viajantes visitam vários outros países até que, enfim, retornam a uma chuvosa Belo Horizonte.

O roteiro de volta ao mundo, que poderia ter sido traçado por uma empresa de turismo, não levou nem uma hora para ser percorrido por um grupo de crianças de 6 anos. Sem sequer saírem da sala multimídia da Escola Municipal José Madureira Horta, em Belo Horizonte (MG), os alunos do 1º ano utilizaram os recursos do Google Maps para conhecer lugares do mundo e aprender noções de direção. "O computador pode deixar as coisas mais palpáveis. O aluno vê, descobre, percebe. Entende que holandeses são pessoas iguais a nós, mas que a língua muda. Eles começam a ganhar uma dimensão do real, saem um pouco do imaginário, que é algo recorrente nessa idade", explica Maria de Fátima Cafieiro, professora da turma. Enquanto exploravam o Google Maps, as crianças, além de aprender conteúdos, adquiriam habilidades para o uso competente daquela ferramenta. Com a chegada definitiva das novas mídias às mãos das crianças, alfabetizar para a leitura e a escrita nos meios digitais torna-se missão indispensável da escola.

Os tradicionais laboratórios de informática ganharam a companhia dos dispositivos móveis, especialmente *tablets* e celulares, constituindo uma boa variedade de recursos digitais para se explorar. No entanto, a imagem das tecnologias para grande parte dos educadores ainda é a de um instrumento para diversão ou para usos pontuais, e não a de objeto de conhecimento em si: "As tecnologias criadas são de informação e de comunicação. Mas, quando chegam à escola, a comunicação sai, fica só a informação. Para a sala de aula ter, de fato, ressonância com as práticas da criança fora da escola, temos que integrar processos de aprendizagem com os processos comunicativos", afirma Marcelo Buzato, professor e pesquisador da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

O resultado dessa integração desejada seria uma conexão maior entre a escola e as práticas sociais baseadas no digital. Nesses novos meios, a relação com as linguagens se transforma: imagem, som e vídeo se misturam à escrita e aumentam sua importância na interpretação textual. Além disso, **a leitura se torna menos linear** e as possibilidades de criação e compartilhamento se ampliam. Mais que divertimento para a criança e desafios para os professores, acostumados a lógicas tradicionais de ensino, as mídias digitais representam um novo mundo de leitura e de escrita a ser explorado.

hipertexto

Para além de mudanças de plataforma, em relação ao livro, os novos meios alteram a forma de lidar com a linguagem escrita. Na internet, ganha espaço a ideia de hipertexto: o usuário pode acessar outra página ao clicar em um *link* presente no texto que estava lendo antes mesmo de terminá-lo. Desse modo, a linearidade tradicional da leitura se modifica. No entanto, para a pesquisadora do Ceale Carla Coscarelli, a noção de texto compartmentado não é novidade. No livro impresso, os subtítulos, o índice e as notas de rodapé também fazem conexões entre diferentes textos. E mais: "Já se sabe que a própria mente humana funciona por meio de associações. O que se fez com a internet foi criar um ambiente que espelha o que se passa em nossa cabeça e que é composto por textos criados a partir da cabeça de alguém", explica.

Novos processos cognitivos

Segundo Julianna Silva Glória, doutora em Educação pela UFMG, as mídias digitais exigem outra forma de captar conhecimentos. Os alunos apreendem texto, imagem e som ao mesmo tempo em que são alfabetizados, por meio do que ela e Isabel Frade, pesquisadora do Ceale, chamam de "práticas semióticas necessárias para se movimentar no mundo contemporâneo". Julianna explica: "A ideia da evolução dos suportes escritos é proporcionar novas experiências com a escrita. Então percebemos que há uma relação muito semiótica, de interpretação, quando a criança está diante do computador, pois ela entra em contato com o brilho da tela, com as teclas, com os sons, bem diferente do que ocorre com o impresso."

Atenta a essas novas experiências com as linguagens, Maria de Fátima Cafeiro percebeu que o uso do computador tem auxiliado seus alunos de 6 anos a assimilar alguns aspectos da escrita: "Quando começam a escrever, as crianças escrevem muito 'emendado', porque a gente usa letra de forma e o espaçamento entre as palavras é mais difícil de ser visualizado. Ao usarem o computador, elas viram que existia uma tecla específica para o espaço, o que chamou a atenção para o espaço entre as palavras que não era tão notado antes". Os alunos de Fátima também passaram a marcar o uso das letras maiúsculas no início das frases na escrita à mão depois que se familiarizaram com o uso da tecla de mesma finalidade, o *shift*.

Nesse novo cenário, uma das principais dúvidas que pode surgir para o professor que escolhe utilizar as tecnologias em sala é: quais programas, aplicativos e jogos são adequados para o ambiente pedagógico? Para a professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Ana Paula Knaul, não é preciso inventar: aplicativos e jogos comerciais podem ser aproveitados para desenvolver as habilidades cognitivas das crianças, mesmo que não trabalhem diretamente com conceitos estudados nas

disciplinas tradicionais. "Não existe um jogo, por exemplo, que seja só lúdico e não ensine nada, pois de alguma forma a criança vai ter que agir dentro dele. E, dessa forma, já está aprendendo algo, seja motricidade, questão cognitiva ou atenção", afirma a professora.

A maneira como a narrativa se constrói nos *games*, por exemplo, conduz o espectador a interpretar, refletir e tomar decisões durante todo o percurso da leitura, colocando o aluno como sujeito construtor da história que lê. Além disso, elementos intrínsecos ao processo de aprendizagem, como o erro, são ressignificados ao serem transportados para essas plataformas: "No jogo, o erro não é visto como algo tão prejudicial, como algo negativo que desmotiva o jogador. Por exemplo, se você não conseguiu superar uma fase, mas fez 25 pontos, o jogo contabiliza aquilo que o jogador pontuou", ressalta a pesquisadora da UFSC Daniela Karine Ramos Segundo, coordenadora do projeto Escola do Cérebro – plataforma *online* que disponibiliza jogos que estimulam o desenvolvimento cognitivo.

