letra A
o jornal do alfabetizador

BELO HORIZONTE, JULHO/DEZEMBRO DE 2021
Ano 17, nº 56

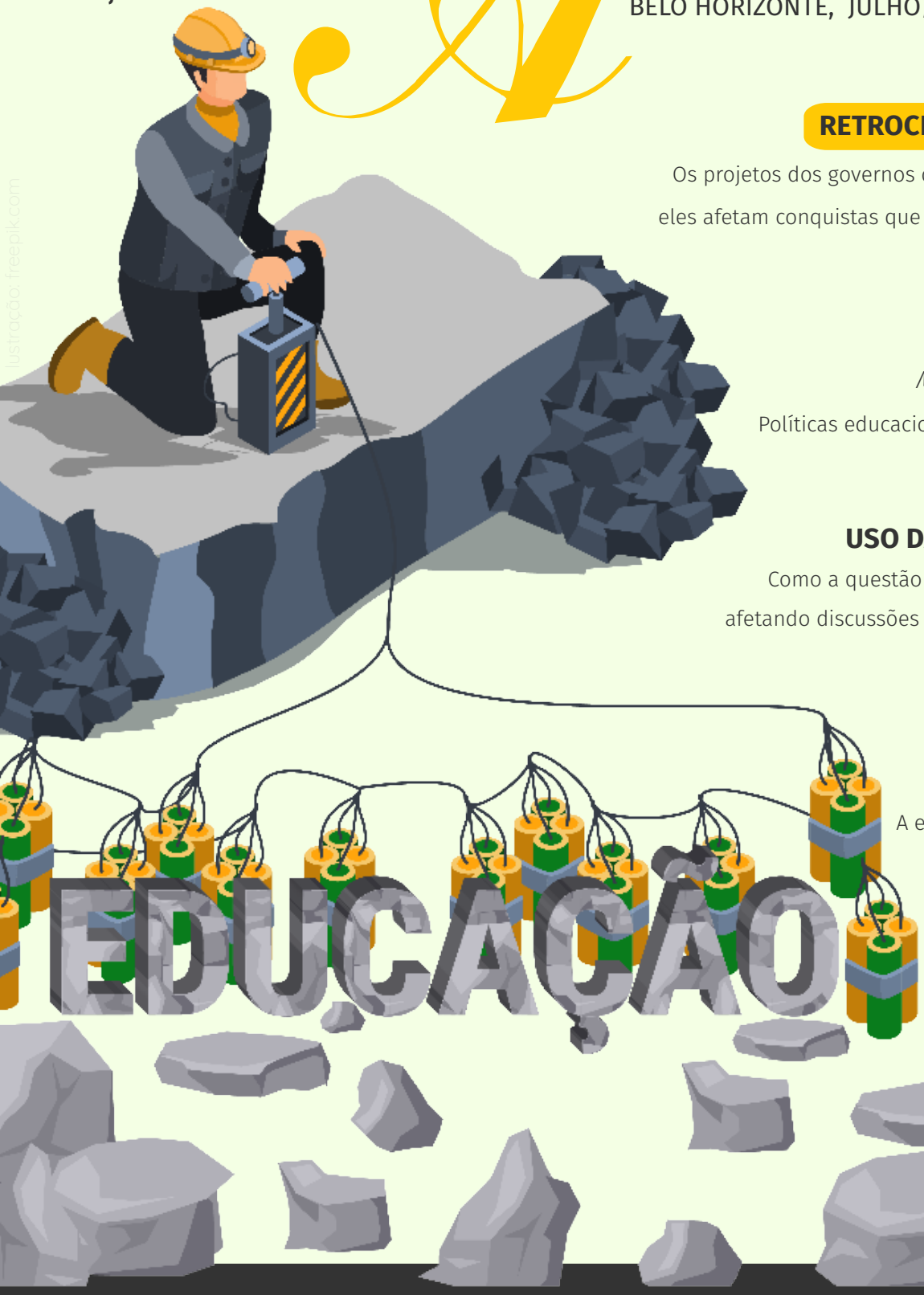


Ilustração: freepik.com

RETROCESSOS NA EDUCAÇÃO

Os projetos dos governos de Bolsonaro e Temer e como eles afetam conquistas que vinham sendo firmadas **p. 10**

ENTREVISTA

MÔNICA CORREIA BAPTISTA

Políticas educacionais para a educação infantil **p. 16**

USO DA LINGUAGEM NEUTRA

Como a questão do gênero na linguagem vem afetando discussões sobre gramática e seu ensino **p. 06**

DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A evolução das discussões e das garantias **p. 08**

JOGOS PEDAGÓGICOS

Critérios e dimensões para a elaboração **p. 22**

E MAIS+

Literatura afro-brasileira | Professores que alfabetizam pela primeira vez | Pedagogias decoloniais | Jogo de cartas cultural | O trabalho com a consciência fonológica pode se tornar um método fônico?

“PAI, ME AJUDA A VER O MAR”.

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

Neste número, podemos encontrar discussões sobre conquistas, abertura de novos horizontes que mostram avanços nos direitos, nas concepções, nas políticas, mas também retrocessos. Num plano mais estrutural e político, várias conquistas relacionadas à heterogeneidade do fenômeno educacional, à diversidade metodológica e epistemológica e à redução das desigualdades sociais são minadas pelas políticas conservadoras que querem tornar opaco um pensamento educacional emancipador e crítico. Nossa matéria do Em destaque faz uma retrospectiva que não deixa dúvidas: em pouco tempo, governos conservadores conseguem destruir conquistas históricas, o que nos leva a um estado permanente de alerta e resistência.

No entanto, há espaços para a utopia e há conquistas, epistemologias e modos de pensar e praticar a educação em seu sentido amplo.

A menção que Mônica Correia Baptista, nossa entrevistada neste número, faz ao texto de Galeano nos ajuda a sintetizar uma ideia fundamental que sustenta uma concepção de desenvolvimento humano e aprendizagem: a da mediação do social em todas as formas de experiências que ajudem a formar crianças ativas e críticas frente aos fenômenos naturais, culturais, sociais, históricos.

Numa ideia de educação ampla, a crônica de Paulo Bernardo, um dos produtores do projeto editorial do **Jornal Letra A** em seu começo como periódico, nos aponta que é na casa, nas livrarias, nas bibliotecas que vai se formando o leitor, singular nas suas experiências, às vezes reguladas, às vezes livres, mas participante de um mundo social em que alguns bens culturais estão abertos ao acesso, desde a mais tenra idade. Sempre descobriremos os mediadores que abrem as portas para essa “epifania” com autores, livros, descobertas... Ah, como seria a experiência social com os livros se o acesso a histórias de toda ordem fosse dado desde o início? É tanto mar, tanto mar para muitos, e muitos outros não conheceram o mar e precisam da mão de mediadores. Daí a importância da escola para todos e não pode ser a escola que censura, restringe, reduz oportunidades.

Nesse sentido, quando as crianças entram mais cedo na escola, a partir da conquista do direito à ampliação da escolarização na educação infantil, é necessário que haja mediadores, objetos culturais, infâncias vividas em sua plenitude; e o mar, que tem tantas linguagens, tantas surpresas a serem descobertas, vai se descortinando nas interações, nas possibilidades de ouvir histórias, de manusear livros literários e informativos, de diálogo com as crianças e com seus modos singulares de apropriarem-se das experiências. Se estas foram concepções reforçadas na prática e na pesquisa e configuram conquistas alcançadas a “duras lutas”, não é possível aceitar retrocessos.

Podemos dizer que nosso modo de ver fenômenos da educação escolar precisa ser decolonizado, sobretudo quando aprendemos com os movimentos sociais que os modos de ser precisam valer para construir um mundo impensado, em que o bem-estar de todos, o respeito e o reconhecimento da diversidade seja um fim. Como assinala Luis Fernando de Oliveira em nosso dicionário:

“Pedagogias decoloniais é a produção de conhecimento junto/com os movimentos sociais; é aprender a desaprender as marcas coloniais de nossa formação e reaprender novas perspectivas de mundo; enfim, é aprender a desaprender para reaprender novas posturas, novas ações de luta, novas ideias para um Bem Viver.“

Nesse sentido, dar luz à literatura afro-brasileira, o que a seção Livro na Roda faz, neste número, mostra fenômenos de resistência, de reposicionamento de identidades construídas para os negros, para que, através da literatura, sujeitos conheçam a diversidade de corpos, de culturas. Mas uma realidade que é dada a ler, cujo repertório cultural construído socialmente deixa opaca a diversidade e as epistemologias negras, precisa ser criticada e apresentada às crianças e jovens através da mediação, como afirma o escritor Fausto Antonio, também entrevistado neste número: “Eu não trabalho com essa redução de que criança pode ler qualquer coisa. As crianças precisam receber uma formação e ter um apoio dos mais velhos, para poder ter acesso a uma literatura de alto nível, que é o que eu pretendo produzir sempre.”

Há muitos mares a serem navegados: os da política, os da pedagogia, os das epistemologias, para nos lembrar de que nuances, profundidades, cores, movimentos, prazeres e perigos fazem parte das conquistas e dos movimentos de resistência.

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 Frade | Editora de Jornalismo: Natália Vieira (20985/MG) | Projeto gráfico: Erick Moraes | Diagramação: Erick Moraes | Reportagem: Isabella Lino, Luigy Hudson e Pedro Eufrosino | Revisão: Lúcia Helena Junqueira | Colaboração: Ana Paula Rigatti Scherer, Isabel da Silva Frade, Luiz Fernandes de Oliveira, Paulo Bernardo Vaz e Regina Aparecida Correa

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 5334/ 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.

“O TRABALHO COM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PODE SE TORNAR UM MÉTODO FÔNICO?”

Ana Paula Rigatti Scherer

Fonoaudióloga. Doutora em Letras pela PUCRS. Professora da Faculdade de Odontologia da UFRGS.

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Professora da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Ceale.

Para responder a essa pergunta, é necessário compreender o que é consciência fonológica para, dessa forma, diferenciá-la do método fônico.

A consciência fonológica é uma habilidade cognitiva que permite refletir sobre os segmentos sonoros que formam as palavras da nossa língua. Essa reflexão é necessária, pois a criança em processo de alfabetização chega à escola trazendo sua linguagem (quase totalmente adquirida), porém precisa tomá-la como objeto de conhecimento para compreender o sistema alfabético de escrita. Nesse caminho, desenvolver a consciência fonológica torna-se fundamental.

A consciência fonológica é formada por níveis, isto é, não leva em conta somente o fonema. Essa habilidade permite segmentar e manipular a palavra em sílabas, rimas e fonemas, e pode ser desenvolvida de forma lúdica, por meio de brincadeiras, jogos, canções e poesias.

No método fônico, há um roteiro programado de ensino, o qual leva em conta puramente a relação grafema-fonema, isto é, a relação das letras com seus “sons”. Se esse roteiro prevê uma ordem de apresentação dos sons/letras, iniciando pelas vogais, consoantes de representação simples, após representação complexa, a construção de frases e textos aparece conforme os sons das letras são aprendidos. Se comparado à consciência fonológica, o método fônico detém-se somente no nível do fonema e não avança na reflexão dos outros níveis fonológicos.

O trabalho com a consciência fonológica não pode se tornar um método fônico, pois nesse caso deixaria de ser consciência fonológica; deixaria de ser uma habilidade cognitiva para se tornar um método, que em sua essência não prevê uma reflexão da linguagem.

Inclusive, é possível desenvolver a consciência fonológica em um ambiente de letramento, onde os diversos gêneros textuais circulam e podem ser explorados em sua essência literária e como instrumento de reflexão linguística.

Por último, é necessário deixar claro que a consciência fonológica deve ser objetivo a ser desenvolvido na alfabetização, enquanto que o método fônico é apenas um meio, uma forma de alfabetizar, que não leva em conta a totalidade da linguagem e os meios pelos quais ela se manifesta.

O modo como a consciência fonológica é trabalhada é que vai determinar se estamos voltando a uma abordagem dos métodos fônicos que focalizavam sons isolados ou se estamos avançando nas estratégias de meta-análise sobre o funcionamento da escrita na relação entre sons e letras.

A história dos métodos fônicos mostra que houve várias tentativas de aproximar a letra de sua realidade sonora. Houve métodos que isolaram fonemas, outros que os associaram a gestos que lembravam formas de articulação ou formas, outros usaram onomatopeias para dar algum significado à emissão e houve até métodos fônicos que analisaram os fonemas no contexto da palavra como em V....AI. O que soa antes do ai?, estratégia usada na Cartilha Nacional publicada ao final do século XIX, no Brasil.

O treino de fonemas isolados na forma emissão oral, retomado em alguns discursos atuais, é conceitualmente problemático, uma vez que as teorias linguísticas mostram que é impossível pronunciar os fonemas consonantais fora do contexto das sílabas. Ademais, é um equívoco defender que o treino repetitivo e a pronúncia de fonemas isolados são pré-requisito, pois vários métodos de alfabetização não utilizaram essas estratégias e os iniciantes conseguiram aprender a ler e a escrever.

Com mais de um século de tentativas metodológicas, uma certeza que temos hoje é a de que uma abordagem fônica na alfabetização deve considerar o papel da consciência fonológica – conhecimento sobre aspectos sonoros da língua – para segmentar frases em palavras, palavras em sílabas, identificar rimas, aliterações e assonâncias, justamente para analisar o que acontece na relação entre o oral e o escrito, com a avaliação da sonoridade das palavras quando os fonemas estão em determinada posição em palavras escritas. Aí temos uma lógica para um tipo de abordagem fônica que podemos defender: a de que essa abordagem deve ocorrer sempre no contexto de análise de palavras faladas e de sua representação na escrita.

Se o trabalho com a consciência fonológica tem se centrado na “emissão” artificial de fonemas e seu treino oral tem sido considerado um pré-requisito para aprender a ler, certamente esse tipo de trabalho pode ser um retorno a um método fônico limitado. Se a consciência fonológica tem sido pensada como um fator que ajuda na análise metalinguística – para a leitura e escrita de palavras – estamos dando um passo à frente, fundamentando o processo de alfabetização em ações reflexivas que favoreçam o aprendizado do funcionamento do sistema de escrita.