Outras formas de registro

Com o acesso aos suportes digitais, a criança tem mais oportunidades de manipular linguagens que antes pareciam "coisa de adulto". A possibilidade de gravar vídeos e fotografar se amplia com a popularização das câmeras e dos celulares do tipo *smartphone*, criando opções para os alfabetizadores trabalharem outras linguagens combinadas ao texto escrito. Com alunos de sua turma de 5º ano da Escola Municipal Santos Dumont, em Campo Bom (RS), a professora Simone de Souza utilizou o vídeo para trabalhar a história de João Cândido Felisberto, o "almirante negro", líder da Revolta da Chibata, de 1910. Em vez de apenas utilizar o recurso para ilustrar o conteúdo, a alfabetizadora propôs que os próprios alunos produzissem um vídeo para narrar a história do marinheiro gaúcho.

Simone utilizou o *stop motion* (técnica em que o vídeo é produzido a partir de uma sequência de fotos) para a produção audiovisual vencedora do Prêmio Curta Histórias 2014, que valorizou personalidades negras. "Eu comecei mostrando a história de João Cândido a partir de um livro que trata da história do Rio Grande do Sul. Aí eles produziram o cenário, fizeram as dobraduras e os bonequinhos que utilizamos como personagens", explica a professora, que editou o projeto final reunindo redação e locução do texto de fundo, trilha sonora, fotografia e vídeo.

Para Benedita de Almeida, pesquisadora da Universidade Estadual do Paraná, ao produzir seus próprios programas audiovisuais, os alunos desenvolvem o olhar crítico para esse tipo de produto, conhecem as técnicas de produção e se familiarizam com os diferentes gêneros do meio. "Pode-se fazer gravações com as crianças para que elas entendam a intencionalidade de quem produz a peça. Desse modo, quando ela vir um produto pronto, feito pelo outro, vai saber ler as intencionalidades e pensar nas estratégias de convencimento e subjetivação que a mídia tradicional utiliza", explica.

Os alunos de Simone de Souza utilizaram a câmera fotográfica para captar a simetria de flores e folhas nos jardins da escola



Além da construção de uma narrativa em vídeo, Simone aproveitou os celulares de alunos para uma atividade de fotografia relacionada à Matemática. Na primavera, a professora utilizava o recreio para sair com sua turma pelo pátio, fotografando, em grupo, os jardins floridos da escola. "Usamos o recurso para capturar imagens que ressaltassem a noção de simetria, conteúdo que queria trabalhar", conta. Fotos tiradas, os alunos partiram, então, para o computador: "Projetamos algumas imagens na lousa para todos verem. Então, cada grupo traçava as linhas para mostrar os eixos de simetria das folhas, das flores e dos objetos que haviam fotografado, e depois ainda fizemos uma exposição com suas obras", completa a professora.

multimídia

A mistura das variadas linguagens dá origem ao multimídia, produto da convergência midiática, que ganha força nas novas plataformas tecnológicas. TV, rádio, jornal, cinema, câmera fotográfica e de vídeo: todos os sistemas em um único meio. A internet e as novas mídias acentuaram esse processo de convergência, que modifica a forma de se ler um texto e cria novas demandas para a escola. Mais do que puramente tecnológico, o fenômeno também é linguístico: corpo, voz e escrita se unem a todo tipo de imagem, transformando os processos de apreensão e produção textual.

O vídeo produzido pelos alunos de Simone na técnica *stop motion* e os outros vencedores do Prêmio Curta Histórias 2014 estão disponíveis no site: curtahistorias.mec.gov.br/vencedores



Produzir para o mundo

Em Uarini (AM), a 727 km da capital Manaus, não há cinemas ou emissoras de rádio, e o acesso à internet se restringe a professores de apenas três comunidades do município ribeirinho. Mesmo assim, as novas formas digitais de registro se aliaram à cultura local na experiência "Grãos de ouro nas mãos do agricultor". Desenvolvido pelo tutor local do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), Jarbes Torres, e por professores da Escola Municipal Azenilda Braga Lopes, o projeto explorou a tradição da cidade como grande produtora de farinha de mandioca, ao apresentar o processo de fabricação do produto a alunos do 1º ao 5º ano. "Levamos as crianças de ônibus até uma estrada da região e andamos mais 20 minutos numa floresta fechada para chegarmos às plantações da mandioca de Uarini", conta Jarbes. Lá, alunos e professores – que também eram público visado pelo projeto de inclusão digital – fotografaram, filmaram e entrevistaram agricultores.

O segundo momento do projeto consistiu em aplicar a experiência que tiveram à interdisciplinaridade da sala de aula. "Na Matemática, discutimos o espaço que é necessário ter entre duas plantas e o tempo de cultivo; na Geografia, pensamos em clima e tempo; no Português, trabalhamos o vocabulário de comidas típicas provenientes da mandioca, como a tapioca e o polvilho seco", explica o tutor. Jarbes produziu e disponibilizou na internet uma apresentação multimídia com os materiais feitos durante o projeto, como forma de valorização do trabalho e divulgação da cultura local, que **agora pode ser vista de qualquer lugar do mundo.**

Para Carla Coscarelli, esta é outra vantagem das novas mídias: a "produção para o mundo". Em vez de escreverem textos e produzirem materiais que terão seu acesso restrito ao professor – que lhes atribuirá notas –, as crianças podem publicar seus projetos na internet. Assim, as possibilidades criativas, de interação e de busca por informação se ampliam. "Antes, criávamos um texto para colocar no mural da escola. Fazer um livro era caro, difícil, e tinha que ser em preto e branco. Agora, as crianças podem criar um blog, um site, uma fotonovela, uma revista eletrônica, manter um perfil no Facebook, postar um vídeo. Deixa de ser um texto 'de mentira', para o professor dar nota, e passa a ser um produto de verdade, que outras pessoas de outros lugares podem ler e acessar. É muito mais atrativo", explica a pesquisadora.

Dificuldades dos professores

De acordo com o Educacenso de 2007, a média de idade dos alfabetizadores do país era de 38 anos à época. Por terem crescido e se formado em um momento em que as mídias digitais ainda eram incipientes e se restringiam a uma pequena parcela da população, muitos professores encontram dificuldades para inseri-las nas aulas. Para Jarbes Torres, que ministra aulas de formação tecnológica para professores de comunidades rurais, a falta de familiaridade com as tecnologias desestimula: "Por não terem passado por um curso básico de informática, eles têm dificuldade para manusear o mouse, para conhecerem as teclas do computador e os conceitos iniciais da informática. Então muitos acabam desistindo do curso", lamenta.

Para Marcelo Buzato, o educador pode se sentir inseguro para tentar extrair o potencial das novas mídias no modelo tradicional de ensino, que ainda enxerga a internet e as redes sociais como distrações. "Em geral, o professor vai sentir o computador entrar em sala de aula como um risco a sua autonomia e competência, por uma série de implicações técnicas que ele não entende. Por outro lado, se ele deixa os alunos à vontade, vai ser cobrado depois por um desempenho que não pode garantir", avalia o pesquisador.

Segundo Ana Paula Knaul, o currículo dividido em disciplinas contribui para que a tecnologia se restrinja aos laboratórios de informática, sendo preciso que a interdisciplinaridade englobe os novos meios: "Ao trabalharmos com a noção de território, em Geografia, podemos utilizar o Google Maps, por exemplo. É necessário integrar o currículo, porque se a tecnologia

ficar apenas no laboratório, fragmenta o conhecimento e torna o ensino [da tecnologia] instrumental, sem desenvolver o pensamento crítico", aponta.

Mesmo quando possui boa formação tecnológica, o professor encara dificuldades estruturais, como o envelhecimento dos equipamentos e os diferentes níveis de familiaridade dos alunos com as mídias digitais. O acesso às tecnologias possibilita o exercício de outros direitos e, por isso, deve ser garantido entre as crianças que chegam à alfabetização sem conhecerem as tecnologias. "Os alunos de classes mais favorecidas têm computador em casa, celular com internet. Os que não têm ficam para trás, por não terem formação em letramento digital e não aprenderem a lidar com aquele tipo de linguagem. E não é justo. É preciso garantir esse acesso", destaca Carla Coscarelli.

Outro papel para o professor?

"É muito difícil eles me chamarem para resolver um problema técnico, eles sabem que às vezes não posso ajudar porque na hora eu não sei". A fala da professora Simone de Souza sobre a autonomia dos alunos para desvendar os aspectos técnicos das novas plataformas reflete uma mudança latente percebida por vários entrevistados do *Letra A*: a descentralização da figura do professor, que tende a se intensificar conforme essas plataformas chegam à sala de aula.

Normalmente tido como o "dono do saber", o professor muitas vezes é surpreendido pelo conhecimento prévio das crianças nas aulas sobre as novas mídias. "Os alunos estão se sentindo mais importantes, mais autônomos. Quando peço para entrarem na internet, para procurarem algo no Google, eles já sabem. Uma vez fomos pesquisar sobre caricaturas na Wikipedia e um aluno falou que era muito cansativo 'ler aquelas letrinhas'. Aí o outro já respondeu que era só clicar numa 'bolinha' no canto superior da tela

GRAOS DE OURO NAS MAOS DO AGRICULTOR



Do cultivo da mandioca a seu uso na culinária: confira a apresentação multimídia produzida por professores e alunos de Uarini (AM), sob orientação de Jarbes Torres: bit.ly/graosdeouro

para aumentar as letras. Algumas vezes eu vou passar para eles alguma informação e eles já voltam com uma informação extra", conta Maria de Fátima Cafieiro.

Mais que detentor do conhecimento, o professor se torna o responsável por mediar criticamente a leitura que as crianças fazem das tecnologias e das informações nelas obtidas. Em uma das aulas em que utilizaram *tablets*, por exemplo, os alunos de Ana Paula Knaul jogaram um game no qual o representante do jogador na tela era um pinguim. A própria curiosidade das crianças sobre o animal deu espaço para que a professora mediasse o contato delas com as informações contidas no cenário. "A intenção era problematizar o que era verdadeiro no jogo, o que realmente faz parte do habitat do pinguim. As crianças, por meio da escrita coletiva, registraram no quadro o que viram na tela, e daí fomos elencando o que fazia realmente parte e o que era fictício", relata a professora.

Em outro momento histórico, o papel docente de transmitir conteúdos se justificava pelas dificuldades de acesso a informações por grande parte da população. Hoje, essa lógica perde força, como explica Denise Bértoli Braga, professora da Unicamp e pesquisadora na área de Linguagens e Tecnologias. Segundo ela, quando as pessoas não necessariamente tinham livros, o educador precisava garantir o acesso a conteúdos básicos. Hoje, no entanto, essas informações já estão online. O momento, então, seria o de ajudar as pessoas a acharem e a filtrarem esse vasto conteúdo disponível na rede: "É preciso ser crítico do que está na internet. O professor tem tanto que estimular a aprendizagem em grupo, como a que se dá nos fóruns na internet, quanto dar autonomia às crianças desde cedo. Precisamos que as pessoas aprendam a aprender."



Práticas no digital

Pensando nos diferentes gêneros e nas particularidades da escrita digital, o *Letra A* listou seis sugestões de atividades para utilizar recursos das novas mídias com as crianças. Confira:

Google: ferramenta de busca mais famosa da Internet. Escolha uma cidade desconhecida pelos alunos e peça para que busquem seu nome no Google. Explore os diferentes textos que vão aparecer na busca: informações objetivas (população, ano de fundação), imagens da cidade e sites diversos, como o da Prefeitura. Clicando na opção 'Mapas', a ferramenta 'Como chegar' pode ajudar a discutir distância, localização e direção.