CARTAS QUE CONTAM HISTÓRIAS

Professora cria jogo de cartas com personagens negros, o Bafo Afro, a fim de incentivar o conhecimento da cultura afro-brasileira

Por Isabella Lino

A professora Perla Santos, desde a sua formação, sempre se comprometeu em abordar as questões e a cultura negra e afro-brasileira com os alunos em qualquer oportunidade que tivesse. No ano de 2019, em uma de suas aulas, Perla explicava para a turma do terceiro ano da EMEF Mário Quintana, em Porto Alegre (RS), que é possível que as pessoas negras ocupem vários lugares da sociedade se elas assim desejarem, inclusive a medicina, mas uma das crianças a questionou: "Verdade? Eu nunca vi um médico negro." "E aí isso ficou em mim, aquela fala me marcou", relata. Inspirada pela situação, Perla iniciou um intenso trabalho de promoção do conhecimento de ícones da luta negra, tendo como objetivo levar mais representatividade para o ambiente escolar, além de encorajar os alunos, que em sua maioria eram negros, a enxergarem o seu potencial. A professora, com a ajuda dos alunos, desenvolveu o Bafo Afro, um jogo de cartas que tem como personagens diversas pessoas negras importantes para a história do país e do mundo.

Segundo Perla, a ideia de construção do Bafo Afro não surgiu de forma imediata, mas foi sendo trabalhada ao longo de todo o ano de 2019. Tudo começou quando a professora percebeu que, em sua turma, as meninas estavam muito interessadas nas princesas da Disney e viu nisso uma oportunidade para ensinar sobre princesas africanas e afro-brasileiras, como Aqualtune, Dandara, Kimpa Vita e Zacimba Gaba. "E aí eu comecei a fazer uma troca, falei que elas me contariam a história das princesas que elas conheciam e eu contaria a das princesas que eu conhecia. Só que essas princesas que eu conhecia não ficavam esperando o príncipe na torre e nem desejavam ficar, não esperavam o príncipe resolver os seus problemas para viverem felizes para sempre." A partir daí, a professora passou a apresentar para os alunos outros personagens negros importantes para a luta negra, como Zumbi dos Palmares, Cruz e Souza e Ben Carson, um dos maiores neurocirurgiões pediátricos já existentes.

Coincidentemente, no mesmo período, emergiu uma febre entre os alunos da EMEF Mário Quintana, o bafo. O bafo é um jogo de figurinhas em que cada carta corresponde a um personagem, seja um desenho ou um super-herói, que possui habilidades que equivalem a uma certa quantia de pontos. O objetivo do jogo é fazer com que o jogador consiga virar as cartas apenas com o deslocamento do vento gerado pelo impacto da batida da mão com a superfície onde as cartas estão posicionadas, acumulando o máximo de pontos possíveis. "Eram cartinhas bem baratinhas e às vezes eles deixavam de comprar merenda para comprar as cartinhas e começavam a bater. [...] Queriam também jogar na hora da aula", relata a professora.

O Bafo Afro surge a partir dessa realidade, objetivando transformar uma situação que estava sendo nociva para os estudantes em uma maneira lúdica e divertida de se propagar o conhecimento. Para a construção do jogo, Perla se propôs a aprender com as crianças como funcionava a dinâmica do bafo, a estudar a estruturação das cartas e a produzir uma nova versão com heróis e heroínas negros em vez das figuras tradicionais. "Aí nós medimos as cartinhas, eu comecei a fazer uns esboços para tentar estudar em casa e ver como dava pra fazer. E aí eu comecei a fazer as cartinhas em casa, né, no Word, foi bem simples no começo." Segundo a professora, a maior dificuldade enfrentada com relação ao processo de produção do Bafo Afro foi a impres-

Ilustração: freepik.com

são, pois as cartas precisavam ser feitas em um papel mais grosso e a impressora que estava disponível na escola, por ser um pouco mais antiga, não era capaz de concluir a reprodução da imagem, sendo necessário realizar em uma gráfica. Os alunos participaram da criação do jogo, personalizando e enfeitando as cartas do baralho com desenhos, dando a elas um caráter único.

A primeira versão do Bafo Afro foi composta pelos ícones da luta negra que foram apresentados e trabalhados com os alunos do terceiro ano, como a Dandara, o Ben Carson e o Zumbi dos Palmares, além de outros grandes nomes, como o professor Oliveira, cada um com uma pontuação específica. No Bafo Afro, todas as mulheres possuem uma pontuação maior do que a dos homens, pois o jogo busca incentivar a valorização da mulher negra, tendo em vista que ela é a que enfrenta mais desafios no Brasil. Segundo Perla, para jogar o Bafo Afro, os alunos foram separados em grupos e um integrante de cada deveria ir à frente da turma e bater e apresentar para os colegas o personagem presente na carta virada.

Atualmente, a professora refez o Bafo Afro e construiu, com o auxílio do artista Max Leidemer, um design profissional e uma caixa própria personalizada. “Pela simplicidade que eu acho que deu muito certo, sabe? Porque os alunos participaram da construção [...] E esse jogo vem da realidade deles, então eu não precisei ensinar as regras, pelo contrário, eles é que ensinaram.” Além do Bafo Afro, Perla lançou mais um jogo de cartas, que tem como temática “mulheres negras latino-americanas e caribenhas”. Os dois jogos são comercializados por um valor acessível e podem ser adquiridos por meio de um contato pelo Instagram. “Quando eu trabalho em sala de aula essa história, é pensando que essas crianças não precisam passar por isso [falta de representatividade], que elas podem conhecer uma história que os livros não contam, eu sempre digo isso pros meus alunos, os livros não contam, mas é a nossa história e nós precisamos contá-la”, complementa Perla.

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS

Pedagogias Decoloniais é um conceito novo que surgiu nos debates brasileiros nos últimos 15 anos. Tem sua origem a partir de uma rede de pesquisas denominada “Modernidade/Colonialidade”, constituída no início dos anos 2000 e que apresentou formulações teóricas de alguns intelectuais latino-americanos que buscavam propor uma nova perspectiva epistêmica de interpretação da realidade latino-americana. Esses intelectuais apresentaram uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas. E nessa, o conceito de colonialidade é central. Colonialidade significa um padrão de poder que emerge junto ao colonialismo moderno, que não se refere somente à relação de poder político entre povos ou nações, mas à forma como as relações de trabalho, de autoridade, de conhecimento, e das relações intersubjetivas se articulam entre elas, através do mercado capitalista e da ideia de raça. Contrapondo-se à colonialidade, algumas pesquisadoras cunham o termo Pedagogias Decoloniais. O termo decolonial faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e a tentativa de construção de um projeto teórico de repensamento crítico e transdisciplinar para se contrapor ao padrão de poder colonial eurocêntrico.

Pedagogias decoloniais, portanto, é a expressão da crítica teórica e militante à colonialidade e uma práxis pedagógica insurgente e propositiva. É o pensamento e a intervenção na realidade a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade. São atos políticos interculturais e contra todas as formas de exploração e opressão constituídas pela Modernidade/Colonialidade. Pedagogias decoloniais é a produção de conhecimento junto/com os movimentos sociais; é aprender a desaprender as marcas coloniais de nossa formação e reaprender novas perspectivas de mundo; enfim, é aprender a desaprender para reaprender novas posturas, novas ações de luta, novas ideias para um Bem Viver.

Luiz Fernandes de Oliveira – Militante do Instituto Búzios e Ogâ do Ilê Axé Iyá Nassô Oká – Ilê Oxum. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC). Professor da Licenciatura em Educação do Campo, do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRRJ e Doutor em Educação pela PUC – Rio.

GÊNEROS E GRAMÁTICA

O uso de linguagem neutra e o ensino de gramática

Por Luigy Hudson

"A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta", escreve o professor de Linguística da Universidade de Brasília (UnB), escritor e tradutor Marcos Bagno, em seu livro *Preconceito Linguístico – o que é, como se faz*. Para Bagno e diversos outros linguistas e estudiosos, o ensino de língua portuguesa do modo como é feito nas escolas vem se tornando um problema na medida em que se reduz o português a uma simples catalogação de termos técnicos e à análise de enunciados privados de contexto. Incutida no senso comum e reproduzida há séculos nas instituições educacionais brasileiras, a equivalência entre ensino de gramática e ensino de língua contribui para empobrecer e limitar o processo de aprendizado das crianças.

Uma das questões mais discutidas atualmente, que demonstra o caráter adaptativo e dinâmico da língua portuguesa, é o que vem sendo chamado de *Linguagem Neutra ou Linguagem Não binária*. Usada principal, mas não exclusivamente, por jovens da comunidade LGBTQIAP+, ela surge como um conjunto de propostas para tornar a língua mais inclusiva e acompanhar as mudanças de paradigma social que vêm colocando em xeque a dominação heteronormativa que a parcela conservadora da sociedade exerce sobre o idioma. Segundo o jornalista Andre Fischer, criador do portal MixBrasil (um dos principais canais de informações e cultura LGBTQIAP+ do Brasil) e autor do *Manual Ampliado de Linguagem Inclusiva*, "mudanças estão hoje sendo discutidas e propostas, decorrentes da evolução da própria sociedade, e a língua tem que as acompanhar. Se a gente vive em uma sociedade que está contestando e questionando valores machistas, o idioma vai naturalmente evoluir dessa forma também".

Antes de tudo, vale dizer que há diferenças entre Linguagem Inclusiva e Linguagem Não Binária. A primeira prevê o uso de artifícios para que se possa diminuir o preconceito e o sexismo impregnados na língua portuguesa desde sua formação. Trata-se de evitar usar termos e expressões que possam ter conotação ofensiva e carregada de preconceito, principalmente aquele voltado ao gênero feminino. "A linguagem inclusiva usa as ferramentas que estão postas hoje na gramática, o que já é dado, sem a criação de novos termos", ressalta Fischer. "Ela é passível de ser aplicada a partir de agora, basta que seja feita uma escolha (que não deixa de ser política, no sentido mais amplo da palavra), de se passar a incluir no discurso todas as pessoas, independente de gênero. (...) Na dúvida entre usar 'bem-vindos', 'bem-vindas' ou 'bem-vindes', dê as boas-vindas." Já a Linguagem Neutra ou Não Binária pressupõe a criação de um terceiro gênero gramatical, diferente dos tradicionais "feminino" e "masculino", que possa ser usado por pessoas que não se identificam com nenhum dos dois. "A indicação básica da linguagem neutra seria o uso do 'e' ao invés do 'a' ou 'o', como terceira via para se referir a quem não se identifica com a binariedade (se associar ao feminino e masculino)", escreve Fischer no *Manual Ampliado*.

Uma das questões que já surge com essa proposta é a definição de como exatamente seriam esse terceiro gênero e as formas de concordância gramatical. Ativistas e militantes que advogam o uso da Linguagem Neutra já propuseram o "Sistema Elu" ("Elu comeu uma pizza/O gato é delu"), o "Sistema Ile" ("Ile comeu uma pizza/O gato é dile"), entre outros, sem que haja qualquer consenso de qual se deva adotar. Mesmo entre os usuários, há a preocupação de que a existência de diferentes formas, usadas de diversas maneiras, possa criar ruídos na comunicação e atrapalhar o entendimento entre os falantes. "Enquanto não definirmos qual é o pronome neutro que será usado, não devemos usar o pronome neutro, porque assim o idioma, enquanto um sistema que cria códigos comuns, se perde", aponta Fischer. "Não quero parecer conservador de achar que deva ser dessa forma, mas eu acho muito mais complicado."

Gênero na escola

Apesar de as discussões sobre o pronome neutro terem avançado nos últimos anos, o ensino institucionalizado de Linguagem Neutra nas escolas está longe de ser aprovado. Está longe até mesmo de ser proposto. "Nunca vi ninguém propondo", diz Fischer. "Já vi estudos na academia e algumas pessoas dizendo como se usa, mas – e olha que conheço militantes da Linguagem Neutra – as pessoas não falam sobre ensino." Para o jornalista, há, ainda, muita diferença entre o uso informal e pontuado em conversas faladas e mensagens de texto, e o uso recorrente no cotidiano profissional e escolar das pessoas. "Quando conversamos, não falamos 'ile'. Usamos em uma palavra ou outra para marcarmos o discurso, mas nunca vi ninguém usando recorrentemente 'sue', 'mine', apenas quando se escreve."

A proibição, em contrapartida, do ensino de Linguagem Neutra em instituições escolares já acontece em vários lugares do país. Em 5 de dezembro de 2020, o vereador Carlos Bolsonaro (Republicanos-RJ) apresentou, na Câmara dos Vereadores da capital fluminense, o PL 2013/2020, que considera a Linguagem Neutra "perversões e alterações maliciosas e progressistas de suas bases" e, até julho de 2021, em ao menos 14 estados e também na Câmara Federal já foram apresentadas propostas que tentam impedir o uso desse recurso nas escolas. Tanto para Fischer quanto para o pesquisador e escritor Sírio Possenti, professor no Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, tal represália se configura como censura. De acordo com Possenti, "não se deve proibir. Inclusive, deve-se oferecer as alternativas. Não ter repressão é fundamental. Ela [Linguagem Neutra] não deveria ser proibida em lugar nenhum, nem na escola, nem por lei, evidentemente, de vereador, deputado etc. Acho isso uma cretinice absoluta".

Achar e querer que as escolas ensinem apenas o "uso do português na forma e no conteúdo corretos" – como aponta o PL 2013/2020 – não faz sentido, já que o "correto" é o que está sendo falado e evolui com o tempo. Bagno afirma que, "em algumas teorias linguísticas, gramática é um termo usado para rotular o conhecimento intuitivo que cada falante tem da língua que fala. Nessa perspectiva, qualquer pessoa conhece plenamente a gramática de sua língua e é capaz de reconhecer um enunciado gramatical e um agramatical".

O que é "errado" é o ensino de gramática?