Whatsapp: aplicativo de celular para bate-papo. Grave uma música ou um vídeo com a turma e envie, junto com uma mensagem de texto, para o pai, a mãe ou outro familiar de cada aluno. Instrua-os a pedir para ver a mensagem recebida no aparelho quando estiverem em casa.

YouTube: site de compartilhamento de vídeos. Produza um teatro de fantoches com as crianças, para ser filmado e compartilhado no YouTube. Divida a turma, de modo que cada grupo fique responsável por uma função: figurino dos fantoches, cenário, iluminação, enquadramento, sonoplastia. Antes de começar a produção, assista com as crianças a vídeos do gênero no YouTube.

Facebook: rede social em que o usuário constrói um perfil ou página para interagir. Crie uma página da turma. Os alunos podem fotografar as atividades feitas em sala e publicar uma vez por semana. Para cada foto, incentive a turma a criar um texto que sirva como legenda.

E-mail: ferramenta para troca de correspondências online. As crianças podem trocar e-mails entre si, com alunos de outra turma ou familiares. A atividade pode ser aliada à troca de cartas escritas à mão, para explicar as diferenças entre as duas formas de correspondência.

Twitter: rede social em que o usuário tem apenas 140 caracteres por mensagem para se expressar. Crie uma conta para um personagem fictício (que pode ser comandada por alguém da escola sem que os alunos saibam) e outra para a turma, para que os alunos interajam com o personagem. A ideia é da professora Maria de Fátima Cafieiro, que colocou seus alunos de 6 anos em interação com o Saci Pererê.

GLOSSÁRIO Ceale*

Termos de
**Alfabetização,
Leitura e Escrita
para educadores**

Consulte o glossário!

- » **Alfabetização digital** (por Isabel Cristina Alves da Silva Frade)
- » **Letramento digital** (por Carla Viana Coscarelli e Ana Elisa Ribeiro)
- » **Tecnologia digital** (por Ana Elisa Ribeiro)

Esses e outros verbetes sobre alfabetização, leitura e escrita estão descritos no Glossário Ceale:

www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale



O aprendizado pelos *games*

Além de propiciar um tipo próprio de letramento aos jogadores, os jogos digitais podem potencializar o desenvolvimento de atividades cognitivas das crianças e dos adolescentes, como a tomada de decisões, a negociação, a criação e a preservação de regras. Essa visão é defendida por Lynn Rosalina Gama Alves, professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e coordenadora do grupo de pesquisa Comunidades Virtuais, que já desenvolveu 11 jogos para plataformas digitais.

Para Lynn, ao lançar mão dos jogos que já estão inseridos no cotidiano dos jovens, o professor pode resgatar outro sentido da sala de aula: aprender de maneira divertida. Essa também é uma forma de o professor atender às demandas dos estudantes e renovar a escola, conferindo mais protagonismo aos alunos na aprendizagem.

POR DANIEL HENRIQUE E IZABELLA LOURENÇA

Por que os jogos digitais instauram um novo tipo de letramento?

Ao imergir no universo dos jogos, os jogadores vão adotar diferentes posturas. Pode haver aquele jogador que imerge no ambiente e inicialmente só está preocupado em fazer a sondagem, ou seja, em conhecer o ambiente. Dessa imersão inicial, feita para explorar o ambiente, ele precisa dar significado às imagens e à trilha sonora que aparecem. Há vários ícones e cenários que o jogador tem que aprender para alcançar os objetivos. Além do inventário, que é o lugar em que ele guarda os objetos que pega durante o jogo. Os jogos também têm um pequeno banco de dados onde se encontram vários textos, vídeos e músicas relativas à temática do jogo. Para imergir nesse universo e se defrontar com esse âmbito semiótico repleto de ícones, signos, sinais, o jogador precisa construir sentidos. É nessa perspectiva que eu falo que emerge um novo tipo de letramento, na medida em que o jogador vai se defrontar com diferentes linguagens em um único ambiente e precisa dar significado para que possa compreender o desafio do jogo, quais os objetivos a curto, médio e longo prazo, alcançar o resultado final e ter a recompensa, que é ganhar o jogo. Nesse processo, a pessoa que joga vai ter diferentes *feedbacks* e precisa estar preparada para ler trilhas que vão aparecer não somente de forma textual (narrada) ou auditiva (trilha sonora), mas também imagética, ou seja, a imagem do cenário, do personagem etc.

“Para imergir no universo do jogo e se defrontar com esse âmbito semiótico repleto de ícones, signos, sinais, o jogador precisa construir sentidos. É nessa perspectiva que eu falo que emerge um novo tipo de letramento.”

Que características a leitura adquire nesse universo?

Os dados têm comprovado que, quando os jogadores estão imersos em um ambiente interativo, especialmente em jogos, eles não gostam de muitos textos. Eles evitam, fazem críticas – não só aos jogos voltados para fins educacionais, mas aos jogos comerciais também. Então, a leitura nos jogos acaba sendo mais pontual, no sentido de ler apenas aquela informação necessária para se solucionar determinada questão. Portanto, essa leitura não é linear. O jogador vai ler de uma forma hipertextual, na medida em que precisa de uma informação. No grupo de pesquisa Comunidades Virtuais, produzimos o jogo ‘Tríade’, em que o jogador, para resolver determinadas questões, precisava de informações sobre a Revolução Francesa. Para isso, criamos um espaço dentro do jogo chamado “hipertexto”; se o jogador quisesse saber, por exemplo, sobre a tomada da Bastilha, ele ia lá e tinha um texto em forma de imagem e um texto escrito falando sobre esse evento. A leitura é livre no sentido de que o jogador pode transitar sem a necessidade de uma sequência linear. É outra forma de ler, que não descaracteriza a importância de aprender a ler de forma linear e sequencial.

De que forma os jogos potencializam o desenvolvimento de determinadas habilidades cognitivas?

Muitas vezes, para alcançar o objetivo final do jogo, é preciso trabalhar com seus pares, formar seus clãs, suas normas. Isso, principalmente para os adolescentes, contribui para desenvolver habilidades, como planejamento, tomada de decisão, antecipação e negociação. Os jogos, de maneira geral, favorecem esse desenvolvimento e seu ambiente potencializa isso, porque é preciso interagir com o outro, escutá-lo e traçar estratégias coletivamente. Mesmo os jogos que não são desenvolvidos com esse fim potencializam essas funções.

Como o professor pode trabalhar com os jogos no cotidiano dos alunos?

Quando defendemos que os jogos têm que ir para a sala de aula, não estamos defendendo que a escola vire uma Lan House, pois são práticas diferenciadas. O jogo pode estar presente na escola de diferentes formas. Um exemplo: a escola já é tensionada por esse discurso das mídias digitais, dos jogos, porque os adolescentes e as crianças trazem isso fortemente. O que nós, professores, podemos fazer é abrir espaço para que essas crianças e adolescentes falem sobre esses produtos e sobre a concepção que eles têm das narrativas que estão sendo discutidas. Ao abrir espaço para falar das questões ideológicas, éticas, étnicas, de gênero, quando você abre esse discurso, traz os jogos para a sala de aula e ajuda a construir um olhar crítico, várias questões podem emergir. Muitas vezes o aluno imerge naquele universo, mas não consegue ter uma postura crítica. Ele é seduzido pelo realismo das cenas, pela qualidade das imagens, pelo áudio, pela interação e pelo fato de ser autor e ator daquele processo. No entanto, o aluno não tem esse olhar mais crítico. O jogo *Call of Duty*, por exemplo, que trata da Segunda Guerra Mundial, tem uma questão ideológica séria, que é a de colocar os Estados Unidos sempre como o bonzinho. Quando o professor possibilita aos meninos do Ensino Médio que pensem como é retratado o papel dos Estados Unidos e o que aquela guerra representa, pode construir um olhar crítico. Eu acredito que, na hora em que a escola começa a escutar seus alunos, a dar espaço para que eles sejam protagonistas e para que eles falem da interação com essas mídias, especialmente os jogos, ela resgata um papel importante que perdeu: um espaço lúdico, um espaço de prazer.

Que dificuldades os professores encontram para inserir os jogos em sala de aula? E como podem enfrentá-las?

A infraestrutura é uma dificuldade para a interação com os jogos. As escolas não têm computadores com placas de vídeo que rodem jogos em 3D [três dimensões]; há jogos que são jogados online e a conexão na rede, principalmente na escola pública, não é boa. Outra dificuldade é a segurança da rede na escola, que barra tudo que tem a ver com jogos e redes sociais; então o professor precisa ter o aval não só da direção, dos pais e dos outros colegas, mas também da segurança. Além disso, como os jogos trazem um novo letramento, o fato de o professor não estar inserido nesse universo faz com que ele tenha dificuldade de compreender a lógica própria dos jogos. O professor começa a jogar e, como não é experiente nessa área, se frustra muito rápido, porque não consegue avançar. O fato de não conseguir interagir faz com que ele não construa sentido – e, se ele não constrói sentido, não usa na sala de aula. Além disso, existe também a resistência do professor em trabalhar com a cultura digital, especialmente os jogos.

O que pode ser feito é criar espaços de formação. Em nosso grupo de pesquisa, oferecemos dois cursos de extensão ao ano. Criamos cursos de formação em que, além de ter uma reflexão teórica sobre essa interação, os professores também jogam. Só jogando o professor vai perceber se dá ou não para usar determinado jogo. O professor também pode ter um pouco mais de informação sobre o jogo que, de repente, os alunos queiram discutir, de diferentes maneiras: a partir de vídeos de jogabilidade no YouTube; em várias comunidades que falam sobre jogos; em sites especializados; e ainda consultando o site de classificação indicativa do Ministério da Justiça. Assim, o professor tem várias fontes de informação sobre os jogos que estão no imaginário da criança.

Outro elemento é que os professores, apesar de resistirem em levar os games para a escola, jogam no Facebook jogos como *Criminal Case*, *Candy Crush* e vários outros. Eles jogam no universo do Facebook porque aqueles jogos são mais fáceis e mais rápidos. Se os professores estão jogando, também podem trabalhar e discutir esses mesmos jogos do Facebook em sala de aula.

“Se o professor cria um espaço para dar voz a esses sujeitos, para possibilitar que eles pensem e critiquem determinadas coisas, vai ser interessante para os alunos perceberem que jogando também se aprende.”

As crianças e adolescentes percebem o caráter educativo dos jogos?

Se o jogo não for educativo, não. Quando você pergunta para os alunos o que eles aprendem com o jogo, eles pensam muito e dizem que aprendem inglês.

É o que conseguem dizer. Isso expressa a falta do olhar crítico. As crianças e os adolescentes não conseguem perceber, por exemplo, que o fato de planejar e trabalhar com diferentes pontos de vista é aprendizagem. Não conseguem perceber que, ao tomar decisões, estão trabalhando funções e habilidades cognitivas. Se o jogo tem um conteúdo sobre guerra, eles até sabem que o conteúdo é sobre esse tema, mas não pensam inicialmente que isso será bom para sua aprendizagem. A minha hipótese é a de que os alunos relacionam a aprendizagem à questão escolar e, como não veem uma aplicação disso na escola, acreditam que não aprendem nada. Para muita gente, aprender tem a ver com escola: "se isso não serve para a escola, então não é aprendizagem". Mas, se o professor cria um espaço para dar voz a esses sujeitos, para possibilitar que eles pensem e critiquem determinadas coisas, vai ser interessante para os alunos perceberem que jogando também se aprende.

Muito se discute hoje os malefícios que os jogos trazem às crianças e adolescentes, como o estímulo à violência. Como os pais e professores podem intervir nessas situações?