Muito mais do que um conjunto de regras e convenções preestabelecidas, que não permitem mudanças, o idioma português – como qualquer outro – é um fenômeno em constante transformação, repleto de variações que se somam e se recriam a partir das interações entre os falantes. Línguas são aprendidas sendo faladas, reproduzidas e desenvolvidas em conjunto, seja no ambiente escolar ou fora dele, o que, para Possenti, torna inútil o ensino metódico e categórico de gramática normativa, se este não for aliado a práticas intuitivas de leitura, escrita e reescrita, buscando desenvolver a criatividade dos alunos. "Gramática não ensina a língua a ninguém", afirma. "Gramática ensina a analisar uma língua. Ninguém aprende a fazer um período simples porque estuda o período simples. As pessoas fazem períodos simples".

A forma engessada e estanque como se pensa e se reproduz o ensino de português não é recente. De acordo com Bagno, todo o projeto de mais de 300 anos de colonização europeia deve ser levado em conta para se entender por que o Brasil possui um dos piores sistemas educacionais do mundo, taxas alarmantes de analfabetismo funcional e uma parcela urbana de classe média que despreza a leitura e não consome livros. "O racismo impregnado na nossa sociedade levou as autoridades educacionais, desde cedo, a quererem criar todos os obstáculos possíveis ao 'falar atravessado dos africanos' (como escreveu um intelectual do século 19), de modo que o objetivo era o ensino da língua portuguesa mesmo, a mais lusitana possível". Desse modo, desde que o sistema escolar nacional começou a se dedicar aos estudos das línguas nacionais (e isso demorou muito, só lá pelo século 19), prioriza-se uma forma de ensino que não condiz com as diferentes realidades dos estudantes e com a diversidade de falas, expressões, gírias e variações linguísticas que se desenvolvem ao longo de suas formações.

Assim, definir certo vocabulário ou construção léxica como "correto" ou "incorreto" é uma ideia extremamente ultrapassada, que não leva em conta as nuances e as complexidades das quais se constitui uma língua, e punir alunos que se expressam diferentemente do que está contido nas gramáticas normativas não contribui com seu aprendizado. Para Possenti, "isso significa que estaria, então, na hora de dizer que erros tipicamente condenados pelas gramáticas não são mais erros. Por exemplo: 'preferir isso do que aquilo' é obviamente uma construção padrão. Em qualquer jornal que você assista, está lá o 'preferir do quê'. Ou então não poder começar oração com o pronome oblíquo: 'me dá um dinheiro aí'. O português do Brasil é proclítico".

Podemos ver como a língua portuguesa se configura como algo muito maior do que a gramática normativa e como seu ensino deve incluir novas formas de aprendizagem, que se aproximem mais do cotidiano, das vivências e das identidades dos alunos. Ou, por que não, des alunes?

A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Apesar dos avanços e das conquistas, a visão sobre inclusão na sociedade e na escola ainda precisa evoluir

Por Pedro Eufrosino

No dia 1º de dezembro de 2020, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli suspendeu o Decreto nº 10.502/20, que previa a implementação da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (PNEE), considerada por especialistas, e pelo ministro, em sua justificativa, um retrocesso que coloca em risco as conquistas das pessoas com deficiência na esfera educacional. O documento deixava a cargo das famílias a opção de matrícula no ensino regular ou no ensino especial. Luiza Corrêa, coordenadora de advocacy do Instituto Rodrigo Mendes (IRM), afirma que a nova política se apropria das palavras e convenções rebuscadas, aprendizagem ao longo da vida e educação inclusiva, para (re)criar um modelo de escola segregada para os estudantes com deficiência.

Dias antes da decisão no STF, o ministro da Educação Milton Ribeiro expressou falas capacitistas a respeito da escolarização das pessoas com deficiência. Afirmou que "algumas são de impossível convívio" e "incapazes de escolarização". Para a coordenadora de advocacy do IRM, o pronunciamento do ministro não é aleatório, pois há setores das instituições especializadas que possuem interesses no resgate da ideologia capacitista, de que os estudantes com deficiência são incapazes ou menos capazes de serem alfabetizados e atrapalham os demais estudantes nas salas regulares.

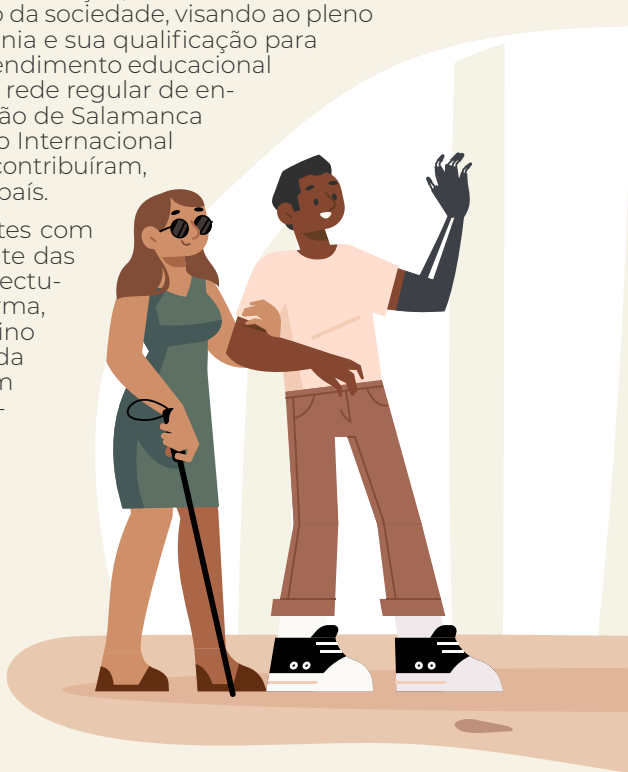
A vivência dos estudantes e das pessoas com deficiência, como um todo, é marcada por intensa luta social e conquistas que demoraram décadas para se firmarem. Luiza acredita que há um projeto de desmonte da educação inclusiva: "Todos os dias a gente resiste e se mobiliza para conseguir manter as vitórias alcançadas. Temos lutado para evitar retrocessos, o que dificulta a conquista de novos avanços."

Histórico

Os primeiros institutos educacionais para as pessoas com deficiência datam da época do Império no Brasil, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857), fundados por Dom Pedro II. Nas décadas de 20 e 30 do século XX, houve a implantação das primeiras "Escolas Especiais", que produziram efeitos significativos para o início da escolarização de pessoas com deficiência no país; mas, também, para a construção de um modelo de segregação educacional desse público. A justificativa para a separação das pessoas "diferentes" em classes especiais era a de que, se estivessem reunidas em um grupo à parte, poderiam ser melhor atendidas em suas especificidades educacionais. Décadas depois, a LDB n.º 4024/61 (Lei de Diretrizes e Bases) incluiu a integração das pessoas com deficiência nos espaços escolares. O atendimento educacional desses alunos sofreu modificações, resultantes da luta pela efetivação de seus direitos enquanto cidadãos e, principalmente, pelo processo de democratização da educação, sendo este fundamentado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Entretanto, a LDB trazia o termo "excepcionais" para se referir às pessoas com deficiência, além de não prever uma escola plural/inclusiva.

Outro dos mais importantes marcos educacionais brasileiros é a Constituição Federal de 1988, conhecida como "Constituição Cidadã". A carta magna no Art. 205 estabelece que "[a] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". E no Art. 208, ela garante que o Estado deve garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente** na rede regular de ensino". Internacionalmente, o Brasil tornou-se signatário da Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), da Convenção da Guatemala (1999) e da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova York, 2007), que contribuíram, anos mais tarde, para o desenvolvimento da educação inclusiva no país.

Em 1996, a LDB, Lei nº 9.394/96, direciona a inclusão dos estudantes com deficiência para as turmas regulares de ensino, independentemente das suas especificidades, sejam elas sensoriais, físicas/locomotoras, intelectuais, múltiplas e, também, em relação às altas habilidades. Dessa forma, a matrícula de estudantes com deficiência na rede regular de ensino cresceu, e as redes públicas têm se organizado para a promoção da inclusão desses estudantes. Assim, as antigas escolas especiais passam a assumir outras configurações, como, por exemplo, a oferta de formação profissional, de atividades culturais ou artísticas e de atividades vinculadas à chamada "Educação ao Longo da Vida", principalmente nos municípios interioranos.



Maria Teresa Eglér Mantoan, coordenadora e pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED), salienta a fragilidade da inclusão escolar no Brasil em decorrência da falta de um projeto educacional de Estado. "Possuímos cada vez menos projetos de Estado, é sempre de governos e por isso não tem continuidade", afirma. Nesse sentido, a pesquisadora defende que as ações de acessibilidade e inclusão sejam permanentes nas redes de ensino, não dependendo da vontade de iniciativa de cada governo.

Ilustração: freepik.com

Divisor de águas

Em 2008, ocorre o principal marco para a educação das pessoas com deficiência. A aprovação e a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI), através do Decreto n.º 7.611/08, são observadas como grande marco divisório. A nova Política Nacional deslocou, assim como a Convenção Internacional de 2007, o foco das necessidades para o meio. A concepção da deficiência na relação com o meio fez com que os ambientes se tornassem mais acessíveis, para minimizar os prejuízos que um contexto despreparado pode trazer às pessoas com deficiência. Fala-se agora de um atendimento educacional especializado, para lidar com as barreiras pedagógicas; de uma educação inclusiva, para romper as barreiras atitudinais; e de uma acessibilidade, em relação às barreiras arquitetônicas.

Além disso, segundo Bernadete Quirino Duarte Blaes, Diretora de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico Racial da Rede Municipal de Belo Horizonte, a educação especial deixa de ser considerada uma modalidade de ensino e passa a ser compreendida na transversalidade. Isso faz com que o financiamento, advindo do *FUNDEB***, na educação inclusiva seja alterado. De acordo com Bernadete, a matrícula dos estudantes com deficiência é considerada dupla, uma relacionada ao ensino comum/regular e a outra no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ocorre no contraturno e de maneira individualizada.

O AEE muitas vezes é compreendido como um reforço escolar, ou seja, a professora do ensino regular não consegue ensinar a criança e é necessário um trabalho especializado. Essa é uma concepção errônea, segundo Nildete Maria Gomes, professora da Rede Municipal de Belo Horizonte e integrante da equipe de Apoio à Inclusão. "O Atendimento Especializado é suplementar ao ensino da sala de aula; o profissional do AEE busca estratégias e mecanismos que possam auxiliar e facilitar a compreensão da criança, por isso, deve ser realizado nas salas multifuncionais onde se encontram os recursos capazes de ajudar a identificar o que é necessário para que a criança aprenda", esclarece a professora.

É a partir dessa nova concepção que começamos a ter realmente uma "Educação Inclusiva", porque, até 2008, "ficamos muito na ideia de integração, em que os estudantes com deficiência estão nas escolas comuns e alguns conseguem o acesso, com um atendimento ainda aquém do que era necessário para pleno desenvolvimento deles. A PNEEPI foi um real avanço. Assim, esses estudantes começam a chegar em maiores quantidades nas escolas e percebemos um movimento maior na busca pela formação de professores com relação à educação inclusiva", afirma Nildete.

Bernadete Quirino reforça que o PNEEPI é o grande responsável pelo aumento no número de matrículas dos estudantes com deficiência nas escolas regulares. Entre 2009 e 2019, observamos um crescente e progressivo aumento. Segundo dados do INEP/MEC, em 2020, 1.308.900 estudantes estavam matriculados em escolas, e 88% desse total encontrava-se em escolas regulares, onde há inclusão e diversidade entre os alunos.

Somado a essas conquistas, em 2015, o Brasil promulgou a Lei n.º 13.146/15, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Sua premissa básica é considerar que as pessoas com deficiência não são tecnicamente incapazes de realizar funções básicas no contexto social, explicitando que as especificidades das deficiências não podem afetar a plena capacidade civil dos indivíduos, principalmente no que tange à formação educacional. É um direito inalienável que todo sujeito, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer condição, física e intelectual, pode atingir o máximo de suas capacidades artísticas e sociais.

A luta pela educação das pessoas com deficiência ainda não acabou, como reforça Nildete: "eu sonho que um dia a gente discuta menos acerca da inclusão, porque essas pessoas estarão incluídas nas escolas, na sociedade; isso leva tempo para ser construído, e não vamos desistir agora." Esse sonho assemelha-se muito ao de Bernadete, que afirma: "ainda vou continuar usando o termo 'escola inclusiva', 'educação inclusiva', mas eu não quero mais ter que usar, porque eu não posso considerar como escola, uma escola que não seja inclusiva."

**A palavra preferencialmente foi motivo de celeuma durante anos. Contudo, após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, não há brecha para pais escolherem se querem ou não matricular seu(sua) filho(a) na rede regular; é um dever.*

***O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, em 2020, tornou-se permanente e com o crescimento progressivo para financiar a educação pública brasileira.*

DESMONTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As conquistas asseguradas nas últimas décadas na educação básica em nosso país vinham tentando efetivar uma educação mais democrática e diversa. Contudo, nos últimos cinco anos, temos vivenciado constantes investidas contrárias ao que vinha sendo construído

Por Pedro Eufrosino

O desmanche educacional pode ser um plano governamental, bem como nos alertou o sociólogo Darcy Ribeiro: "A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto". Com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o breve mandato de Michel Temer e a ascensão do candidato de extrema-direita Jair Bolsonaro, o ensino básico do Brasil vem sofrendo desde então com desequilíbrios orçamentários, planos mal formulados que excluem a diversidade, polêmicas envolvendo os três ministros do atual governo, entre outros problemas. Apesar de a educação no Brasil estar longe do desejado há muito tempo, desde a redemocratização do país vinha se buscando, de forma geral, estabelecer uma realidade educacional mais justa, inclusiva, diversa e de qualidade.

A Constituição Federal de 1988, conhecida também como Constituição Cidadã, é o ponto nevrálgico dos direitos educacionais do Brasil. Depois de 21 anos sob regime militar, que estabeleceu a censura à livre expressão, restringiu os direitos sociopolíticos e perseguiu opositores, foi produzida a Carta Magna mais democrática e plural já vista no país. A grande contribuição em relação à educação está no Artigo 205, que a define como "direito de todos e dever do Estado e da família, [que] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", estabelecendo, então, a educação como um direito fundamental e inalienável. "O trecho 'um direito de todos' reforça o fato de a educação, antes de 1988, ter sido um direito de poucos, um privilégio das classes mais altas. Com a Constituição, o direito dos direitos fica resguardado ao povo brasileiro", afirma Catarina de Almeida Santos, professora associada da Universidade de Brasília (UnB) e coordenadora do Comitê-DF da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE).

Em 1996, durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que possuía a validade de 10 anos. No mesmo ano, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) foi aprovada. A nova LDB reforça a municipalização do Ensino Fundamental, estipula a formação do docente em nível superior e coloca a Educação Infantil na posição de etapa inicial da Educação Básica. Em 2006, durante a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, o Fundef torna-se Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Com o desafio de ampliar o acesso à escola e melhorar os índices nas avaliações, percebeu-se a necessidade de ampliar os recursos na área e alcançar todas as etapas. O decreto que regulamentou o Fundeb estabeleceu vigência de 2007 até 2020, permitindo, assim, um longo período de financiamento assegurado para a educação.

Durante o segundo mandato de Lula, ocorreu a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI), por meio do Decreto nº 7.611. A partir dela, ficou estabelecido que é dever do Estado a efetivação e a garantia de um sistema educacional inclusivo, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Em 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59, que determinou a ampliação da obrigatoriedade escolar para 4 a 17 anos até 2016, que até então era dos 6 aos 14 anos.

No período de 2011 a 2016 (ano do impeachment de Dilma Rousseff), os principais marcos são o novo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que estipulou 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, e o início das discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para Catarina Santos, a partir de 2016, perdas na área da educação vêm acontecendo, principalmente na figura da Emenda Constitucional nº 95, que prevê uma redução dos gastos públicos tidos como primários. "Ela vai atuar naquilo que faz com que a constituição brasileira seja chamada de Constituição Cidadã, ela atinge o artigo sexto*. A emenda limita os gastos das despesas primárias, que são os gastos voltados para a garantia dos direitos sociais." Para a professora, é a partir desse momento que a educação passa a ser atingida e começamos a dar um passo para frente e três para trás.

*São direitos sociais [básicos/primários] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

Fissuras no período Temer

Antes da entrada de Bolsonaro, a passagem de Michel Temer pela presidência já iniciou fissuras na área da educação. Em 2017, o presidente, em colaboração com o ministro da Educação Mendonça Filho, publicou, no dia 18 de julho de 2017, o decreto nº 9.099, que previa mudanças significativas no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) – programa que avalia e disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio, à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita. A nova regulamentação modificou o processo de avaliação das obras a serem compradas pelo Estado. Antes, o MEC repassava a universidades públicas a avaliação dos materiais de cada área do conhecimento e, com o decreto, o Ministério da Educação forma uma comissão a partir de indicações das escolas da Educação Básica e das universidades públicas e privadas. Outro ponto alterado é o ciclo de distribuição dos materiais, que passou de 3 para 4 anos. Por fim, uma mudança chamou a atenção dos educadores do ensino infantil: com a nova regulamentação, estes passam a receber materiais didáticos.

No mesmo período, ocorreu a homologação da BNCC por meio da Portaria nº 1.570. César Callegari, sociólogo, consultor educacional e ativista pelos direitos à educação, participou da primeira fase de construção da Base, ainda no governo de Dilma Rousseff, e para ele a BNCC acabou sendo construída com uma síntese de múltiplos conflitos, principalmente no que tange à esfera de privatização do ensino público brasileiro. Callegari ressalta que "muitas coisas que estão na Base, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental, estão muito avançadas diante do quadro de retrocessos que nós estamos vivendo no Brasil hoje".

O ensino médio também foi afetado pela homologação da BNCC. Aprovado em 2017 pela Lei nº 13.415, o "Novo Ensino Médio" é uma política que planeja tornar a etapa mais atrativa e evitar que os estudantes abandonem os estudos. A ideia inicial era começar a implementação no primeiro ano do ensino médio e ir expandindo para os outros anos, contudo a implementação só começará a acontecer em 2022. Com o novo modelo, parte das aulas devem ser comuns a todos os estudantes do país, e a outra parte os próprios alunos poderão escolher, aprofundando o aprendizado em uma das quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências Naturais e Ciências Exatas).

Ainda durante o governo Temer, "outro exemplo de descompromisso é o Plano Nacional da Educação de 2014, que começou a ser minado já no mandato de Temer, na medida em que quase todos os seus objetivos, metas e estratégias não foram atingidos, e mesmo aqueles que foram alcançados estão sendo alvos de ataques neste governo [do Bolsonaro]", afirma o ativista.

Outra ação realizada no governo Temer é a regulamentação da Política Nacional de Avaliação e dos Exames da Educação Básica, com a integração do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), do Encceja e do Enem. Com isso, deixaram de existir a Avaliação Nacional de Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Para Cláudia de Oliveira Fernandes, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC), a aglutinação das provas em larga escala "deixa os pesquisadores cautelosos, porque as políticas [das avaliações] começaram a mudar de forma acelerada, e as motivações e as justificativas para tais alterações não eram e ainda não são advindas de resultados de pesquisa".

"No início, a aplicação das provas do SAEB eram amostrais, então não tínhamos uma associação da avaliação com uma política de meritocracia; elas possuíam um papel muito importante – apontar em que locais seria importante o Governo Federal implementar políticas de formação, de fomento, de ampliação, enfim, o objetivo não era ranquear, dar nota e comparar as escolas e os estudantes. Contudo, a partir da década de noventa, as avaliações tomam a cena na política educacional, pois elas começam a ditar o que vai ser ensinado nas escolas; o que vemos desde então é uma grande influência desses testes no currículo escolar", relembra a professora.

Segundo Cláudia, a motivação econômica dos testes em larga escala no Brasil vem fazendo das avaliações um "bode expiatório" para poder implementar um projeto educacional de maior subordinação aos interesses do mercado educacional. "As provas estão implicadas e enredadas em questões político-econômicas. São muitas as políticas relacionadas com as avaliações, assim, no meu ponto de vista, as políticas de avaliação acabam legitimando a privatização da educação pública brasileira, como acontece em outros países da América Latina".

O desprojeto bolsonarista

Durante a campanha presidencial de 2018, a educação apareceu como um ponto de destaque nos discursos do então candidato Jair Bolsonaro. Na época, discussões sobre 'marxismo cultural', homeschooling (ensino doméstico) e ideologia nas escolas públicas e universidades do país ganharam força no debate eleitoral.

Com isso, a guerra ideológica, a proteção aos valores tradicionais e a militarização nas escolas passaram a ser os principais motes bolsonaristas para a área da educação.

Com a vitória de Bolsonaro nas urnas, as primeiras ações para a educação vieram rápido. Já no segundo dia de governo, o ministro Ricardo Vélez alterou o edital do PNLD**. As modificações excluíam a restrição que proibia a presença de publicidade nas obras didáticas, bem como a responsabilidade de obras que combatam a violência contra a mulher e suprimiu o trecho que exigia referências bibliográficas. No dia 23 de janeiro de 2019, foram apresentadas as principais metas do governo para os primeiros 100 dias; entre elas estava a regulamentação do homeschooling, enchendo de esperança os apoiadores mais conservadores de Bolsonaro. Porém, o governo não conseguiu negociar com o Congresso Nacional, postergando a pauta mais conservadora na área educacional.

Vélez foi exonerado do MEC depois de desgastes políticos e frases polêmicas, como: "voltar a moralidade moral e cívica", "universidade para todos não existe" e "1964 não foi golpe". O segundo ministro de Educação de Bolsonaro, e o mais ideológico, foi Abraham Weintraub, responsável pela criação da Política Nacional de Alfabetização (PNA). A nova política prevê, segundo Isabel Frade, presidente emérita da Associação Brasileira de Alfabetização e pesquisadora do Ceale, "um paradigma baseado na ciência cognitiva e nas neurociências, defendido como uma 'evidência' científica a ser seguida num campo em que inúmeras pesquisas já mostraram a complexidade de fatores políticos, sociais, culturais, linguísticos e psicológicos envolvidos na alfabetização. Em sua implementação, houve uma série da manifestos e documentos produzidos por professores e pesquisadores brasileiros". Segundo ela, a PNA também defende que o ensino infantil promova habilidades de "literacia" como uma forma de preparação para a alfabetização, desconsiderando as repercussões conceituais e metodológicas das relações entre alfabetização e letramento que estão presentes nas práticas pedagógicas e nos documentos oficiais.

"O governo Bolsonaro pretende fazer do processo de alfabetização um processo reducionista, impingindo aos educadores brasileiros uma única forma de alfabetização de crianças, o chamado método fônico. Esse método vai na contramão de tudo aquilo que os educadores brasileiros, e do mundo inteiro, entendem como alfabetização. Uma criança aprende a ler e escrever, não apenas entendendo os sons das letras, das sílabas e das palavras; elas aprendem refletindo sobre a sua própria realidade e dando sentido a ela", afirma César.

Após polêmicas e diversas críticas dirigidas às universidades públicas e aos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), Abraham Weintraub foi substituído por Milton Ribeiro, pastor da Igreja Presbiteriana e ex-reitor da Universidade Mackenzie. O novo ministro escolhido a dedo pelo presidente, depois da celeuma envolvendo um primeiro escolhido, deveria apaziguar as querelas envolvendo o MEC, mas pode-se dizer que a estratégia não funcionou bem.

Milton Ribeiro protagonizou falas capacitistas envolvendo estudantes com deficiência, além de dar continuidade às discussões acerca do novo PNEE (Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida), que, segundo especialistas, é um grande retrocesso para os direitos dos estudantes com deficiência. Luiza Corrêa, coordenadora de advocacy do Instituto Rodrigo Mendes (IRM), lembra que a nova política já vinha sendo discutida desde o governo Temer, com o argumento de que a PNEE de 2007 não teve participação das associações e das pessoas com deficiência, o que, segundo ela, é mentira.

"Foi obviamente discutido, um dos argumentos do governo Temer, ainda em 2018, para refazer foi o que deu origem a esse PNEE apresentado em 2020. O argumento foi que o anterior não tinha sido discutido, logo era inconstitucional, não democrático; foi isso que desencadeou essa discussão; o que estamos vendo é um desmonte aos direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiência", salienta a coordenadora.

Segundo Luiza, há um interesse de diversos partidos e empresários em como se dará a distribuição orçamentária, visto que no governo anterior havia um pacto nos bastidores para que as instituições de educação especializadas retornassem com a segregação dos estudantes. A advogada lembra que a nova política está baseada em outros tipos de interesse, tanto ideológicos quanto financeiros.

Durante a pandemia, o desmonte educacional não diminuiu, pelo contrário, aumentou. Com o isolamento social, para reduzir a transmissão do coronavírus, as escolas e as universidades precisaram adotar caminhos digitais para dar continuidade ao calendário letivo, o que prejudicou principalmente os estudantes de baixa renda, que, por diversos motivos, não possuem acesso à internet. Segundo Isabel Frade, "neste período, o Ministério da Educação não construiu políticas federais, nem de financiamento, nem pedagógicas, que norteassem Estados e Municípios a atuarem para redução das desigualdades". Ao contrário, o presidente optou por vetar o PL 3477/20, que previa ajuda financeira de R$ 3,5 bilhões para garantir acesso à internet para alunos e professores das redes públicas de ensino.

***O mesmo edital que havia sido modificado por Mendonça Filho e Michel Temer.*

As escolas cívico-militares

Ainda durante a campanha presidencial, Bolsonaro se comprometeu com a criação de uma escola militar em todas as capitais estaduais. Catarina de Almeida nos lembra que a militarização das escolas entrou na agenda nacional com o governo Bolsonaro, e que há algumas diferenças entre essa prática e os colégios militares.

"As escolas militares são vinculadas às corporações, por exemplo, o Exército, e normalmente visam a atender mais os dependentes de militares do que a sociedade civil. Essas escolas têm militares que gerenciam todo o processo burocrático e pedagógico; os professores militares são licenciados e seguem os princípios da corporação; é um processo de escolha ir ou não para esse modelo de ensino, diferente da escola militarizada [cívico-militares]. Nesse caso, a gestão educacional de uma escola pública é entregue aos militares, mais especificamente à polícia", explica Catarina.

Se quisermos perceber a lógica da escola militarizada, basta olharmos para as escolas no entorno dela, visto que os alunos que não se adequam ao projeto, não entregam rendimentos e nem demonstram obediência passam por uma "transferência educativa". Segundo a professora, a justificativa apresentada pela "escola" é a de proteção e segurança para o estudante. "Como podemos esperar que os pais desse menino ou menina neguem a transferência? Eles sabem como os militares tratam as pessoas, e principalmente os negros, fora da escola. Dessa forma, é possível perceber um aumento de matrículas nas redes de ensino no entorno da escola militarizada".

"Se a nossa Constituição Federal está falando sobre uma educação de direito, e que essa educação é para todos os sujeitos e 'sujeitas', ou seja, eu preciso olhar quando a escola se torna um espaço homogeneizado, de seres iguais e sem expressão. Essas escolas negam a educação, a diversidade, a representatividade; elas negam o sujeito. Então, eu preciso dizer, a escola militarizada é uma antiescola, é antieducação. A militarização das escolas significa para mim a morte delas; a morte da própria educação; e a morte da construção de uma sociedade diversa", ressalta a pesquisadora.

Será uma conquista?!

Mesmo com duras perdas ao longo dos últimos cinco anos, a educação básica respirou aliviada com a aprovação do Novo Fundeb. A votação realizada no dia 21 de julho de 2020, ainda com o Ministério da Educação sob comando de Abraham Weintraub, aprovou a PEC 26/2020, que amplia gradualmente a destinação de verbas federais com os gastos em educação e torna o Fundeb permanente. A complementação, que hoje é de 12%, deve atingir 23% a partir de 2026.

César Callegari lembra que a aprovação não foi consensual e é decorrência de muita luta, já que "Bolsonaro e seu ventríloquo, Paulo Guedes, são contrários aos gastos com educação; foi graças a uma intensa luta dos educadores brasileiros, dos estudantes brasileiros e das forças vivas que entendem a educação como um fator estratégico para o desenvolvimento, que conseguimos resgatar o Fundeb e introduzi-lo como fator permanente na Constituição". Todavia, os ataques ao financiamento à educação são constantes: a Câmara Federal aprovou a Lei Complementar 11/20, advinda do governo Bolsonaro, que tende a reduzir as receitas vinculadas à educação, relacionadas ao ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) por meio do congelamento do imposto. Segundo César, o ICMS é a principal renda do Fundeb, e está relacionada, sobretudo, com os combustíveis. Assim, todas as vezes que estados e municípios arrecadam menos imposto sobre a gasolina, com intenção de baratear essa mercadoria, o Fundeb perde recursos.