A ideia negativa dos jogos predomina porque constantemente a gente vê notícias na mídia que abordam, de forma maniqueísta, a relação com os jogos. Essa ideia predomina também na medida em que se tem pouca interação dos pais e dos professores com o ambiente dos jogos. Como não conhecem, acreditam no que ouvem de notícia. Além disso, existem jogos que não são recomendáveis para crianças. Por exemplo, o jogo *Grand Theft Auto (GTA)* eu acho que uma criança não deve jogar.

Existe uma censura para os jogos, que deve ser relativizada. Uma família pode decidir que aquele produto é bom para a criança e outra família pode decidir que o mesmo produto não é bom, porque tem a ver com os valores e a forma como a família se constitui. O importante é que os pais e a escola, principalmente os pais, estejam próximos dessa interação, que escutem e observem o que os meninos fazem enquanto jogam e como eles compreendem aquele conteúdo. Na medida em que os pais fazem esse movimento e passam a ouvir, eles mesmos podem triar o que é bom e o que não é bom para o filho. Se os pais não conhecem o jogo, também podem entrar no site do Ministério da Justiça, pois está lá a classificação indicativa. Se não foi suficiente, podem ir ao site, ver a jogabilidade e pensar: "Isso é legal para o meu filho" ou "Isso não é legal para o meu filho". É importante atentar para os conteúdos de acordo com o nível de desenvolvimento da criança e do adolescente. Isso é fundamental para construir um olhar diferenciado para essas mídias. Na escola, voltando ao caso do *GTA*, o professor pode discutir com os meninos de que forma eles estão compreendendo a inversão de valores desse jogo e o que pensam disso. Até quando os conteúdos não são politicamente corretos, é possível levar para a sala para polarizar e discutir.



Foto: Vicente Cardoso Junior/Acervo Ceale

O grupo de pesquisa Comunidades Virtuais já desenvolveu 11 jogos. Dentre esses, nove são educativos. Quais as premissas para a criação de um jogo educativo?

A primeira premissa é a de que o jogo se constitua em um espaço de aprendizagem lúdico e prazeroso. A primeira grande ideia é preservar o essencial do jogo: ser divertido. A grande crítica, quando crianças e adolescentes falam dos jogos educativos, é que os acham enfadonhos e chatos. O povo acha que, porque é educativo, deve ter só conteúdo, deve ser igual ao que a escola faz.

A segunda premissa é pensar como construir uma narrativa que articule os conceitos que se quer trabalhar de forma que esse jogador se sinta interator do processo. A outra perspectiva é tentar identificar como o sujeito aprende nesse ambiente. A criação da narrativa e dos *minigames* tem o objetivo de favorecer, de potencializar e de estimular a construção de determinados conceitos. Não só conceitos escolares, mas também relacionados a outras habilidades cognitivas.

Atualmente, não temos no Brasil bons jogos educativos; existem aqueles que fazem essa tentativa. Eu percebo que alguns jogos não têm uma narrativa muito complexa, que conta uma história com início, meio e fim. Nesses jogos que temos, o sujeito se defronta com um ambiente imagético, mas a história é muito simples: "eu tenho que levar o personagem para aquela trilha e acabou". Muitos jogos que se dizem educacionais só possuem este objetivo: a interação para que se tenha uma determinada resposta. Nosso grupo não trabalha assim: todo jogo tem uma narrativa.

Qual a relação entre os jogos tradicionais e os digitais?

Observa-se muito a interação com os jogos analógicos, ou de tabuleiro, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Passou daí, o povo acha que jogar é perda de tempo. Mesmo sabendo de vários teóricos que discutem a importância de brincar e dos jogos para o desenvolvimento infantil, costuma-se pensar nisso só na Educação Infantil e no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental. Mas a escola precisa criar o espaço do brincar.

O analógico também é interessante e tem toda relação com o digital. A mecânica do jogo, ou seja, a lógica na qual se estrutura o jogo é muito parecida. Todo jogo, seja analógico ou digital, tem desafios, regras, objetivos, missões, recompensas, *feedbacks*, e alguns trazem a possibilidade de criar práticas colaborativas e cooperativas. Além disso, alguns têm narrativas. Eles são parecidos em nível de lógica, o que muda são as possibilidades. Os jogos digitais ampliam as possibilidades, como a simulação, como os jogos massivos *multiplayer* [com vários jogadores], a qualidade estética... Mas a lógica, aquilo que norteia o que é um jogo, está presente nos dois.

Essa mecânica dos jogos também está presente em outra coisa que virou moda, que é a "gamificação". Gamificar é usar essa lógica para criar estratégias pedagógicas, que não necessariamente precisam ter o jogo digital ou analógico para isso; é criar uma situação pedagógica onde você estabeleça desafios, objetivos, missões para serem cumpridas, regras, narrativas que podem enriquecer a história, *feedbacks*, recompensas e espaços de colaboração e cooperação.

Existem duas críticas que as pessoas fazem às práticas gamificadas: uma delas diz que os meninos acabam competindo muito. Mas a ideia é trabalhar com práticas colaborativas, onde essas estratégias desafiam os meninos a trabalharem coletivamente. Assim, você ameniza a questão da competição – embora eu ache a competição saudável. A vida toda a gente compete por várias coisas, isso não é ruim. Outra coisa que as pessoas criticam é a questão de estar sempre reforçando, estimulando uma lógica do tipo "se você fizer isso, eu vou premiá-lo, recompensá-lo". Mas isso também é mais uma forma de motivar o sujeito.



“Para que seja educativo, a primeira premissa é de que o jogo se constitua em um espaço de aprendizagem lúdico e prazeroso. A segunda é pensar como construir uma narrativa que articule os conceitos que se quer trabalhar de forma que esse jogador se sinta interator do processo.”

Algumas práticas pedagógicas tradicionais, como o ditado, também são uma forma de gamificação?

Sim. Mas é preciso observar se essa atividade atende a todas as etapas da gamificação. Vamos destrinchar esse exemplo do ditado. Primeiro tem o desafio, que é escrever a palavra X. O objetivo é escrever corretamente. A regra é não olhar para o colega e fazer sozinho. Depois, tem o *feedback*. A premiação é para quem acertar mais palavras ou para quem terminar primeiro. Se você conseguir enquadrar todos esses elementos, pode dizer que é uma prática gamificada.

As formas de aprendizagem digital têm ganhado força em nossa sociedade. Em longo prazo, essas formas vão competir com a escola?

A escola vai sempre existir enquanto espaço de formação de conhecimento e cultura, mas ela tem que estar atenta com as novas demandas que vão surgir. Por exemplo, alguns cursos de inglês, durante a aula, usam a internet, o YouTube, incentivam a ouvir música... Assim, conseguem articular diferentes linguagens e isso, de alguma forma, acaba atendendo aos diferentes estilos de aprendizagem – de aprender ouvindo, vendo, fazendo exercícios, jogando, com simulações etc. A escola continua existindo. A escola que vai deixar de existir é essa que se afasta cada vez mais das demandas dos alunos, independentemente da faixa etária.

SAIBA MAIS

Comunidades Virtuais
(www.comunidadesvirtuais.pro.br)

pelo site do grupo de pesquisa da Uneb, coordenado por Lynn Alves, é possível acessar alguns dos jogos que o grupo desenvolve, além de informações sobre como jogá-los. Também estão disponíveis artigos relacionados a tecnologia, jogos digitais e educação.

Sentar para ler: um momento especial

Em visita à UFMG, pesquisadora alemã falou ao *Letra A* sobre o papel do adulto para cultivar nas crianças o gosto pela leitura e sobre escolhas de livros infantis

POR MANUELA PEIXOTO



Conhecer as características da narrativa desde cedo e dominar habilidades relacionadas a contar, ouvir, ler e interpretar histórias é essencial para a criança lidar de maneira competente não só com os livros infantis, mas também com outras mídias. Para tratar desse tema, a professora e pesquisadora Bettina Kümmerling-Meibauer, da Universidade Eberhard Karls, na Alemanha, realizou uma série de atividades na Faculdade de Educação da UFMG, no mês de março. A pesquisadora é membro do Comitê Alfabetização Digital e Práticas Multimodais de Crianças Pequenas, órgão fundado da União Europeia que visa examinar como a alfabetização de crianças pequenas se desenvolve e transforma com a digitalização da comunicação. Convidada especial do IV Seminário Internacional Leitura e Escrita na Educação Infantil¹, Bettina apresentou diferentes conceitos e orientações relacionadas ao desenvolvimento de bebês e crianças de até 6 anos para se tornarem leitores competentes.

Mesmo com a massificação dos suportes digitais, Bettina ainda vê o momento da leitura de um livro impresso, compartilhada pelo adulto e pela criança, como algo especial. Por isso, sentar, ler junto e repetir a história várias vezes faz com que os pequenos assimilem melhor o que está sendo tratado no livro – e, assim, passem a ter uma visão de mundo mais ampla. "A literatura infantil introduz às crianças ideias, ambientes e problemas sociais que elas provavelmente não vão encontrar no seu dia a dia. Isso melhora o seu entendimento intercultural, social e emocional sobre a condição de vida de outras pessoas", frisa Bettina. Sendo assim, quanto mais variados forem os tipos de livros e mídias a que a criança tem acesso, mais seu conhecimento de mundo – e das formas narrativas – se abre. "Pode acontecer de algumas crianças estarem mais interessadas em livros de não-ficção, enquanto outras mostrem profundo interesse por histórias fantásticas, outras adorem histórias realistas e outras, quadrinhos. Elas devem ter a oportunidade de conviver com todos eles, além de outros meios de comunicação, especialmente filmes infantis", complementa Bettina.

Explorando elementos do livro

Quando se apresentam textos literários, Bettina aconselha que certas noções relacionadas ao livro e à leitura já sejam introduzidas à criança, para que ela não fique confusa ou desinteressada, mas estimulada a trabalhar sua imaginação. Nessa perspectiva, é importante chamar a atenção para o posicionamento correto do livro e mostrar que ele tem um início e um fim. "Para a criança, o ato de virar a página pode ser um momento muitas vezes mais atrativo do que o próprio livro", comenta Bettina. Por isso, deve ser feito pausadamente, dando espaço para que ela observe cuidadosamente os detalhes da página. A partir desse manuseio cuidadoso, Bettina recomenda que o adulto que está mediando a leitura encoraje a criança a criar suas próprias histórias a partir de objetos observados na página. Por exemplo, ao observarem a imagem de uma maçã – um dos objetos mais representados nos livros infantis, segundo Bettina –, o pai pode perguntar ao filho sobre aquela fruta e estimulá-lo a contar pequenas histórias. Quanto mais propriedades do objeto a criança conhecer, mais fácil ela será identificá-lo em outros contextos. Pensando nisso, é importante apresentar, caracterizar e descrever funções, com questões como: o que é, como pode ser usado, para que serve, onde encontrar, etc.

Detalhes que fazem a diferença

Com características específicas, a literatura infantil busca trabalhar com elementos que cativem e envolvam as crianças para que elas não se distraiam da leitura. Os livros para crianças muito pequenas (12 a 18 meses), por exemplo, são constantemente apresentados com imagens e objetos típicos do mundo da criança, possuem cerca de 8 a 10 páginas, são feitos de papelão ou material mais grosso para facilitar o manuseio e não trazem texto escrito. Bettina recomenda a obra de alguns autores, entre eles, o holandês Dick Bruna, que busca trabalhar com formas simples, cores primárias e linhas gráficas pesadas – que servem para contornar e marcar bem cada parte do objeto. Normalmente, em seus livros, como em outros para as crianças mais novas, apenas um objeto é representado por página, sendo apresentado de forma completa e geralmente de frente ou outro ângulo de fácil identificação. Para dar destaque aos objetos, o fundo é vazio e preenchido de uma só cor, representado de forma estática e sem sombreamento. Esse tipo de estratégia facilita a identificação do elemento e, conseqüentemente, de seu papel na história.

A criança e a Teoria da Mente

A Teoria da Mente é, basicamente, a habilidade de compreender e antecipar sentimentos de outras pessoas e entender que elas têm sentimentos distintos. Segundo Bettina, a Teoria da Mente é adquirida muito cedo pela criança (aos 4 anos) e desenvolvida ao longo do crescimento. Para a pesquisadora, podemos aprender a Teoria pela vivência cotidiana, mas também a partir da leitura e da alfabetização. O grande diferencial da literatura é poder mostrar ambientes e situações diferentes do que as crianças encontram no dia a dia. "Os livros infantis também favorecem a aquisição de conhecimento; em outras palavras, crianças aprendem lendo, normalmente melhorando os seus conhecimentos de mundo em diferentes aspectos."

Os diferentes tipos de alfabetização

Para Bettina, as crianças começam a ter noções de leitura e escrita ainda muito pequenas. Parte dessa aquisição precoce é explicada pelas diferentes formas de alfabetização que elas desenvolvem de forma integrada. São elas:

- **Visual:** habilidade de entender símbolos e sinais em forma de imagem;
- **Linguística:** capacidade de entender e produzir estruturas linguísticas em, pelo menos, um idioma;
- **Literária:** aptidão para entender e criar textos (narrativas orais, textos escritos). Segundo a pesquisadora, é a forma mais básica de alfabetismo;
- **Midiática:** habilidade de lidar com diferentes mídias (rádio, filmes, computador, etc).

¹Ação do projeto Leitura e Escrita na Primeira Infância, coordenado por UFMG, UFRJ, Unirio e MEC.

Sinais de inclusão

Graduada em Educação Especial, professora aposta na valorização da Língua Brasileira de Sinais e da cultura surda desde os primeiros anos da educação básica

POR ELIZA DINAH

Aprender a viver com as diferenças é muito mais fácil quando se é criança. "Ela reconhece que o colega é diferente, mas não questiona isso, então se abre para aprender e viver aquilo", afirma a professora Lúcia Loreto Lacerda, que há sete anos ensina a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tanto para surdos quanto para ouvintes. Grande entusiasta do ensino de Libras como segunda língua na educação básica, Lúcia observa como as crianças estão abertas a esse aprendizado. "Ela não tem vergonha, não tem preconceito, então é um processo muito rápido", afirma. Com passagem pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, Lúcia atualmente é professora do Instituto Federal Catarinense (IFC), onde ensina Libras para alunos de graduação.

Após se formar em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), começou a trabalhar como professora de Educação Infantil no Núcleo de Educação Infantil da própria universidade. Já nesse início, mesmo sem ter alunos surdos, Lúcia promovia o ensino da língua de sinais por meio de músicas. Após um ano, mudou-se para Florianópolis, onde começou a lecionar também no Ensino Fundamental, a partir de então como professora de Libras. Foi na nova escola que teve sua primeira aluna surda, em uma turma da Educação Infantil, o que a motivou a iniciar um projeto sistematizado de ensino de Libras para as crianças ouvintes – observando as diferentes condições de aprendizado para cada aluno. "O que para a criança surda é uma forma natural [de se comunicar], a configuração das mãos, para a criança ouvinte causa certo estranhamento. Portanto, isso é trabalhado de forma diferente", explica.

Com o projeto ainda no início, Lúcia observava em diferentes atitudes o interesse das crianças. Os alunos ouvintes pegavam objetos para mostrar para a colega surda, e muitas vezes inventavam um sinal e criavam gestos para conseguir se comunicar. "Na cabeça deles, já estavam fazendo os sinais". Até quando faziam caretas, Lúcia ressalta que era "sempre com uma postura, com seriedade, como se já estivessem se comunicando". O simples contato com uma língua nova para eles e a vontade de conversar com a colega surda despertaram o desejo de comunicação.

Língua e cultura juntas

Para Lúcia, a importância de se ensinar uma criança surda junto às crianças ouvintes está em promover a real interação entre elas e o aprofundamento da cultura surda. Somente assim, o convívio entre professor, surdo, ouvinte e intérprete se torna completo. Lúcia acredita que um professor que simplesmente não quer se comunicar, que se apoia no intérprete e nem se dirige ao aluno torna mais difícil a inclusão do surdo. "Muitas vezes, [o aluno surdo] acaba tendo uma identidade fluante, não se aceita enquanto surdo ou nega a própria surdez, a própria língua".

Para conciliar a educação de crianças surdas e ouvintes, a professora evitou limitar as aulas ao ensino da língua, voltando o ensino também para elementos da cultura surda. Por meio de teatro, de piadas e da literatura, os ouvintes puderam compreender como é "o jeito surdo de experimentar e de viver o mundo". E, após



envolver as crianças, um resultado inesperado: "acabamos divulgando a língua de sinais, mesmo sem ter esse objetivo, e conseguimos através das crianças", conta. O projeto funcionou tanto que muitos pais relataram que os filhos ouvintes tentavam ensinar a língua de sinais em casa.

Hoje, trabalhando no IFC, Lúcia coordena um projeto de mapeamento da situação escolar dos alunos surdos, levantando suas necessidades e contribuindo para a melhoria da formação dos professores de Araquari (cidade ao sul de Santa Catarina) e região. A professora, que defende o ensino da Libras nas escolas comuns como segunda língua, observa também a importância de incluir não só o aluno, mas também professores surdos na educação básica. "É importante para o surdo se reconhecer no seu professor e ver nele uma igualdade de condições", defende.

25 **Ceale***
anos

Em outubro, o Ceale completa 25 anos. Aproveitamos o ano de comemorações para reafirmar nossa busca por qualidade da educação nas escolas públicas e nosso ideal de uma pesquisa acadêmica sempre comprometida com a mudança da realidade. Parabéns a todos os professores e pesquisadores que fizeram e fazem parte dessa história!

CEALE NA INTERNET

ACESSE:

SITE
www.ceale.fae.ufmg.br

FACEBOOK
www.facebook.com/cealeufmg