Catarina de Almeida reforça que a falta de financiamento para a educação está relacionada com o projeto de não garantir educação de qualidade para a população brasileira. "A gente não tem educação de qualidade por falta de financiamento? Nós não temos financiamento porque não queremos uma educação de qualidade. O que sempre fizemos com a educação no Brasil foi: eu tenho esse recurso para a educação, e será essa a quantidade que definirá qual a educação que teremos. A lógica precisa ser invertida: a educação de que nós precisamos e a que temos direito é a que a constituição nos assegura; então precisamos de um financiamento correto para alcançar a educação de qualidade, e o estado brasileiro deveria garantir isso", enfatiza a professora.

"A educação para esse governo representa uma ameaça", defende Callegari. "Um dos principais pontos é a guerra ideológica que ele trava em relação a tudo aquilo que representa progresso e respeito à diversidade e às políticas de inclusão". Para o sociólogo, o governo é um autodeclarado inimigo da educação, e as declarações, que são seguidas de um conjunto de práticas, programas e ações concretas, têm efeitos permanentes aos direitos educacionais dos estudantes brasileiros, dos profissionais de educação e das instituições educacionais do país.

"Para não dizer que o governo Bolsonaro não tem projeto para a área de educação, eu quero dizer o seguinte: eles possuem um projeto, um projeto de desmonte, é esse o projeto do governo Bolsonaro para a educação brasileira. O desmonte da estrutura pública de ensino com vistas à privatização crescente desse setor desde o governo Temer", destaca o intelectual.

OS PARÂMETROS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NO ÚLTIMO SÉCULO

1937: Criado o Instituto Nacional do Livro, hoje conhecido como PNLD.

1961: Aprovação da primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

1962: Cria-se o primeiro PNE (Plano Nacional de Educação).

1988: Promulgação da Constituição Federal.

1990: Criação do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), primeira iniciativa, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade.

1996: Nova LDB, que estabelece normas para todo o sistema educacional, do ensino infantil até o ensino superior, e também da Educação Escolar Indígena.

1996: Instituição do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério).

1997: São publicados os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), que dispunham sobre os currículos escolares.

1998: É publicado o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), com o objetivo de esclarecer o que deve ser ensinado nessa etapa da Educação Básica.

1998: Criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), usado como instrumento de avaliação do desempenho dos alunos e das escolas.

2001: Novo PNE (Plano Nacional de Educação), que estipulava metas para aumentar o nível de escolaridade dos brasileiros e garantir o acesso à Educação.

2003: Criação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) para combater o analfabetismo no país.

2006: É instituído o ensino fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade.

2008: Implementação da PNEEPEI (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva). Ela estabelece que é dever do Estado a efetivação e a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis educacionais.

2009: Emenda Constitucional nº 59, que determinou a ampliação da obrigatoriedade escolar para 4 a 17 anos até 2016.

2012: Instituído o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), um compromisso formal assumido pelos governos federais, estaduais e municipais de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

2014: Nova regulamentação do PNE (Plano Nacional de Educação), com vigência de 10 anos.

2016: Aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que estabelece o teto de gastos do governo, prejudicando assim o repasse de verba para a educação.

2016: Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

2017: Homologação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que estabelece um currículo de ensino nacional. As primeiras versões do documento foram produzidas, discutidas e publicadas em 2015, ainda no governo de Dilma Rousseff.

2017: Lei nº 13.415/2017 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e cria o Novo Ensino Médio.

2018: Regulamentação da Política Nacional de Avaliação e dos Exames da Educação Básica, concentrando todas as provas no Saeb. Deixaram de existir: Avaliação Nacional de Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

2019: Alterações no edital do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), permitindo a presença de publicidade nas obras didáticas, ausência da temática de violência de gênero e não exigência de referências bibliográficas.

2019: Criação da PNA (Política Nacional de Alfabetização). A política reforça as atividades de pré-alfabetização e prioriza um único método de alfabetização.

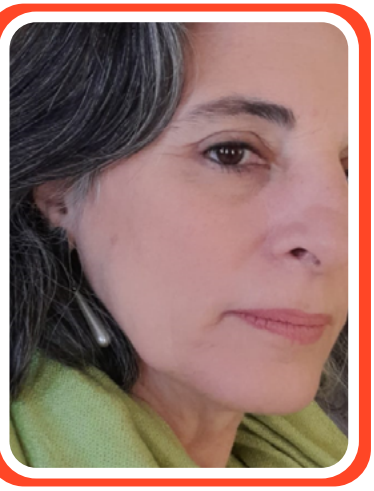
2019: O orçamento do Ministério da Educação (MEC) para 2020 prevê uma queda de 54% nos recursos destinados ao apoio à infraestrutura para a educação básica, se comparado à proposta apresentada em 2018.

2019: Criação do Pecim (Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares), programa que prevê a criação de 200 escolas cívico-militares até 2023.

2020: É apresentada a nova PNEE (Política Nacional de Educação Especial), incentivando a matrícula dos alunos com deficiência em escolas especiais e não em escolas regulares de ensino.

2021: Novo edital para o PNLD, que retira trechos acerca da violência de gênero e da diversidade social brasileira.

"O FOCO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA É A CRIANÇA"



Mônica Baptista
Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI/FaE/UFMG) e do Ceale

Muito se discute atualmente sobre os novos formatos e definições para a educação infantil. Para Mônica Baptista, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI/FaE/UFMG) e do Ceale, em meio ao cenário de mudanças ocasionadas pelos documentos normativos mais recentes, é preciso relembrar e reafirmar que a centralidade da educação infantil está na criança e na busca pela ampliação das suas experiências.

A Política Nacional da Alfabetização (PNA), implementada em 2019, colocou em foco a perspectiva de introdução do processo de aquisição da escrita na primeira infância e a adoção do método fônico na prática docente. Já o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) trouxe como projeto para 2022 a produção e a distribuição de livros didáticos para a educação infantil. Ambas as propostas vêm recebendo críticas de pesquisadores da área, pois retiram a autonomia dos professores e das professoras quanto à elaboração e à condução da dinâmica em sala de aula, além de determinarem objetivos que não condizem com o que é defendido para a educação infantil.

Nesta entrevista ao Letra A, convidamos a professora Mônica a refletir sobre as novas políticas educacionais para a educação infantil e o impacto que elas têm no trabalho docente e no desenvolvimento das crianças.

Por Isabella Lino

A BNCC e a PNA introduziram recentemente de forma mais enfática no campo educacional a perspectiva de antecipação do início do ciclo de alfabetização para a primeira infância. Qual a sua avaliação sobre essa proposta e quais são os impactos que o ensino do sistema de escrita na educação infantil pode gerar para a criança?

Bom, em primeiro lugar, a BNCC do Ensino Fundamental que fez isso, certo? Sem ouvir o apelo, os clamores e o movimento que sempre foi feito no sentido de não antecipar um resultado que é esperado para o ensino fundamental, que é a alfabetização. Então, a gente precisa entender um pouco melhor que nós temos uma antinomia, vamos dizer assim, entre o Plano Nacional de Educação, que diz que a criança deve estar alfabetizada até o terceiro ano do ensino fundamental, e a BNCC, que passou por cima dessa legislação, porque o PNE é uma legislação e decretou que precisa ser até os 7 anos, né? Então, nós temos aí um problema que não é só legal, normativo, mas um problema de concepção.

Você me pergunta qual a implicação disso. A implicação é que a educação infantil precisa ser entendida como a primeira etapa da educação básica, que tem especificidades em relação ao ensino fundamental. Nós que atuamos na educação infantil sempre insistimos nessa ideia de que a alfabetização deve ser entendida como uma ação sistemática, planejada, executada e finalizada no ensino fundamental. Isso não quer dizer que a educação infantil não tenha um compromisso, uma responsabilidade com o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, né? É diferente da alfabetização. É como se a alfabetização fosse um conjunto maior e se apropriar da linguagem escrita envolvesse uma das questões do que é estar alfabetizado. Então, na educação infantil, a gente pensa que desde que o bebê chega para nós, que pode ser de 0 meses, porque a

Ilustração: freepik.com

nossa lei diz de 0 até 5 anos completos, esse bebê já está, de certa maneira, vivendo o processo de apropriação de linguagens e vai chegar até ele esse processo de apropriação da linguagem escrita. Então, a educação infantil tem um papel importante, mas não é nela que se conclui a alfabetização.

A implicação de antecipar é desconsiderar as especificidades desse ciclo didático de formação. A gente tem dito muito que se você pensa no currículo pelo fim ou pela finalidade, que é estar alfabetizado, você toma isso como orientação, alfabetizar as crianças pela BNCC aos 7 anos. Você vai trabalhar a criança de 7, de 6, de 5, de 4 com essa finalidade. Então, a gente quer envergar essa vara e dizer, em vez disso, "olha o processo, olha como essa criança vai se apropriando da linguagem e como ela vai compreendendo que é possível representar o mundo, os sentimentos, as coisas que estão no mundo a partir de diferentes linguagens e que esse processo, com o auxílio de boas mediações, vai fazer com que ela se aproprie de mais uma linguagem: a linguagem escrita". Então, a gente fala do neném para o ENEM e não do ENEM para o neném, né, invertendo aí essa lógica curricular.

Há entre os educadores o receio de que a ideia de alfabetização na primeira infância compreenda também a introdução de práticas pedagógicas que são tradicionais do Ensino Fundamental, assim como a perda do lúdico. Qual é a sua opinião sobre isso? É possível que exista a introdução mais efetiva da cultura escrita sem que se modifiquem os propósitos e as características da educação infantil?

Na sua pergunta está imbricado outro aspecto importante desse fenômeno da alfabetização e da relação da alfabetização com a educação infantil, que é a ideia social, não só dos profissionais da educação, mas uma ideia que está na sociedade, de que "quanto mais cedo, melhor". Quanto mais cedo a criança aprender a ler e escrever, mais status ela vai ter, mais ela se mostra inteligente, mais a família comemora, né? Porque, claro, é um aprendizado importante que modifica as nossas vidas, nossa relação com o mundo etc. Mas essa ideia de que isso deve acontecer o quanto antes é muito prejudicial do ponto de vista dessa aceleração, [que] vai fazer com que outras coisas deixem de ser feitas com essa criança e por essa criança.

Mas, além de antecipar essa prática, existe a ideia de que a antecipação só pode ser feita de uma determinada forma. Então, há o senso comum de que, para alfabetizar, só existe uma maneira, né? Legitima-se também uma determinada prática que nós, pelos estudos e pelo conhecimento teórico que temos, já estabelecemos que é absolutamente inadequada. O que são práticas legitimadas socialmente? Aquelas de copiar, de decorar, de fazer treinos motores, de fazer treinos perceptivos visuais, como se não houvesse outro jeito de alfabetizar que não seja esse maçante, desinteressante, desvinculado das práticas sociais de leitura. Então, as duas coisas têm que ser feitas muito rápido e só podem ser desse jeito, e são muito prejudiciais para a criança.

Na segunda parte da sua pergunta, a resposta é sim, existem muitos jeitos de fazer isso respeitando as características da infância e, no nosso caso, respeitando as características da primeira infância. A criança, quanto menor, mais apreende o mundo integralmente. Então, esse trabalho precisa ser pensado conjuntamente com as outras linguagens, as outras áreas do conhecimento e com os outros interesses que essa criança tem, respeitando essa visão holística que ela tem em relação ao mundo, né?

E a outra ideia está nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, que é tomar brincadeiras e interações como eixo da prática pedagógica. Então, a brincadeira é essa ideia de que a criança aprende o mundo por meio da brincadeira, não é um detalhe, não é porque é mais gostoso, não é porque ela vai ficar mais feliz, é porque é assim que ela compreende o mundo. A brincadeira constitui a cultura infantil. Então, trabalhar na educação infantil, qualquer que seja a área, o campo da experiência, a disciplina, precisa partir da brincadeira como essa ação da criança sobre o mundo, essa capacidade de fantasiar, as repetições, os ritmos, a brincadeira com os sons, tudo. E as interações, porque a gente se torna humano pelas interações. A gente aprende as culturas, os bens culturais, através do outro. Então, é importante que essas interações ocorram no plural, interações das crianças com outras crianças, com vários adultos que existem naquela instituição, nas famílias e interações com objetos culturais mediados por outros agentes, outros sujeitos.

A PNA prioriza o método fônico em detrimento dos demais métodos de alfabetização. Na sua perspectiva, qual a importância da prevalência da liberdade do professor no que se refere a como esse processo será trabalhado com as crianças?

Olha, Isabella, a gente tem que voltar lá na década de 1980 e lembrar do texto canônico da Magda Soares, né? Quando ela diz que a alfabetização tem muitas facetas: a faceta linguística, a faceta psicológica, a faceta histórica, a faceta sociológica, enfim, ela vai descrever essas facetas. Quando a gente pensa que a alfabetização pode ser um processo levado à frente por apenas uma dessas facetas, no caso a psicológica, e ainda, pior que isso, dentro dela apenas uma referência teórica, que é a psicologia cognitivista, é um fracasso. Por que é um fracasso? Porque, veja, vamos pegar a faceta sociológica. Uma criança que vive na Pedreira Prado Lopes [comunidade de Belo Horizonte-MG], com dificuldades de sobrevivência, tem as mesmas relações ou as mesmas condições que uma criança protegida – com recursos financeiros já suficientes para sua sobrevivência, em que o pai tem empregada, a mãe tem empregada – tem de apropriar-se dessa linguagem? É lógico que não. A desigualdade social reflete na desigualdade de acesso aos bens culturais. Isso impacta na alfabetização? Claro que sim.

É muito equivocado você considerar uma única faceta e ainda mais equivocado você considerar dentro de uma única faceta uma única concepção teórica. É muito triste também que, em pleno 2021, a gente volte a pensar que a alfabetização é uma questão de método, né, depois de tudo que estudamos de Paulo Freire, sobre Emilia Ferreiro, que aprendemos com Magda Soares, que nós desenvolvemos em várias pesquisas. A gente voltar a isso é talvez voltar até antes de 1980, talvez para a década de 1950 com as cartilhas, porque é isso que a PNA está propondo.

De que maneira os professores e as professoras da educação infantil podem auxiliar as crianças no seu processo de aquisição da língua escrita sem submetê-las a uma experiência maçante e metodológica?

Aí eu acho que a gente comete um equívoco em alguns momentos, sabe? Que tem a ver com a concepção de infância, com a concepção do conceito de brincar e deste princípio que está na Base Nacional Comum Curricular, que por sua vez bebeu na fonte das Diretrizes Curriculares Nacionais. A professora pode imaginar que esse eixo do brincar são jogos, por exemplo, de alfabetização. Então, ela pode falar: "nossa, claro que é muito lúdico o que eu faço. Eu faço bingo de letra, eu faço amarelinhas que chamam a atenção para as letras. Então, tem muita brincadeira". Não é disso que a gente está falando, ainda que possa haver esse tipo de trabalho, mas isso não garante que a professora esteja levando em conta e tendo em consideração esse princípio de que a brincadeira precisa ser um dos eixos da prática pedagógica. Quando a gente está dizendo isso, é observar a criança. Se ela está brincando que é um super-herói e essa é a brincadeira da turma, como que a professora pode instrumentalizar essa brincadeira, tendo em vista que ela precisa apoiar essa criança na ampliação das experiências, nesse caso, com a linguagem escrita? Ela pode fazer uma lista de coisas que precisam ser compradas para aquele super-herói; ela pode fazer uma lista dos melhores super-heróis; ela pode fazer sobre os poderes que os super-heróis mais utilizam, ou seja, ela vai trazer a linguagem escrita, que é o que a gente está conversando aqui hoje, para aquele contexto da brincadeira. Isso é muito diferente de você bolar jogos pedagógicos e dizer que você está levando em consideração esse princípio de que a brincadeira é um eixo da prática pedagógica.

Então, esses exemplos que eu estou dando é para deixar claro que se deve partir da necessidade daqueles sujeitos que vivem a primeira infância e mostrar que a leitura e a escrita podem integrar aquelas práticas sociais, porque é um direito daquelas crianças. Não é trazer do nosso olhar adulto aquilo que a gente acha que é legal para a criança. Por isso que eu digo que na educação infantil a observação do que está acontecendo é um elemento fundamental para o planejamento, para a sistematização desse conhecimento; saber observar, saber escutar as crianças. Observar o que está acontecendo para que a gente cumpra com o Artigo 3º das Diretrizes, né, que, ao definir currículos, diz: o currículo é o conjunto e as práticas que articulam conhecimentos e saberes que a criança tem com os conhecimentos tecnológicos, culturais, etc. Observar as práticas, escutar as crianças e a partir daí você instrumentalizar.

O PNLD 2022 da Educação Infantil pretende distribuir livros didáticos para os alunos da Educação Infantil. Na sua opinião, o uso desses materiais na primeira infância é positivo para a aprendizagem do aluno?

Na minha opinião, é pernóstico qualquer livro didático e não apenas este livro didático que o PNLD está adquirindo e vai distribuir. Nós do Fórum Mineiro de Educação Infantil, do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil e do Movimento Brasil Afora, fizemos uma campanha para que as professoras dissessem "não" a esse livro didático. Este, especialmente, é o pior dos livros, porque o edital exige que seja fundamentado nos métodos fônicos ou nas abordagens fônicas. Então, é o pior que podia ter acontecido. Ter livros didáticos é ruim, muito ruim, e ter esse tipo de livro didático é péssimo.

Por que o livro didático é ruim? E eu preciso fazer uma distinção entre livro didático e material didático. O livro didático tem essa característica de organizar o conhecimento, organizar em tempos, em unidades, em escolher o que ensinar, definir os conteúdos, as áreas e distribuir isso ao longo do tempo dentro daquele suporte que é o livro. Bom, se ficou claro o que eu disse sobre o que é o conceito de currículo na educação infantil e se ficou claro o que a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil determina, que é um currículo baseado no cotidiano, em um currículo que considera a criança como centralidade do processo educativo, facilmente a gente vai dizer que não vai existir um livro didático que leva em conta as vivências daquele grupo, daquela classe, daquela turma. É a professora que vai saber isso, é ela que lida com essa relação em que as crianças sabem, experimentam, com aquilo que ela pode e deve no sentido de ampliar as experiências. E é muito óbvio pra gente também dizer que o currículo da educação infantil não está baseado em disciplinas, em áreas do conhecimento ou em listas de conteúdos e habilidades; ele está baseado no sujeito e na ampliação das experiências que esse sujeito tem o direito de experimentar graças a uma boa mediação feita por profissionais qualificados, as professoras.

Então, a única coisa que eu posso dizer é: livro didático não. Porque esse é o conceito de livro didático. Agora, materiais didáticos sim. Por exemplo, livros infantis, como livros de literatura e livros informativos de qualidade, sim, estes nós queremos que sejam comprados pelo Ministério da Educação e é um dever do Ministério, a partir da Emenda Constitucional 59 de 2009, que diz que esses materiais devem chegar à Educação Infantil, como brinquedos, equipamentos lúdicos e investimentos na área em mobiliários.

Preservar tanto o protagonismo da criança quanto a liberdade do professor dentro da sala de aula, porque é ele que está em contato com a criança diariamente, certo?

Exatamente.

Quais são os maiores desafios enfrentados atualmente pelos professores e as professoras da Educação Infantil no que se refere à questão da alfabetização? No que isso atravessa as outras questões que a Educação Infantil enfrenta?

Bom, hoje, eu diria que o maior desafio das professoras é lutar contra uma concepção conservadora, autoritária e ultrapassada de infância, de educação para a infância. Mais do que os problemas materiais, que ainda são grandes, eu acho que é uma luta por isso que você estava dizendo, da autonomia dos docentes, autonomia de cátedra, porque nós corremos muito risco. E uma das consequências que eu vejo imediatas e perigosíssimas é a ideia da avaliação em larga escala. Então, parece que tudo vem sendo amarrado para dizer que se esse professor ou se essa professora não trabalhar dentro desse paradigma, dessa teoria cognitivista, porque eles chamam erroneamente de únicas evidências científicas que existem, essa professora vai ser avaliada por isso. E isso é muito grave, porque vamos supor que você tenha compreendido o que eu tentei explicar aqui,

que é uma outra concepção, bem diferente dessa, você vai ser avaliada negativamente, porque você não fez treinos para as crianças reconhecerem os fonemas, entendeu? Mas você leu muita literatura, sentou com as crianças, escreveu vários bilhetes para as famílias, foi em excursão, fez relatórios, serviu de escriba, nada disso vai ser avaliado positivamente. E também o resultado das crianças. Elas são capazes de fonetizar? De fazer uma relação entre fonemas e grafemas? Se não, elas vão ser mal avaliadas.

Nós estamos falando de cuidar dos professores. Porque ao adotar essa falsa premissa de que é a única evidência científica possível de ser adotada, você está colocando em risco a sua autonomia de cátedra, que é tão importante para uma educação infantil de qualidade. Saber escutar as crianças, escolher e determinar qual a prática pedagógica que você vai desenvolver com elas é essencial para um trabalho de qualidade e de respeito às crianças.

E a outra coisa é que você vai responsabilizar as vítimas, coisa que o Brasil já faz há anos. Se a criança não aprender, a culpa é dela ou da professora, não vai ser culpa dessa política medonha. A política vai dizer: "não, o que é isso? Eu comprei livros, distribuí-os, fiz cursos online e você que não aprendeu, porque alfabetizar nessa concepção é uma técnica muito simples de ser feita". Então, nenhum outro fator, como as condições materiais que a professora tem, a pobreza que atinge várias famílias, nada disso é considerado. Se as crianças estão indo mal, é porque a técnica foi mal empregada e se a técnica foi mal empregada, é porque é culpa da professora.

Na sua opinião, quais são os fatores primordiais para a construção de uma pedagogia da primeira infância?

Sempre surge essa pergunta, que é eminentemente pedagógica. Como é que eu faço isso? É uma resposta que a pedagogia tem que dar e eu diria que ela já dá. Há muita discussão sobre as pedagogias participativas, a pedagogia ativa, a pedagogia da primeira infância. Eu falei um pouco sobre isso e vou tentar sistematizar. Primeira coisa, quando a gente diz que o foco da prática pedagógica é a criança, não é um slogan, é algo difícil de se fazer.

É muito mais fácil você pegar um livro didático e falar, por exemplo, que na segunda-feira vai ensinar sobre o amarelo, na terça-feira o vermelho. E aí na segunda-feira, que é o amarelo, eu vou contar a história do amarelo, eu vou pintar a sala de amarelo, vou mandar as crianças virem todas de amarelo, nós vamos escrever a palavra amarelo, isso tudo que está no livro didático. Só que a criança chegou para você e falou: "Você sabia que a minha mãe vai ter neném e que tem um neném dentro da barriga dela?", mas você já está com o amarelo na cabeça, hoje é o dia de ensinar o amarelo.

Então, quando a gente diz que a centralidade é na criança, é organizar esse conhecimento que ela traz através de perguntas. Como Eduardo Galeano diz, eu não vou saber citar, mas em linhas gerais ele diz que a criança foi ao mar com o pai e nunca tinha visto o mar, segurou na mão do pai e disse: "pai, me ajuda a ver o mar". É esse que é o nosso papel, né? Porque nós estamos vendo o mar, estamos vendo um tanto de outras coisas. E o mar é muito amplo. O papel do professor é organizar esse mar para que a criança consiga ver. Agora, quem expressou a vontade de ver o mar foi a criança.

Como é que a gente organiza esses conhecimentos? Pensar em um currículo para a Educação Infantil pressupõe a gente entender o que é essa diretriz ou esse princípio de que a criança é o eixo, de que a criança é a centralidade. Não quer dizer que eu vou ficar esperando a criança dizer para, a partir disso, organizar o currículo. Porque essa criança precisa ser tomada em diferentes aspectos, o psíquico, o social, o individual, o histórico e o geográfico. Mas é essa criança que eu preciso olhar. Olhar ela e o seu cotidiano, o que ela faz, como eu construo o dia a dia.

Eu costumo dizer que ser professora na educação infantil é mais difícil que ser professora em qualquer outra etapa ou nível de ensino. Por exemplo, pegando os extremos, ser professora no ensino superior é muito mais fácil. É difícil também, a profissão docente é uma profissão muito exigente, mas é muito mais fácil. Por quê? Quando eu preparo uma aula ou quando eu me preparo para uma entrevista como esta, as coisas que eu falo são muito próximas daquilo que eu estudei, que eu li, que eu pesquisei, eu faço composições didáticas. Eu vou dar uma aula, por exemplo, sobre psicogênese da língua escrita para a minha turma de Pedagogia, aí eu leio Emília Ferreiro, eu leio

quem já criticou Emília Ferreiro, eu vou além daquilo que eu vou dizer para eu ter bastante instrumentos e para estar instrumentalizada para discutir. Mas o que eu vou falar é muito próximo do que eu li. Vou fazer adaptações, ajustes, tornar acessível essa teoria, mas eu vou falar os níveis que a Emília Ferreiro discutiu. Então, em um primeiro momento, a criança não faz distinção entre o desenho, o iconográfico, e a grafia. E aí eu vou dando exemplos. Na Educação Infantil, a professora estuda psicogênese, estuda a história da Educação Infantil em Belo Horizonte, no Brasil e no mundo, estuda a sociologia da infância e tudo isso não para ela chegar lá e dizer "hoje eu vou te ensinar a sair do pré-silábico, você tá muito pré-silábico". Então, distancia muito daquilo que ela estudou, porque ela precisa fazer uma química, transformar todos esses conhecimentos numa ação direta com as crianças bem diferente, é uma revolução que ela faz com esses conhecimentos.

É muito difícil, mas eu também acho que é a profissão que mais te traz ganhos do ponto de vista profissional. Porque você ver alguém aprender a se comunicar, a ser autônomo, conseguir realizar as tarefas do dia a dia, e saber que teve uma participação nesse processo de aprendizagem, é muito bonito e gratificante. Por isso, precisa ser muito bem pago, porque precisa de muita dedicação, de estudar muito para também não ser vítima disso. Para que a professora cumpra com a sua tarefa e se realize profissionalmente ela precisa estudar muito e ter tempo livre para planejar, pensar, reelaborar.

Os novos objetivos da educação infantil determinados pelos documentos curriculares, como a BNCC, a PNA e o PNLD, representam um avanço ou um retrocesso?

[Sobre] as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, de 2009, a gente pode dizer que há um certo consenso da área. Ele contempla muitas discussões, a forma como ele foi elaborado, como ele trouxe os conhecimentos que foram construídos coletivamente por essa área. Então, vamos colocar as Diretrizes Curriculares Nacionais no campo do que é consenso para a área.

A Base Nacional Comum Curricular não tem esse consenso. Há pessoas da área que admiram, respeitam e acolhem esse documento como um documento importante para orientar as práticas. E há aqueles que falam que foi horrível, que vinha sendo até bem construído, mas com o golpe de 2016 tudo se perdeu.

A PNA é rejeitada radicalmente pela área de educação infantil, acho que há um consenso, pode se dizer assim. Quando eu falo área, são os pesquisadores, os ativistas, a militância e muitos profissionais que atuam na Educação Infantil. Mas é claro que pode existir uma professora que ficou feliz com a produção de livros didáticos para Educação Infantil e a PNA se desdobra nestes projetos aí, o PNLD, o Tempo de Aprender, o Conta pra Mim e há uma crítica grande. Então você vê que são documentos diferentes que têm uma receptividade também diferenciada.

Posso falar da minha posição também. Eu acho as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil um documento importantíssimo que reuniu aquilo que a gente por muito tempo almejou e construiu em termos de orientação para as redes e instituições de ensino. E acho que a BNCC, sobretudo quando ela organiza o currículo por campos de experiência e define os direitos de aprendizagem, foi uma construção também muito feliz no sentido de dar continuidade naquilo que vinha sendo feito nas Diretrizes e que conseguiu dar um passo a mais. É importante a gente entender que ela é um documento de orientação e não o currículo, porque o currículo é aquilo que acontece lá na instituição. Essa é uma posição minha. Apesar de ter tido algumas mudanças, alterações, a Educação Infantil, os fóruns lutaram muito para conseguir algumas coisas... e conseguimos, somos vitoriosos. E é uma BNCC bem diferente da do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, porque teve uma participação muito grande, na minha percepção, de autores que lutam há anos pela qualidade da Educação Infantil. E eu acho que hoje, mais do que nunca, ela é uma referência para a gente combater esta visão tecnicista, reacionária e conservadora que está na PNA, que ignora essa concepção de infância, de primeira infância. Ainda bem que temos a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil para fazer frente a essa política tecnicista, que ignora as potencialidades da criança e que é uma política bastante adultocêntrica e produtivista.

JUNTANDO AS PEÇAS E CONSTRUINDO APRENDIZADOS

A combinação de jogos e conteúdos promove a aquisição prazerosa do conhecimento e trabalha de forma lúdica habilidades do ciclo de alfabetização

Por Isabella Lino

É brincando que se aprende. Essa frase com certeza já foi ouvida ao menos uma vez pela maioria dos profissionais da área da educação. Ela carrega consigo uma verdade comprovada e faz ainda mais sentido quando falamos de educação infantil. A ludicidade é um elemento essencial no trabalho com crianças, pois é por meio dela que esses indivíduos compreendem e se conectam com o mundo ao seu redor. No ambiente escolar, a presença de atividades lúdicas como jogos e brincadeiras estimula o desenvolvimento das habilidades cognitivas, corporais e sociais dos alunos.

Os jogos pedagógicos são recursos produzidos e muito utilizados por educadores para a promoção do aprendizado de um determinado assunto, conceito ou habilidade. No entanto, é comum que as crianças fiquem mais agitadas e inquietas em atividades de jogos, sendo esse um dos principais fatores desmotivantes para que os professores realizem mais essa prática em sala de aula. Porém, para Janaína, professora da rede municipal de Lagoa Santa (MG), é importante lembrar que quietude não é sinônimo de aprendizado e que é nessas trocas e interações, por vezes mais alvoroçadas entre as crianças, que ocorre a internalização do conhecimento. “Às vezes, quando as crianças estão mais agitadas, elas estão discutindo sobre aquele jogo, pensando em estratégias com autonomia, elas estão desenvolvendo habilidades”.

Mão na massa

“O ponto inicial para a criação de um jogo é a realização de um diagnóstico da turma”, pontua a professora Janaina. Isso porque é nessa etapa que o professor poderá perceber qual é a real necessidade de aprendizado da turma e a partir disso determinar quais habilidades deverão ser trabalhadas e contempladas pelo jogo. Após o estabelecimento do objetivo do recurso pedagógico, é necessário que se desenvolva um planejamento da estrutura do jogo: qual a sua modalidade, com quais materiais ele será feito e quais são suas regras e orientações. “A professora tem que pensar em um jogo que seja divertido e que envolva os alunos, para não ficar aquela coisa maçante, tipo atividade de ficha ou atividade de livro didático”, afirma Ana Cláudia Pessoa, professora da UFPE e membro do CEEL. Ana também ressalta que, durante o planejamento, a depender da heterogeneidade da turma, é preciso pensar no desenvolvimento de um recurso que seja inclusivo e que atenda as particularidades de todos os alunos. “Se o professor tem na sala uma criança surda, por exemplo, como ele pensaria nesse jogo para que essa criança também possa brincar e participar, né?”

Junto à ludicidade, a competitividade é um dos elementos centrais que devem estar presentes em um jogo pedagógico, visto que é inerente ao ser humano a busca por alcançar uma posição de destaque, de modo que a presença desse fator impulsiona o engajamento das crianças com a brincadeira. No entanto, a professora Janaina alerta que é preciso estar atento quanto aos jogos competitivos, pois uma criança que tem dificuldade e perde frequentemente pode ficar desmotivada, além de traumatizada com as atividades de jogos, caso não haja uma mediação e uma intervenção mais assertiva do educador. Uma boa solução para isso é trabalhar os jogos na perspectiva de agrupamentos qualitativos, ou seja, separar a turma em grupos e direcionar para cada um deles um jogo ou um conjunto de regras que seja condizente com o nível de aprendizagem em que eles se encontram.

Os jogos também podem ser trabalhados no contexto de sequências didáticas, em que o recurso atua como uma ferramenta lúdica de sistematização dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. “Então, se a gente está trabalhando uma sequência didática com um livro, por exemplo, estou lembrando de ‘Viviana. Rainha do Pijama’, então a gente fez toda uma sequência didática com o livro, o tema, exploramos os elementos e aí a gente cria um jogo relacionado com aquele livro, aquela temática”, exemplifica a professora Daniela Montuani. “Jogamos um bingo das sílabas, então vamos agora registrar algumas palavras que o grupo tal descobriu. Esse registro e essa continuidade também são muito importantes”, acrescenta.

Com os planos do jogo traçados e materiais a postos, é hora de colocar a mão na massa. Para Daniela, é essencial que o professor desenvolva um protótipo do jogo antes de montar a versão definitiva que será

Ilustração: freepik.com

levada para a sala de aula, pois, a partir dessa experimentação, será possível determinar o que foi vantajoso e o que precisa ser reestruturado. “Em relação à materialidade, jogos com cores atrativas, que sejam duráveis, aí, dependendo do jogo, tem que ter um tamanho adequado, porque se eu tenho um jogo com as letras muito pequeninas ou um papel muito frágil que começa a voar, acaba dispersando as crianças [...]. Algo que eu acho muito importante, mas que não é muito barato, é plastificar o material; eu tenho aluna que passa durex, que é mais barato, ou contact, isso para ter mais durabilidade e facilitar na hora de limpar nesses tempos de pandemia”.

Simone ressalta, ainda, que as atividades lúdicas encantam e facilitam a aprendizagem, mas o professor deve tomar cuidado para que elas sejam inseridas na prática docente com equilíbrio, sempre respeitando os momentos em que o conteúdo deve ser exposto e trabalhado de forma mais séria e metodológica. “O jogo não vai de forma alguma substituir a mediação docente”, pontua. Assim, é importante compreender o jogo como um recurso pedagógico de apoio que precisa possuir uma intencionalidade e necessita gerar benefícios de aprendizagem. “Se eu não souber usar esse recurso, ele pode não ser tão favorável. A gente acha que pode aproveitar qualquer tema, aquilo que agrada às crianças, mas sempre precisa ter um objetivo, não é banalizando ou tornando soltas demais as coisas”, acrescenta.

Tipos de jogos: possibilidades e desafios

Existem três modalidades principais de jogos utilizados nos ambientes educacionais: impressos, feitos à mão e digitais. Os jogos impressos são uma opção prática e que não demanda tanto tempo para a produção, além de permitirem que o educador se aproprie dos modelos já existentes e adapte imagens ou regras à realidade da sua turma. Já os recursos feitos à mão combinam elementos dos jogos impressos e componentes artísticos, mas também exigem o emprego de mais materiais, tempo e capacidades artesanais. “A professora pode aproveitar só a ideia de um jogo e montar o dela, utilizando as mesmas regras, ou juntar dois jogos em um, ou pode fazer com material que ela imprimiu e peças que tinha sobrando”, explica Daniela. No caso de jogos criados manualmente, é válido solicitar a ajuda das crianças para a etapa de construção, seja para colorir, recortar, colar ou desenhar, pois estimula o protagonismo delas e trabalha outras habilidades, como a coordenação motora. “Eu proponho que as professoras criem com as crianças, que os alunos tragam imagem de casa e que eles criem cartelas, por exemplo, o próprio bingo”, acrescenta Daniela.

Os jogos digitais passaram a ser mais utilizados durante o período de ensino remoto devido à impossibilidade de contato entre professores e alunos. Eles apresentam um caráter interativo, com interfaces repletas de recursos visuais atrativos, sendo responsáveis por engajar e motivar as crianças, principalmente por se tratar de algo que costuma fazer parte do cotidiano delas, a tecnologia. Para a professora Ana, embora os jogos digitais sejam inovadores, a dificuldade de acesso aos equipamentos tecnológicos dentro dos ambientes escolares, bem como a falta de conhecimento aprofundado em sistemas de programação e plataformas de criação desses recursos dificultam a sua produção e utilização.

Já um fator limitante para a produção de jogos impressos ou manuais por parte dos professores é a materialidade, principalmente porque muitas escolas da rede pública não possuem verba para a criação de projetos, sendo muitas vezes necessário que o educador arque com os custos para o desenvolvimento desses recursos pedagógicos. A utilização de materiais reciclados no processo de confecção pode ser uma ótima alternativa para esse problema, pois reduz os custos e ensina os alunos sobre consciência ecológica e sustentabilidade. “Dá pra usar a caixinha de fósforo para colocar, por exemplo, uma imagem por fora e dentro tem as letras para montar a palavra correspondente à imagem”, exemplifica Daniela.

Você conhece o Laboratório de Alfabetização e Letramento?

O Laboratório de Alfabetização e Letramento é uma disciplina optativa da Faculdade de Educação da UFMG, que surgiu em 2017 com a proposta de discutir a produção de jogos para o desenvolvimento inicial da leitura e da escrita. Tendo como objetivo possuir um espaço físico para a formação prática dos alunos, o Laboratório adquiriu uma sala própria que conta com recursos pedagógicos variados, como jogos do Ceale e do CEEL, materiais didáticos, além de produções autorais de estudantes e professores. “É uma disciplina teórica metodológica, porque a gente discute os conceitos e desenvolve materiais relacionados a eles. Então, por exemplo, estudamos consciência fonológica e desenvolvemos os materiais e os recursos didáticos de consciência fonológica”, explica a professora Daniela Montuani, coordenadora da disciplina. Em 2021, o Laboratório tornou-se um projeto de extensão que conta com a colaboração de bolsistas para a realização de pesquisas, construção de jogos e mediação com as crianças. O projeto também oferece, esporadicamente, encontros de formação continuada abertos para educadores interessados na discussão de temáticas ligadas à alfabetização e aos jogos. A divulgação das datas e demais informações são feitas na página do Laboratório no Instagram: **@lal_ufmg**

RESISTINDO COM PALAVRAS

A presença da literatura afro-brasileira nos ambientes escolares contribui para o contato das crianças com maior representatividade e diversidade, além de auxiliar no combate ao racismo

Por Isabella Lino

Quando se é criança, ouvir ou ler uma história pode instantaneamente transformá-lo no protagonista de uma aventura mística, em um super-herói destemido ou em uma princesa empoderada. No entanto, fica mais difícil se imaginar dentro daquela narrativa quando temos personagens que nunca se parecem conosco, não possuem nossa cor de pele, traços ou tipo de cabelo parecidos. A falta de representação substancial nos livros infantis e juvenis foi por muito tempo a realidade das crianças negras. A literatura afro-brasileira vem tentando mudar essa realidade, desconstruindo a ideia de que a literatura brasileira é o conjunto universal das produções do país, já que ela marginaliza e silencia grupos étnicos, e buscando proporcionar a valorização de novas vozes e narrativas.

Os livros de literatura afro-brasileira infantojuvenil emergem no cenário editorial para dar protagonismo ao indivíduo negro e concretizar outras possibilidades de representação para além daquelas que historicamente atribuíram a pessoas negras apenas papéis secundários, pejorativos e subservientes, como os de empregados, malfeitores e bandidos. A presença dessas novas narrativas no ambiente escolar é muito importante para que a criança negra tenha uma referência positiva para a construção do seu futuro e da sua identidade, além de serem cruciais para a conscientização dos demais alunos sobre a diversidade de corpos, realidades e culturas que existem no Brasil. “Não adianta apenas produzir um texto antirracista, mas sobretudo eu tenho que produzir literatura. Então, eu tenho agora uma produção literária fortemente vinculada à realidade negra, que é uma realidade pluriversal, isso é muito importante”, ressalta Fausto Antônio, escritor e professor da Unilab.

As produções de pessoas negras também valorizam a negritude e incentivam a ressignificação do preto como algo positivo. O cabelo crespo, por exemplo, que desde o período colonial vem sendo associado ao oposto do belo, passou a ser retratado nas obras literárias como um símbolo de resistência que carrega consigo singularidade, poder e encanto. A literatura afro-brasileira confronta, assim como desconstrói, a perspectiva racista que por muito tempo foi propagada nos ambientes escolares, além de empoderar as crianças negras e contribuir para o sentimento de representatividade e para a melhora da autoestima. “O meu livro, ‘No Reino da Carapinha’, vai lidar com isso, trazer a carapinha, que são os cabelos negros, como elemento central. Mas o texto não faz nenhuma referência direta à carapinha, ele apresenta esse reino que é o próprio Brasil, o reino onde essa estética prevalece e precisa ser admirada”, afirma Fausto.

As obras afro-brasileiras de literatura infantojuvenil exploram, em muitos casos, nos enredos e na construção dos personagens, a própria vivência dos autores e autoras enquanto indivíduos negros no Brasil: a construção da sua identidade, o processo de autoaceitação e empoderamento, assim como a sua trajetória de resistência ao racismo. Além disso, os textos também resgatam a memória e a ancestralidade, bem como a sua relação com o sistema cultural negro-brasileiro – conjunto de práticas, tradições e mecanismos que operam dentro do sistema de um grupo cultural. “Na minha produção, o sistema cultural negro-brasileiro, que naturalmente passa pela compreensão do sistema negro-africano e negro-diaspórico, é o que possibilita a construção de personagens com história, problemática e profundidade. Então, as matriarcas negras estão presentes como contadoras de história e como referência do ponto de vista da organização do cotidiano familiar. Os velhos também estão presentes como sábios, como fundantes de todo um processo cultural, como orientadores e guardiões das crianças”, explica Fausto Antônio.

Ilustração: freepik.com

Na literatura infantojuvenil de modo geral, ainda hoje, é muito comum a presença de histórias que retratam a África como um só país, onde há apenas um povo, uma língua, uma religião. A literatura afro-brasileira propõe desconstruir essa visão reducionista, que muitas vezes é responsável por impedir que as crianças conheçam de forma mais aprofundada a história de um dos pilares da formação do Brasil e busca apresentá-las ao continente africano como um local que abriga uma grande complexidade cultural, social e econômica. O livro 'Pescador de Histórias', de Heloísa Pires Lima, por exemplo, narra a trajetória de um homem que navega pelas águas africanas e que nunca aporta em lugar algum, mas, às vezes, para e pesca histórias, em vez de peixes. As histórias pescadas contam um pouco sobre a cultura, os costumes e as crenças das comunidades e grupos étnicos que existem ou já existiram ao longo das margens dos rios Níger, Orange, Nilo e do Lago Nakuru, nos quatro cantos da África, e das regiões por onde eles passam.

Fausto ressalta a importância da mediação docente no trabalho com livros de literatura afro-brasileira. Os elementos da ancestralidade e da filosofia de vida africana presentes nas narrativas infantojuvenis podem, em um primeiro momento, não ser totalmente compreendidos pelas crianças, principalmente levando em consideração que a maior parte dos conhecimentos populares sobre a cultura negra são frutos de uma perspectiva colonial, que, em muitos casos, não condiz com ou contempla a realidade, sendo necessária a intervenção dos educadores. Também é relevante que os professores levem os alunos a refletir, por meio de perguntas, por exemplo, sobre os conteúdos abordados nas histórias e a mensagem que está sendo transmitida. "Eu não trabalho com essa redução de que criança pode ler qualquer coisa. As crianças precisam receber uma formação e ter um apoio dos mais velhos, para poder ter acesso a uma literatura de alto nível, que é o que eu pretendo produzir sempre", acrescenta o escritor.

Como anda o mercado editorial?

A aprovação da Lei 10.639, em 2003, que determina a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" no currículo das escolas e redes de ensino, representou um marco para a comunidade negra. Isso porque a necessidade de debate nas instituições educacionais sobre a realidade, as tradições e as contribuições da população negra para a formação da identidade brasileira fizeram com que surgisse uma demanda por livros de literatura afro-brasileira. "O mercado atualmente está mais receptivo aos textos de autoria negra, seja brasileira ou de outros países. Com isso, vemos surgirem novos autores e uma ampliação da diversidade neste mercado", ressalta o jornalista, escritor e editor Vagner Amaro.

Vagner Amaro é um dos responsáveis pela fundação da Malê, uma editora voltada para a produção e a distribuição de obras de autoria negra, que luta pela ampliação da diversidade no mercado editorial brasileiro. Segundo ele, a ideia de criação da editora surgiu a partir da reflexão sobre a falta de representação dos autores negros na literatura brasileira. Por causa disso, a Malê prioriza o acolhimento das obras sem que haja uma delimitação ou distinção por temática ou gênero, além de incentivar, por meio do Prêmio Malê, o surgimento de novos autores. "Fazer com que as pessoas negras se pensem como autores já é bastante revolucionário, é um movimento que se contrapõe aos ecos do racismo científico, que ainda desqualificam intelectualmente pessoas negras. No sentido mais prático, o prêmio vem publicando obras de autores e autoras que estão se desenvolvendo como profissionais", pontua o editor.

Para a escritora Heloísa Pires Lima, o mercado editorial encontra-se atualmente mais aberto e receptivo para as produções literárias de autoria negra e para o surgimento de novos polos editoriais, principalmente quando comparado com o cenário de anos anteriores. Porém, o professor Fausto reforça que ainda há muito a ser feito para que se garanta a diversidade no campo literário brasileiro. A Lei 10.639, embora significativa, não é suficiente para proporcionar a ampla divulgação dos livros afro-brasileiros, tendo em vista que ela também permite que as produções de indivíduos brancos adentrem nos ambientes escolares a partir da justificativa de que se enquadram na categoria de textos antirracistas que abordam a cultura negra, podendo retirar, assim, a oportunidade de pessoas negras falarem, por meio da literatura, sobre as suas experiências e perspectivas.

A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES EM ALFABETIZAÇÃO POR PROFESSORAS QUE ASSUMEM TURMAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PELA PRIMEIRA VEZ

Por Regina Aparecida Correa*

Como as professoras constroem a prática docente, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, quando lecionam pela primeira vez em turmas do 1º ano do ensino fundamental?

Essa é uma das perguntas que norteiam uma pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, sob orientação do Prof. Júlio Emílio Diniz Pereira e coorientação da Profa. Sara Mourão Monteiro.

O objetivo do referido estudo é analisar a construção das práticas docentes em alfabetização por professoras que assumem pela primeira vez turmas do 1º ano do ensino fundamental, pelas razões que serão apresentadas no decorrer deste texto, mas esclarecendo que não há intuito de reforçar a ideia de que a alfabetização ocorre exclusivamente no 1º ano.

O interesse por investigar a temática desta pesquisa se iniciou em 2012, a partir da minha experiência como professora alfabetizadora. Ao lecionar pela primeira vez para uma turma de 1º ano do ensino fundamental, após trabalhar com uma turma de 2º e uma de 3º ano, em momentos distintos, me deparei com uma série de questionamentos, tais como: O que fazer? Como fazer? Como orientar a minha prática? Por onde começar? Quais conteúdos trabalhar?

Alguns dos questionamentos citados acima também estavam presentes nos momentos em que trabalhei com as turmas do 2º e do 3º ano. Todavia, boa parte dos estudantes já havia compreendido o funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA), o que, de alguma forma, atenuava as angústias vividas. Mas, o mesmo não ocorreu ao lecionar para a turma de 1º ano, pois a maior parte dos discentes estava nos níveis iniciais de conceitualização da escrita.

Na época, me chamou a atenção o fato de as dúvidas mencionadas serem comuns a outras professoras que também assumiram turmas de 1º ano pela primeira vez e o fato de algumas docentes que trabalhavam com essas turmas serem iniciantes.

É importante mencionar que o 1º ano do ensino fundamental é o início formal do processo de alfabetização. É um momento em que as crianças vivem processos complexos de desenvolvimento e aprendizagem que demandam uma expertise em seu acompanhamento, uma vez que envolvem conhecimentos de áreas distintas que compreendem o ensino da fase inicial da aprendizagem da escrita.

Além das especificidades do 1º ano mencionadas, é relevante assinalar que as turmas de primeiro ano são conhecidas como classes difíceis na cultura escolar em razão do desafio de alfabetizar as crianças. Isso faz com que essas turmas sejam delegadas, muitas vezes, às professoras iniciantes, recém-formadas, com pouca ou nenhuma experiência profissional, que assumem as turmas que os docentes mais experientes não querem.

Aliada aos fatores explicitados, está a formação da professora que assume turmas do 1º ano do ensino fundamental. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação de professores para atuar na Educação Básica será realizada em nível superior, em cursos de licenciatura plena, sendo admitida para o trabalho

na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Contudo, cumpre-se perguntar se estes cursos estariam, de fato, formando a professora para trabalhar com as turmas de alfabetização.

O Curso de Pedagogia, por exemplo, habilita o professor para trabalhar em diversas áreas: no exercício do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional, em outras áreas em que sejam necessários conhecimentos pedagógicos, além da participação na gestão e organização dos sistemas de ensino.

Entretanto, habilitando o pedagogo para trabalhar em áreas tão diversas e com tantas especificidades, mesmo entre os anos que compõem uma determinada etapa, como a Educação Infantil ou os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seria possível formar a professora alfabetizadora? Qual a carga horária que tem sido destinada pelo curso para o trabalho com conteúdos relacionados à alfabetização e ao letramento?

Um aspecto que corrobora com a discussão acerca da formação da professora alfabetizadora e que pode ser um indicativo da necessidade de investimento na formação dessas docentes é a quantidade de programas de formação continuada ofertados nos últimos anos. Apenas em âmbito federal, podemos citar três grandes programas: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Convém destacar que as questões relacionadas à formação das professoras alfabetizadoras, às especificidades que envolvem o início formal do processo de alfabetização e à escolha das docentes para assumirem as turmas do 1º ano do ensino fundamental são conhecidas empiricamente, mas as pesquisas sobre elas são ainda incipientes. Soma-se a isso o fato de que a prática docente é um processo complexo, singular, heterogêneo, no qual confluem aspectos sociais, históricos e culturais, incidindo na necessidade de analisar a prática no lugar em que ela ocorre, a fim de observar como ela é constituída cotidianamente.

Considerando os fatores citados, da pergunta principal, que inicia este texto, decorrem outras que auxiliarão na consecução do objetivo proposto: Ao assumir uma turma de 1º ano do ensino fundamental pela primeira vez, o que a professora faz? Como faz? Quais os elementos presentes nas decisões que toma? Encontra dificuldades? Quais dificuldades? Quais as fontes buscadas? O que utiliza como suporte para a sua prática? Quais saberes são mobilizados? De quais saberes sente falta? Uma docente experiente passará por um processo diferente de uma professora iniciante ao trabalhar em uma turma de 1º ano do ensino fundamental pela primeira vez?

Em relação à metodologia, para a realização da pesquisa serão selecionadas duas professoras, uma iniciante e uma experiente, que exercerão o magistério pela primeira vez em turmas de 1º ano. A coleta de dados será realizada ao longo de 2022, por meio da observação da prática das docentes escolhidas, da realização de entrevistas no decorrer da observação e da análise dos seguintes documentos: materiais didáticos utilizados pela professora, tarefas e atividades desenvolvidas com os estudantes, planejamentos e planos de aula.

Por fim, ao tentar responder às perguntas explicitadas ao longo deste texto, o trabalho espera contribuir com as discussões do campo de pesquisa sobre docência e/ou formação de professores, especialmente sobre a formação da professora alfabetizadora. Ademais, espera–se compreender a emergência da docência em alfabetização e o impacto da experiência docente na construção da docência no 1º ano do ensino fundamental.

*Mestra em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto e Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Alfenas.

LEITURAS ADOLESCENTES

Ilustração: freepik.com

Por Paulo Bernardo Vaz*

Nasci e passei a infância em Divinópolis, onde aprendi a ler aos 7 anos na classe de D. Terezinha Gomes Fernandes. Leitor neófito, me esbaldava no "Gurilândia", encarte dominical do Estado de Minas. Aos 8 anos, ganhei de meu irmão Zé o livro "Vamos crianças, vamos a Jesus". Foi minha primeira frustração de leitor, pois eu queria que ele comprasse na oferta uma volumosa e encadernada biografia de São Paulo. O Zé deve ter achado que era São Paulo demais para seu irmão menino Paulo.

Aos 12, 13 anos, compensei a frustração infantil, mergulhando de ponta cabeça nos romances que o mesmo Zé meu irmão recebia de um Clube do Livro. Tirei a caixola da miséria! Ágil e bravamente, lutei esgrima nos romances de capa e espada, viajei pelos séculos passados, presentes e futuros, e debulhei-me em lágrimas com a Sra. Leandro Dupré, incorporado em sua família paulistana na qual "Éramos seis".

Adolesci em Belo Horizonte. Ao mudar-me para a metrópole, foi fácil localizar o caminho de tijolos amarelos que me levava diretamente a um castelo de Oz na Praça da Liberdade: a Biblioteca Pública. Passei a circular livre, leve e solto pelos vastos espaços do ondulado e envidraçado edifício. Sempre muito cioso com organização e atento às recomendações de "não recolocar os livros na estante", eu tinha uma vontade danada de recolocar, sim, a obra consultada no espaço permanecido vazio entre dois livros de onde retirara o volume. Melhor não; deitava-o obedientemente na mesa ou nas beiradas da estante. E seguia adiante sem medo das bibliotecárias, que me emprestavam mais de um livro simultaneamente.

Atravessava a cidade feliz da vida com meu butim, tesouro honestamente emprestado. Em casa, me isolava num canto de sofá, numa cadeira do alpendre ou em minha própria cama, buscando um feixe de luz para mergulhar ora em um, ora em outro livro. Lia-os com a avidez de leitores de folhetins do século XIX.

Aos 17 anos, um amigo de minha idade, Demerval de Oliveira – chamado Dedé – iluminou minha vida ao me apresentar Fernando Pessoa. Abriram-se para mim novos horizontes. Como numa quadrilha drummondiana, Fernando levou a Carlos que levou a Emílio que levou a Cecília que levou a Rainer que levou a Rabindranath que levou a Walt que me levou a todo mundo.

Além de assíduo frequentador da Biblioteca Pública Luiz de Bessa, eu fazia o circuito das livrarias no centro da cidade. Itatiaia, a maior e mais bem fornida, na rua da Bahia. Não longe ficava a Oliveira Costa. A Rex, na Praça Sete. A Agir, no Edifício Sulacap. Nelas, eu nada comprava; saracoteava, folheando edições antigas e novos lançamentos, sob o olhar complacente do livreiro. Quando foi aberta a Livraria do Estudante no subsolo de uma galeria na Tupis com Espírito Santo, encontrei meu *point*. Lá comprei e me abalei com o "Tremor de Terra" de Luiz Vilela, os contos fantásticos de Murilo Rubião e muitas outras prosas surpreendentes de um ror de autores em verdadeira e maravilhosa epifania.

Tenho, enfim, de revelar uma ocorrência de censura em família. Já deixando a adolescência, comprei "Justine", de Sade. Em casa, deixava o livro deitado à minha cabeceira, pois meus pais aprovavam incondicionalmente minhas próprias decisões para minha formação intelectual. Como num passe de mágica, o livro desapareceu. Desconfiei de um irmão censor auto-instituído, mas não empreendi nenhuma busca. Comprazia-me pensar no quanto as aventuras lúbricas de Justine o estariam perturbando. Essa dúvida permaneceu para sempre: teria o livro ido para o fogo ou servido para incendiar, na calada da noite, a imaginação do moralista surrupiador do Divino Marquês?

Do final da adolescência para cá, meu acesso à boa literatura foi cada vez mais ampliado, intensificado e aprimorado. Mais contaria se coubesse no Letra A, onde deixo registrada minha declaração de eterna gratidão e carinho *in memoriam* de D. Terezinha, que me ensinou a ler e escrever, e de meu pedagogo informal Dedé, que me forneceu as armas e os instrumentos que qualificaram minhas leituras para todo o sempre. Amém.

*Professor aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais.