



## A RECUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A pasta da Educação pública no país respira ares de mudança, mas ainda há muito a ser feito

### ENTREVISTA

*DANIELA MONTUANI*

Laboratórios de alfabetização

**p. 16**

### LITERATURA INCLUSIVA

Como promover a inclusão e garantir o direito de todos à literatura

**p. 24**

### EDUCAÇÃO PARA IGUALDADE DE GÊNEROS

Como educar pela igualdade de gênero desde a infância e formar cidadãos mais conscientes e preparados para as evoluções sociais

**p. 10**

### SALA DE AULA CONECTADA

O lugar da mediação literária digital infantil e como ela pode ser trabalhada

**p. 20**

## E MAIS+

O papel da fluência leitura na aprendizagem | Práticas educativas envolvendo o texto literário e a deficiência visual | Meme | Textos jornalísticos e o debate sobre racismo e xenofobia | STEAM na sala de aula | Quais são os horizontes das políticas do livro e da leitura no contexto

## RECONSTRUINDO A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUAS PERSPECTIVAS

Neste número, apresentamos matérias que tematizam diferentes questões: desde a chamada recomposição de aprendizagens, a aspectos relacionados a políticas educacionais do livro e da leitura. Sobre a leitura, as palavras que resumem o enfoque que ressalta em várias seções deste número são: acesso, qualidade, bibliodiversidade, acessibilidade e mediação. Um passo à frente do que conquistamos em várias políticas do livro e em sua produção, quando se trata de novos formatos e modos de ler, assim como de acessibilidade, é mediação: se a defesa de leitura é um tema quase consensual quando é tratada como um direito, o simples acesso não garante a formação mais profunda do leitor. Dessa forma, precisamos considerar políticas de leitura que integrem políticas do livro e de formação de mediadores.



Vivemos nos últimos 5 anos um desmonte de várias políticas ou reconfiguração de algumas delas, como aquela relativa a programas como o Programa Nacional de Biblioteca na Escola que, com nova organização, classifica vários tipos de obras, inclusive as literárias, dentro da rubrica de livros didáticos.

Reflexos profundos da pandemia, que não foram abordados por nenhuma ação ou política do governo federal de Bolsonaro, levam a novos projetos neste novo governo, como se pode verificar na seção Em Destaque. As iniciativas vão desde projetos e infraestrutura a acordos de cooperação entre entidades federais, estaduais e municipais e projetos que garantem educação integral, perpassando por políticas específicas, como a que foi anunciada em meados de 2023, o Compromisso Nacional Criança alfabetizada.

No retorno a aulas presenciais, diversos foram os esforços de secretarias para a chamada “recomposição de aprendizagens”, termo polêmico que traz para os sujeitos o problema de “atraso” em aquisições previstas nos currículos, mas que pouco dialoga com os fatores sociais e pedagógicos que geraram essa espécie de descompasso. Na realidade, é papel das redes, das escolas e dos professores garantir que os alunos aprendam em situações limite, como a que vivemos, o que traz à tona a complexidade de estratégias que precisam ser buscadas. Divulgar resultados de avaliações da alfabetização feitas no período pós-pandêmico, de novo, põe a lente nas crianças e não nas condições que fizeram piorar os resultados.

As avaliações, por seu turno, continuam a ser feitas pelos sistemas, além daquelas propostas pelo INEP, e uma delas é a da fluência em leitura. Compreendemos que a fluência é resultado de aquisições complexas e que é diferente, conforme vão avançando as experiências do leitor durante a escolarização. Se há pesquisas e estratégias que ajudam a definir quais são as habilidades discretas nela envolvidas, há controvérsias quando a fluência se torna sinônimo de compreensão. Há discordâncias quando o trabalho pedagógico se concentra apenas no treino e no mecanismo da leitura, esquecendo-se de que o enriquecimento desta fluência se faz pelos automatismos, mas também pela diversidade de oportunidades para ampliação de vocabulário, que possam criar representações que ajudem na predição, quando os alunos têm contato com estruturas típicas de cada gênero textual e com vários deles, que façam ter mais sentido ler em voz alta, com boa prosódia, pela vivência de situações sociais em que a leitura em voz alta ocorre, como nos eventos escolares. Há também controvérsias quanto à forma de avaliá-la na alfabetização, pois os testes que vêm sendo aplicados por várias redes de ensino envolvem a “leitura” de palavras inventadas que vêm provocando espantos e reações em vários grupos. Quando uma das condições de desenvolvimento da leitura passa a fazer parte do calendário de avaliações externas das escolas brasileiras, precisamos perguntar: o que isso significa?

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

### 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: Andréa Moreno | Vice-diretor da FaE: Vanessa Ferraz Almeida Neves |  
 Diretor do Ceale: Gilcinei Carvalho | Vice-diretora do Ceale: Daniela Montuani  
 | Editores Pedagógicos: Gilcinei Carvalho, Isabel Cristina Frade | Editora de Jornalismo: Luiza Rocha (22429/MG)  
 | Projeto gráfico: Erick Moraes | Diagramação: Erick Moraes | Reportagem: Amanda Mota, Davi Alfeu e Luiza Rocha | Revisão: Lúcia Helena Junqueira  
 | Colaboração: Fernando Rodrigues de Oliveira, Júlio Araújo, Norma Sandra de Almeida Ferreira,  
 Rodrigo Aparecido Estevão, Sônia Queiroz e Vicente de Lima Neto

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.



**MEME**



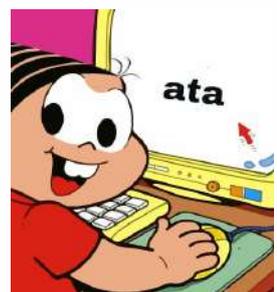
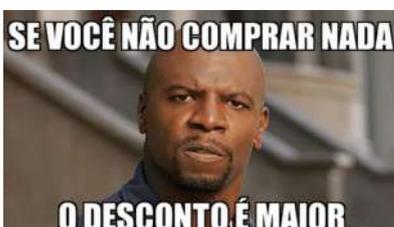
Originalmente, o termo foi proposto na década de 1970 (DAWKINS, [1976] 2010), no âmbito dos estudos da Biologia, e era entendido como uma unidade de transmissão cultural, feita por imitação, em analogia aos genes, que são replicadores biológicos. Logo, há ideias que são replicadas de tempos em tempos, pulando de um cérebro para outro em uma dada sociedade, num contínuo processo de imitação, e isso faz com que as culturas evoluam. São três elementos que o caracterizam: a longevidade, que diz quanto tempo um meme ficará disponível numa cultura; a fecundidade, que aponta para a habilidade de fazer cópias; e a fidelidade de cópia, que é a condição que o meme tem de fazer cópias com a maior semelhança possível com o original. Exemplos de meme seriam roupas, melodias, costumes, projetos arquitetônicos, modos de se relacionar etc.



Já nos anos 2000, com as redes sociais digitais, o termo passou a se referir aos textos virais na rede, constituídos por cópia/cola grosseiras – característicos da cultura digital – geralmente humorísticos, portanto, muito diferente do que foi pensado inicialmente. Knobel e Lankshear (2020) propuseram a distinção entre o meme (clássico) e o meme da internet (ou meme online), que só se irmanam no fato de serem elementos de produção e transmissão cultural. O meme online é, pois, um recurso linguageiro manifestado em textos verbais, verbo-imagéticos ou imagéticos, publicados na internet, constituído por processos de remixagem, com traços essencialmente humorísticos e/ou críticos em relação a uma situação do cotidiano, e passa a corresponder a enunciados de situações diversas dos usuários da internet. Embora seja comum enxergar o meme como gênero, não se trata necessariamente de um, mas de um recurso que pode dar guarida a diferentes gêneros organizados em constelações ou não (ARAÚJO, 2021), uma vez que atendem a diferentes ações sociais: há anúncios publicitários e institucionais, piadas, tiras cômicas, por exemplo, que são veiculadas por memes em meio digital.

**Vicente de Lima Neto** – Professor de Linguística da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará, especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará, mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará.

**Júlio Araújo** – Professor Titular no Departamento de Letras Vernáculas e no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Acre, mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará e pós-doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais.



## QUAIS SÃO OS HORIZONTES DAS POLÍTICAS DO LIVRO E DA LEITURA NO CONTEXTO ATUAL?

### Norma Sandra de Almeida Ferreira

Professora colaboradora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Meus comentários serão dirigidos à defesa da importância das políticas públicas de leitura e do livro impresso, que considerem a experiência da leitura literária como uma prática cultural a exigir um tipo de leitor, com competências e disposições específicas, determinados modos de ler, movimentado por certos valores e finalidades.

Antecipo que, em nosso país, o discurso sobre a importância do livro, da leitura e da formação de leitores já é consenso há bastante tempo, tanto em instituições ligadas ao ambiente escolar, quanto em outras que, igualmente, têm força de autoridade junto a um amplo público, como as editoras e a mídia. Também é consenso que a educação de leitores é fundamental para a formação cidadã e para o fortalecimento da democracia em nosso país.

No entanto, a neutralidade de tais discursos cai no vazio com a falta de continuidade das políticas públicas, sempre à mercê das alternâncias de governo, abrindo brechas para priorizar determinados grupos e interesses. Também não se sustenta porque as práticas sociais atuais não têm colocado o livro impresso, de fato, como um objeto cultural importante.

Daí a urgência, no contexto contemporâneo, de políticas públicas que privilegiem uma educação cultural em que as práticas da leitura promovam vivências de leitura, com qualidade, intensidade e regularidade. Que possam dar continuidade a ações bastante importantes e exitosas há décadas, como a compra e distribuição de livros de literatura de qualidade às escolas públicas, mas que, principalmente, assegurem um melhor acompanhamento e controle para que as obras de fato cheguem aos leitores na escola, o que parece ainda pouco equacionado. E que direcionem para um fomento na qualificação das práticas de leitura de livros impressos: com espaço e tempo no currículo; com valorização de ações de formação cultural e pedagógica dos educadores responsáveis por criar, promover e compartilhar experiências de leitura no cotidiano escolar; com vivências frequentes, intencionais e planejadas de sociabilização da leitura literária. Vivenciamos a leitura da literatura (a) quando os encontros entre o leitor e o livro se tornam muitos e memoráveis para nós e pressupõem mediação, interlocução e afetamentos; e (b) quando sentimos pertencimento a uma comunidade que valoriza a leitura de um livro e que reconhece na própria prática o valor simbólico do que é ler literatura.

### Fernando Rodrigues de Oliveira

Professor da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo

Caracterizado como o programa brasileiro mais longevo de distribuição de livros às escolas públicas de todo o país, o PNLD, hoje Programa Nacional do Livro e do Material Didático, representa a principal e mais importante ação do Ministério da Educação e do Governo Brasileiro no que se refere ao fomento a políticas do livro e da leitura.

Desde que foi reconfigurado pelo Decreto Federal nº. 9.099, de 18 de julho de 2017, esse programa passou a abranger, além dos livros didáticos, uma série de outros materiais considerados de interesse educacional, como obras literárias, materiais de apoio à prática educativa e obras pedagógicas para a formação continuada de professores e de gestores escolares. Essa reconfiguração impactou diretamente a existência de outros programas de natureza semelhante, como, por exemplo, o PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola, descontinuado em 2017 e que por duas décadas cumpriu o importante papel de distribuir obras de literatura, de pesquisa e de referência às escolas do país.

Embora esse novo formato do PNLD se pretenda mais universal e abrangente em relação às ações que envolvem o acesso aos livros em todo o país, é preciso atentar-se de modo crítico para os desafios que o novo modelo de programa vem impondo. O primeiro deles diz respeito à avaliação aplicada às obras didáticas e literárias.

Ao se estabelecer como principal critério avaliativo o modo como os livros realizam ou não o que fixa a BNCC em termos de competências e habilidades, promove-se um tipo de redução dos livros a meros instrumentos de aplicação de conteúdos, desconsiderando a especificidade desses tipos de impressos, a complexidade do fenômeno educativo e o papel que os livros devem desempenhar na formação escolar de crianças, jovens, adultos e idosos. Com isso, também se perde a possibilidade de propostas didáticas e literárias inovadoras, mais condizentes com a diversidade, a pluralidade e as dinâmicas e demandas das escolas e dos estudantes.

Soma-se a essa problemática da avaliação, especialmente quando o foco são as obras literárias, a sujeição desses livros a temas específicos estabelecidos conforme as etapas de escolarização e aos temas transversais contemporâneos, o que reforça uma visão equivocada e reducionista da literatura, como material de interesse meramente paradidático, desconectada de sua função frutiva, estética e formativa.

Em razão desses aspectos, é essencial e primordial que os critérios de avaliação adotados ao longo do tempo no âmbito do PNLD sejam retomados e aprimorados em benefício da própria qualidade do ensino, assim como da garantia de distribuição de livros que efetivamente enriqueçam e ampliem as práticas e as experiências leitoras do público alvo.

Outro importante desafio a ser enfrentado com relação às políticas do livro e da leitura se refere à distribuição de materiais diversificados, relacionados a diferentes necessidades e situações leitoras. O que se verifica no âmbito do PNLD nos últimos anos é a ausência de ações que incidam na construção de uma bibliodiversidade nos espaços escolares, inexistindo a distribuição, por exemplo, de livros de natureza informativa, obras de referência, livros acadêmicos ou teóricos, livros em suporte digital (e não apenas livros em PDF ou HTML para leitura em tela) e livros que inovam a lógica formal desse tipo de impresso, como os livros-objetos ou os livros-brinquedos. Garantir às bibliotecas, às salas de leitura ou aos cantinhos de leitura materiais diversificados e diferenciados, que permitam variadas experiências leitoras, é uma estratégia essencial para os avanços ainda necessários na democratização do acesso à leitura no país.

Por fim, mas não menos importante, é necessário frisar que, embora políticas de avaliação e de distribuição de livros sejam de suma importância, elas, por si só, pouco podem fazer para mudar a nossa realidade em relação à formação de leitores críticos e autônomos. Políticas de avaliação e de distribuição requerem políticas que garantam uma formação sólida e específica àqueles que atuam como mediadores de leitura, como é o caso dos professores. Daí a importância de as políticas de avaliação e de distribuição serem “casadas” com políticas de formação de mediadores/promotores da leitura.

# PAUTANDO O DEBATE

Professora da rede municipal de São Paulo usou textos jornalísticos para iniciar debate sobre racismo e xenofobia que resultou em campanha de conscientização

Por Davi Alfeu

Uma das maiores preocupações no ensino de crianças sempre deve ser a sua formação como cidadãos. Uma grande tarefa, especialmente em um país com o nosso histórico colonial, é garantir uma formação antirracista e plural. Uma das maneiras de trazer essas discussões para a sala de aula, colocada em prática por uma professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Carlos Rocha, em São Paulo (SP), foi a de apresentar aos alunos reportagens e textos jornalísticos sobre o tema.

A intenção da educadora Aldeci Ribeiro era debater com os alunos os casos de racismo e xenofobia sofridos pelo jogador de futebol Vinícius Jr. no começo de 2023, enquanto ele jogava pelo time espanhol Real Madrid. Aldeci revela que abordar o tema da migração já estava previsto no currículo da escola, que faz parte da Diretoria Regional de Educação da Penha e possui um dos maiores índices de migrantes da capital paulista. Porém, afirma: “Com a repercussão do caso Vini Jr. Nas mídias, o assunto me levou a pensar em possibilidades”. A turma do 5º ano B, composta majoritariamente por meninos “agitados e participativos”, ficou comovida com a reportagem da *Revista Qualé*, relatando os ocorridos que a professora apresentou.

Aldeci, então, perguntou à turma como eles achavam que o jogador se sentiu ao ser alvo desses ataques e como eles o ajudariam. A reflexão fomentou uma campanha contra o racismo e a xenofobia, promovida pelos próprios alunos, com o auxílio da professora, que também usou o tema no dia a dia, como ponto central de atividades pedagógicas. “Após ensinar os conceitos de xenofobia e preconceito, realizamos debates de situações que os alunos tinham vivenciado ou presenciado, percebendo como, mesmo sem entender, grande parte da turma já tinha sofrido na pele esse mal tão grave. (...) Decidimos, então, trabalhar o gênero ‘campanha’, para manifestar nossa indignação, por toda a escola”.

Segundo a professora, fazer com que os estudantes entrem em contato com essas problemáticas ainda no início da vida escolar é fundamental para que se sintam preparados para lidar com essas situações no futuro. Ademais, trazer exemplos de fora da sala de aula, especialmente no caso de uma celebridade conhecida pela maioria, ajuda a estabelecer esses problemas como obstáculos a serem superados, e não apenas “coisas do passado”. “Temas com essa

relevância não podem mais ser tratados de forma esporádica. O racismo e a xenofobia são males estruturais, e devem ser esclarecidos e discutidos ‘em tempo e fora de tempo’ (...) Trabalhar nas bases da educação, de forma sistêmica e gradativa, sem dúvidas trará frutos às futuras gerações”, completa a educadora.

Além disso, lidar com materiais jornalísticos oferece a oportunidade de desenvolver outras habilidades importantes envolvidas na leitura e que colaboram para a emergência de um senso crítico. Dentro de uma sociedade dominada pelas mídias, ensinar como interpretar essas formas textuais e como buscar fontes seguras e confiáveis é fundamental. Para isso, pode ser relevante apresentar diferentes produtos e propor questionamentos como “por qual motivo esse título foi escolhido?”, ou “por que estas imagens estão ali?”. A *Revista Qualé*, que acabou também cobrindo a iniciativa de Aldeci, tem um conteúdo voltado para o público mais jovem que pode ser uma boa maneira de introduzir esses elementos. Em entrevista ao portal educacional *Porvir*, a diretora da *Qualé*, Maria Clara Cabral, afirmou: “O jornalismo é uma ferramenta muito potente para incentivar o pensamento crítico, o poder de argumentação e um olhar mais apurado com o mundo ao nosso redor. Além de ajudar em habilidades como interpretação de texto, por exemplo.”

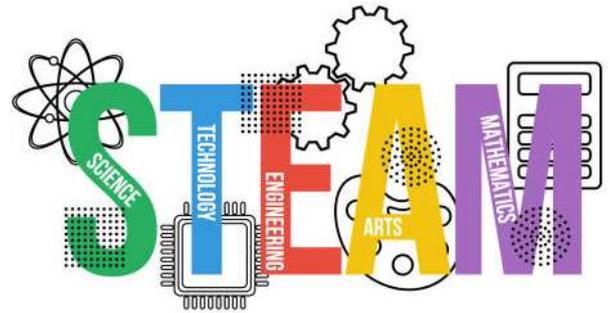
Embora tenha ocorrido um destaque ao texto escrito, nada impede que outras mídias, como documentários ou videorreportagens, também sejam usadas durante as aulas. Inclusive, essa pode ser uma boa oportunidade de explorar com os alunos como diferentes meios apresentam diferentes abordagens. O jornalismo, como Aldeci percebeu, é uma ótima maneira de introduzir debates contemporâneos e diferentes formas textuais na dinâmica da sala de aula. “Trabalho religiosamente essas leituras”, declara, afirmando que a campanha a ajudou a perceber como os alunos estão interessados em buscar soluções de forma autônoma. “Quanto antes forem inseridos como agentes de transformação, mais cedo teremos cidadãos críticos e dispostos à mudança social”.



# A TODO VAPOR

Como uma abordagem focada nos **STEAM** pode agregar novas maneiras de pensar à sala de aula

Por Davi Alfeu



As discussões em torno da democratização do acesso aos STEAM (sigla em inglês que faz referência às áreas da Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) estão cada vez mais presentes no meio educacional. Apesar disso, essas discussões muitas vezes se limitam ao ensino superior ou técnico. Por esse motivo, formas de integrar essas áreas às primeiras fases da jornada escolar podem passar despercebidas como maneiras de despertar interesse nos STEAM e desenvolver a criatividade e a curiosidade dos estudantes.

Um exemplo dessa integração foi o projeto colocado em prática por Maria de Fátima Eloí Reis, professora do Centro Municipal de Educação Infantil Luiz de Melo Viana Sobrinho, localizado na cidade de Varginha, Minas Gerais. “A nossa sala ficava perto da entrada da escola, e os alunos [do pré-II] sempre viam os mais novos na hora da chegada, às vezes chorando e parecendo tristes, e ficavam incomodados, querendo ajudar”, diz Maria de Fátima. “Um deles até deu um boneco para alegrar uma colega”. Vendendo isso, a professora perguntou aos estudantes se eles teriam alguma sugestão para acabar com aquele problema. Então, eles responderam: “criar um robô que ajudasse seus amigos”.

A ideia surgiu após uma leitura do livro *Meu amigo robô*, de Dika Araújo e Giselda Laporta Nicoletis, realizada em conjunto pela turma. Inspirados, eles trouxeram diversos materiais de casa com o intuito de reciclar e usá-los para construir o corpo do seu novo “amigo”. A voz era feita pelos próprios estudantes: “Eu gravava as vozes das crianças e colocava no aparelho de som para o robô falar”, revela a professora. O robô, então, foi colocado em diversos locais da escola, em dias diferentes. Nas escadas e no parquinho, dando instruções sobre como utilizá-los com segurança; no refeitório, falando sobre a importância de uma alimentação saudável. E, é claro, na entrada da escola, interagindo com os alunos e levantando o ânimo de todos. O projeto fez tanto sucesso que, na hora de escolher um nome, toda a comunidade escolar (alunos, professores, servidores e pais e responsáveis) foi envolvida.

O nome escolhido, muito apropriadamente, acabou sendo “Amigão”.

Apesar da espontaneidade da criação do robô, Maria de Fátima se empenhou para que os alunos se envolvessem completamente no processo. No início, antes de “colocarem a mão na massa”, realizou uma visita guiada ao Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) da cidade de Varginha, onde os alunos puderam conhecer diferentes laboratórios, incluindo o de robótica. “As crianças ficaram deslumbradas”, afirma a professora. E todo o esforço definitivamente valeu a pena: o “Amigão” acabou sendo um dos finalistas do prêmio Liga STEAM 2023, promovido pela Fundação ArcelorMittal e Fundação Banco do Brasil, que beneficia projetos que buscam usar abordagens STEAM na educação básica.

Segundo Maria, a maior satisfação trazida pela experiência foi ver como o interesse dos alunos se manteve durante todo o ano letivo, com alguns até perguntando se poderiam levar o robô para outras escolas, agora que irão para o Ensino Fundamental. “No fim, nós conseguimos o nosso objetivo de alegrar os estudantes. Quando há interesse da criança, o aprendizado fica mais fácil”. E parte desse mérito ela credita à abordagem STEAM, que começou a trabalhar desde que leu o livro *STEAM* em sala de aula, organizado por Lilian Bacich e Leandro Holanda. “Tenho 40 anos de magistério, e nunca tive uma sala como essa”. Sempre atenta aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da grade curricular, ela percebeu como trabalhar com as ciências pode facilitar a introdução desses temas, até mesmo aqueles que não são esperados. “Quando visitamos o CEFET, por exemplo, as meninas perceberam que não havia muitas mulheres naqueles espaços”, diz a professora. “Acabamos falando também sobre a igualdade de gênero, que é um dos ODS”.

E, segundo ela, o plano é continuar a ir fundo nesse campo: “Acho que não consigo mais trabalhar sem ser com essa abordagem. Conseguimos uma educação de qualidade e prazerosa, que é o mais importante”.

## O PAPEL DA FLUÊNCIA DE LEITURA NA APRENDIZAGEM

*Qual é a importância do treino de fluência de leitura na aprendizagem?*

Por Amanda Mota



As propostas de avaliação da fluência em leitura têm gerado polêmicas entre educadores, sobretudo em relação aos critérios e procedimentos adotados para aferir o desempenho dos alunos. No quadro dessa avaliação, têm sido aplicadas propostas de leitura de palavras inventadas que mostram certa concepção de isolamento entre essa habilidade e o significado, ao mesmo tempo em que há pouca discussão sobre as condições de seu desenvolvimento nas práticas pedagógicas e sociais. No entanto, há relatórios que fazem associações entre os resultados de avaliações nacionais e a fluência. Há também discussões sobre o que é ser fluente em leitura em vários níveis que precisamos aprofundar, e parte desta seção é dedicada a esse debate.

Dados do Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE) de 2021 apontaram que, entre 2000 e 2018, não houve mudanças em relação ao patamar de proficiência de leitura dos alunos com idade entre 15 e 16 anos, mesmo no que concerne àqueles que tinham cerca de 9 anos de ensino, o que revelaria a manutenção de uma alta taxa de analfabetismo funcional.

Ademais, mesmo os estudantes que frequentam regularmente as escolas possuem dificuldades nas habilidades de leitura e escrita. Conforme o RENABE (2021), “a maior parte dos alunos brasileiros, mesmo frequentando a escola desde os 4 anos de idade, não consegue, aos 8, localizar uma informação explícita em textos de maior extensão, identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto, ou inferir relação de causa e consequência”.

A relevância da fluência de leitura está relacionada a um conjunto de habilidades voltadas, principalmente, ao reconhecimento instantâneo de palavras. O desenvolvimento dessa competência deve ser considerado fundamental no apoio ao processo de alfabetização, já que favoreceria a percepção do nosso sistema de escrita.

### O que é a fluência de leitura?

No verbete presente no Glossário do Ceale, a professora Ana Elisa Ribeiro (CEFET-MG) define: “A fluência pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permitem uma leitura sem embaraço, sem dificuldades em relação ao texto. Envolve questões tanto ligadas à composição do texto quanto à competência do leitor, isto é, uma boa interação entre esses elementos é que pode garantir que a leitura seja fluente.”

Apesar de ainda não haver um consenso sobre a definição exata da fluência de leitura, alguns pesquisadores concordam que ela é composta por três habilidades: a precisão, a automaticidade e o uso apropriado da prosódia.

A precisão se refere à habilidade de decodificar as palavras, reconhecendo-as automaticamente. Como afirma Sandra Puliezi, doutora e mestre em Psicologia da Educação (PUC-SP): “A precisão no reconhecimento da palavra é ler a palavra e conseguir recuperar o seu significado rapidamente. São processos que precisam ser automatizados com o tempo. No começo, quando a criança está aprendendo a ler e a escrever, a leitura é lenta, é silabada, porque ela está no começo do processo de decodificação; mas, quando a gente faz atividades específicas para ela melhorar essa decodificação, a leitura começa a ficar mais fluida e a precisão começa a ficar muito boa”.

A professora Ana Elisa Ribeiro ressalta, também, o papel do contexto social no desenvolvimento da fluência: “Para muitos pesquisadores, o reconhecimento das letras nem é o primeiro passo, pois, bem antes disso, as pessoas (crianças ou não) identificam a função dos textos, seus supertes e sua importância em dada cultura. Leitores capazes de ler fluentemente reconhecem letras, palavras, frases, textos; localizam informações menos ou mais explícitas; fazem inferências de alcances e níveis de complexidade variados, além de outras tantas habilidades”.

Já a automaticidade diz respeito às seguintes competências: velocidade, ausência de esforço (facilidade no reconhecimento de palavras), autonomia (leitura sem intermediação) e falta de atenção consciente (considerando que o leitor disfluente tende a ser muito consciente dos passos que dá para o reconhecimento das palavras).

A prosódia, por sua vez, se relaciona à expressão apropriada, ao ritmo e à entonação. Assim, é composta pela frequência da fala (exemplo: declínio da entonação nos finais das frases), acentuação tônica, tonicidade (como a distinção de “sede” - vontade de beber algo - e “sede” - residência), duração (termo de articulação do som, da sílaba ou do enunciado) e pausas. Segundo Puliezi (PUC-SP): “A prosódia é a capacidade de ler dando entonação, respeitando o valor expressivo dos sinais de pontuação. É como se fosse a música da leitura, pois nós temos uma certa musicalidade quando falamos”.

## A relação entre fluência e compreensão de leitura

A professora Sandra Puliezi afirma que as crianças mais fluentes em leitura são as mesmas que podem apresentar maiores taxas de compreensão de textos. Assim, a chamada “compreensão de leitura” se refere à capacidade de ler e de entender o que está escrito. Como o RENABE (2021) reforça: “A medida que praticam a leitura de textos simples, elas [as crianças] vão reforçando em sua memória o conhecimento sobre as relações entre letras e sons, automatizando a leitura, desenvolvendo a fluência e, por fim, a compreensão leitora. Com o progresso, elas podem cada vez mais ler textos maiores e mais complexos”.

Em consonância, a professora Amanda Meggiato, pedagoga, mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), afirma que “a fluência está mais relacionada à velocidade com que a decodificação é feita. A compreensão está mais relacionada ao significado da leitura; então é a habilidade que permite o leitor reunir informações do texto e relacioná-las ao seu conhecimento prévio na tentativa de tornar a mensagem do texto coesa e estável”. Além disso, de acordo com a professora, na faixa etária de alfabetização, é necessário que a criança desenvolva prioritariamente a fluência de leitura para que haja compreensão. No entanto, ao longo do tempo, essa relação vai se tornando bidirecional.

Tendo em vista a importância da compreensão de leitura, vale evidenciar que, apesar dos avanços em relação à universalização do ensino no Brasil, uma grande parcela dos estudantes ainda não conseguem compreender o que leem.

## Treinamento de fluência?

Para que a fluência de leitura seja adquirida, é necessário praticar a precisão, a automaticidade e a prosódia concomitantemente, o que pode ser feito através da leitura repetida com foco no desempenho. Assim, é interessante que o professor leia o texto em voz alta e forneça instruções diretas e devolutivas ao aluno leitor. O docente deve ensinar os valores dos sinais de pontuação através da leitura oral com o objetivo de praticar a prosódia adequada. Segundo a professora Sandra Puliezi (PUC-SP), pode-se ler a mesma frase, como “o menino comeu o bolo”, utilizando diferentes pontuações e as expressando de forma enfática, para que fiquem claras as diferenças em termos de efeitos de sentido. Essa prática deve se estender durante todo o Ensino Fundamental I, do primeiro ao quinto ano.

É preciso considerar também que a leitura depende de fatores que estão tanto no leitor quanto no texto. “Há textos que dificultam o caminho até de leitores experientes. E há textos que são

lisos, polidos e deslizantes. Isso tanto diz respeito à escolha das palavras, à construção das frases, à padronização ortográfica ou ao tamanho dos períodos escritos, quanto à qualidade gráfica do texto, ao tamanho da fonte empregada, à interferência de cores, fundos, fios, proximidade entre blocos de texto, e às plataformas de leitura (como livro, tela de computador, telefone celular ou tablet)”, escreve a professora Ana Elisa Ribeiro (CEFET-MG) sobre o tema. Dessa forma, gêneros textuais com que a criança tenha mais familiaridade, que façam parte do seu contexto social, serão mais efetivos para o desenvolvimento da fluência, já que facilitam o caminho da leitura e da decodificação.

Desde a mais tenra idade, ainda no período pré-escolar, a fluência pode ser estimulada por meio da leitura de textos. “O que você pode trabalhar antes da alfabetização são habilidades preditoras. Então você pode trabalhar com a consciência fonológica e com a habilidade de nomeação rápida. A consciência fonológica está mais relacionada à decodificação das palavras. O trabalho de nomeação rápida tem a ver com a velocidade de processamento que impacta diretamente na fluência de leitura. Então, nas atividades de fluência, a criança tem que ter passado no mínimo por uns seis meses de alfabetização para que façam sentido. Primeiro ele alfabetiza, conhece, e depois ele automatiza”, ressalta o professor Gabriel Brito, mestre e doutor em Distúrbios do Desenvolvimento (Universidade Presbiteriana Mackenzie).

De acordo com dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o percentual de crianças com dificuldade para ler e escrever aumentou significativamente entre 2019 e 2021, passando de 15,5% para 33,8% devido à pandemia de COVID-19. Assim, o nível de habilidades de leitura e escrita das crianças está aquém do padrão esperado para a sua faixa etária, o que é reflexo da situação socioeconômica de milhares de estudantes que sequer possuíam equipamentos ou conexão à internet durante o período de ensino remoto. No contexto pós-pandemia, torna-se ainda mais relevante realizar uma avaliação dos percursos de aprendizagem, incluindo ações pedagógicas que promovam fluência da leitura visando a compreensão dos textos lidos.



# EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO NA INFÂNCIA

*Promover a educação pela igualdade de gênero desde a infância ajuda na formação de cidadãos mais conscientes e preparados para as evoluções sociais*

Por Amanda Mota

Para além do ensino diretamente associado a letras e números, a Educação Infantil possui a possibilidade de educar para os direitos humanos, sendo responsável por proporcionar um contexto favorável para que a criança tenha uma formação pessoal e social pautada na diversidade. Nesse escopo, vale ressaltar a forma problemática com que os cidadãos são socializados para as questões de gênero, processo que começa desde a infância, fase em que iniciamos a construção de determinadas crenças e valores sobre o “ser mulher” e o “ser homem”. Assim, as práticas educativas podem desconstruir ou reforçar as discriminações de gênero que ainda hoje são ressaltadas. Dessa forma, esta matéria visa compreender como as questões de gênero são construídas no imaginário infantil e qual é o papel da educação nessa relação.

## O PAPEL DAS ESCOLAS DE ENSINO INFANTIL

As instituições de Ensino Infantil são espaços sociais em que as crianças deixam de pertencer apenas à família e expandem os seus vínculos, o que promove uma maior convivência com a diferença. Assim, esses espaços não contribuem apenas para a construção de um saber científico, mas também promovem um ambiente de socialização, cooperando com um projeto de educação que visa desenvolver a formação da criança cidadã.

A professora Maria Carolina da Silva Caldeira, mestre e doutora em Educação pela UFMG, reitera essa perspectiva ao afirmar que o momento da entrada da criança na Educação Infantil possibilita a vivência de experiências que extrapolam aquilo que já é conhecido. Nas palavras da professora: “Para além do círculo familiar, elas [as crianças] vão conviver com outras crianças, com professores e professoras, com objetos, com o currículo escolar e com uma instituição que é pensada a partir de determinadas normas e que é generificada”.

Portanto, cabe às instituições de Ensino Infantil a formação de sujeitos críticos, reflexivos e aptos a construir uma sociedade igualitária e justa. No entanto, ainda hoje é possível visualizar materiais didáticos, currículos, práticas pedagógicas e atitudes disciplinares que mantêm determinados estigmas de gênero. Conforme o professor Alexandre Bortolini, mestre (PUC-Rio) e doutor (USP) em Educação: “No momento em que as crianças chegam na escola, elas ainda estão no processo de construção da sua identidade de gênero, ainda estão produzindo o que isso significa. E aí a questão é: essa escola será um espaço de simples reprodução da educação sexista, que em geral já está acontecendo na família e na comunidade, ou essa escola vai buscar se constituir como um espaço de liberdade e segurança onde as crianças vão poder se descobrir, experimentar o mundo e construir a sua própria identidade?”

Assim, verifica-se que a escola pode tanto incentivar o posicionamento de meninas e meninos sobre determinados estigmas, quanto favorecer uma perspectiva abrangente e diversa. Ressalta-se, portanto, a importância do rompimento de um sistema educativo que segmenta as crianças por divisões de gênero, conduta que deve considerar a ludicidade, a qual possui um papel essencial na promoção de uma cultura infantil pautada nos direitos humanos.

## A FUNÇÃO DO LÚDICO NO IMAGINÁRIO INFANTIL

A ludicidade possui um papel fundamental na experiência subjetiva das crianças, considerando que é a forma com que elas se comunicam, tratando-se de um espaço propício à socialização, à transmissão de valores e ao desenvolvimento da autonomia e da autoimagem. Nesse sentido, o uso de estratégias lúdicas é essencial à Educação Infantil, pois possibilita o amadurecimento de noções básicas de interação social e valores culturais.

Através dos jogos, das brincadeiras, dos brinquedos e, em geral, dos comportamentos lúdicos, as crianças simbolizam as situações cotidianas. Assim, o mundo ganha significações que podem contribuir ou não para a desmistificação dos estereótipos de gênero. Conforme o caderno de atividades da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

e Inclusão (Secadi), “os jogos e as brincadeiras são capazes de revelar como as relações de gênero vão sendo construídas e, ao mesmo tempo, vão fabricando meninas, meninos, homens e mulheres”.

Reiterando essa perspectiva, a professora Maria Carolina destaca: “As práticas de mediação que a escola pode fazer com o lúdico são fundamentais para que a gente possa desconstruir essas relações que vão sendo produzidas ao longo do tempo. Quando a gente fala para um menino que boneca não é brinquedo para ele, nós estamos limitando as possibilidades de vivência dessa criança. Quando a gente fala que um carrinho não é um brinquedo adequado para uma menina, nós estamos limitando aquilo que ela pode viver e aquilo que ela pode exercer também no seu futuro”.

Assim, diversas brincadeiras rotineiras contribuem para a manutenção do cenário de desigualdades, preconceitos e violências que mantêm uma relação vertical entre homens e mulheres. Algumas dessas práticas lúdicas são: definir times de “meninos” e “meninas”, atribuir às crianças do sexo feminino as atividades relativas ao cuidado e aos meninos o uso da racionalidade e considerar que determinadas cores devem ser usadas apenas por determinado gênero.

Nessa perspectiva, a professora Maria Beatriz de Freitas Vasconcelos, mestre em Educação pela UFMG, ressalta o intenso papel da indústria, responsável pela criação de diversos artefatos que incentivam práticas lúdicas marcadas pela discriminação de gênero. Em suas palavras: “Se a gente desloca essa brincadeira para algo que a criança vai construir no convívio com outras crianças, a partir de objetos e materiais pouco estruturados, ampliamos a possibilidade de um fazer mais significativo e não determinamos possibilidades de gênero. Se a gente coloca uma caixa para as crianças brincarem e propomos que essa caixa será uma casinha, todos vão brincar e fazer parte daquele faz de conta. Então, pensar nessa possibilidade de contato com materiais pouco estruturados, como tecidos, caixa de papelão e latas, é uma oportunidade singular de uma brincadeira que não estabelece cisões de gênero”.

Os espaços sociais delimitados para a ocupação masculina e feminina são traçados desde a infância através do brincar. Desde a mais tenra idade, os conceitos generificados que definem as relações de poder são cristalizados no imaginário infantil. No entanto, para além das micropolíticas realizadas no ambiente escolar, é necessário considerar uma perspectiva mais ampla, relativa às políticas públicas educacionais.

## POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA IGUALDADE DE GÊNERO NA INFÂNCIA

As diretrizes educacionais brasileiras são marcadas pelo incentivo a reflexões críticas, reconhecimento das diferenças e promoção do enfrentamento a todas as formas de discriminação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por exemplo, aponta que o ensino no Brasil deve se pautar no respeito à liberdade, no apreço à tolerância e no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Em conformidade com essas ideias, o professor Alexandre Bortolini ressalta que “em termos de princípios educacionais que estão expressos na Constituição, na LDB etc., o quadro legal aponta para uma educação crítica, [...] fundada na liberdade, no respeito à personalidade, à identidade, à multiplicidade das formas de ser no mundo, uma educação que trabalha não para inculcar padrões e normas de comportamento arbitrariamente definidas, mas que trabalha para garantir a construção de sujeitos autônomos, sujeitos capazes de interagir de uma maneira democrática e respeitosa. É fundamentalmente isso que rege os princípios da nossa educação”.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 vislumbra a questão do gênero na Educação Infantil ao apresentar estatísticas que expõem as diferenças sexuais nas matrículas. A pretensão era assegurar a matrícula de todas as crianças até 2015, dando foco em grupos marginalizados e, dentre eles, as crianças do sexo feminino. O texto final do PNE de 2014 também ressalta a importância da erradicação de todas as formas de discriminação, sem, no entanto, abordar o gênero especificamente. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil abordam a temática em sua atualização de 2009, pois consideram o gênero como uma dimensão a ser pensada no planejamento e nos materiais didáticos.

Ademais, para o professor Alexandre Bortolini, o Estatuto da Criança e do Adolescente é outra norma importante nesse contexto, pois reforça a percepção de que as crianças são sujeitos de direitos. “Exatamente porque são sujeitos, [as crianças] demandam o respeito ao direito da personalidade, à intimidade, à privacidade, à integridade física e a uma série de direitos fundamentais que precisam ser preservados para que essas crianças possam crescer e desenvolver de uma maneira segura, com liberdade, e se construir de uma maneira autônoma”, afirma.

# A RECUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL:

*Ainda longe de um cenário ideal, a pasta da Educação pública no país respira ares de mudança, com mais investimentos e iniciativas que visam amenizar estragos causados por período de incertezas*

Por Luiza Rocha

Durante os quatro anos do governo Bolsonaro (2019-2022), o Ministério da Educação sofreu com cortes e desmontes - o que já abordamos no Letra A, na edição de nº 56 -, além da saída de ministros e investigações criminais. Isso, somado aos dois anos de pandemia e aulas remotas, trouxe grandes prejuízos para o ensino brasileiro, principalmente nas escolas da rede pública, com consequências que ainda se refletem nas salas de aula. A alfabetização foi uma das áreas seriamente comprometidas, já que as práticas mostraram que é quase impossível alfabetizar à distância. Sem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, é difícil progredir em outras áreas de conhecimento, o que faz com que as consequências negativas no aprendizado só se acumulem. Diante desse cenário, a nova gestão do MEC se viu com o desafio de recuperar ações importantes que estavam paralisadas e propor novas iniciativas, com o objetivo de suprir os déficits deixados na educação, com projetos voltados para a “recomposição das aprendizagens”.

Uma das principais medidas adotadas pela nova gestão foi a implementação de um reajuste orçamentário, uma vez que bloqueios e cortes de verbas anteriores deixaram o Ministério da Educação com recursos substancialmente esgotados. Ainda no primeiro semestre de 2023, houve o reajuste do valor de bolsas de pesquisa, aumento do orçamento nas universidades federais e do montante destinado às merendas escolares, por exemplo. Na Educação Básica, o MEC investiu mais de R\$7,6 bilhões em 2023, representando um aumento de mais de 94% em relação ao ano anterior, segundo dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (Siop, via jornal O Globo 29/12/23). Esses investimentos proporcionaram o impulso necessário para a implementação de novos projetos, criando

uma expectativa de mudanças no cenário educacional, uma movimentação que não se observava há tempos.

Sobre a “recomposição das aprendizagens”, existem divergências sobre se “recompôr” é de fato a melhor forma de ação em se tratando das necessidades educacionais identificadas no pós-pandemia, como em relação às crianças que não foram alfabetizadas. Para a professora Renata Frauendorf, doutoranda em Educação e membro da Rede Latino-americana de Alfabetização e do Instituto Avisa Lá, entendendo-se a alfabetização como um processo, é preciso tratá-la como tal e não como algo que necessita de uma recomposição. Ela alerta para o perigo de naturalizar essa concepção como parte do processo de ensino aprendizagem. “E isso eu tenho visto, trazendo como exemplo essa ideia da recomposição; ela quase que começa a fazer parte de alguns currículos, quando a gente não tinha isso. Claro que olhar para os alunos que não aprendem, olhar para os alunos que têm dificuldades no seu processo é fundamental e isso não se trata de recomposição de aprendizagem, porque [se trata de] como é que a gente apoia esses estudantes nos seus processos de aprendizagem, especificamente de leitura escrita”, afirma a professora.

O fato com que todos parecem concordar é que medidas que tenham atenção voltada para a Educação Básica, principalmente para a alfabetização, são necessárias e muito bem-vindas. Conheça alguns dos principais projetos atuais que estão sendo desenvolvidos nessa perspectiva.

\*Dados divulgados pelo Ministério da Educação

## Pacto Nacional pela Retomada de Obras da Educação

Em novembro de 2023, foi sancionada a lei que institui o Pacto Nacional pela Retomada de Obras e de Serviços de Engenharia Destinados à Educação Básica e Profissionalizante e à Saúde. A iniciativa visa revitalizar e concluir 5.641 obras no setor educacional, com um investimento médio estimado em R\$ 5,7 bilhões. O escopo abrange desde obras em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e profissionalizante, até reformas e ampliações de estruturas educacionais, além da construção e cobertura de quadras esportivas em todo o território nacional. A nova legislação tem como objetivo principal a retomada de obras de infraestrutura educacional que se encontram paralisadas ou inacabadas.

O professor Alessio Costa Lima, atual presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), pontuou o Pacto como uma importante ação dentro do plano de recomposição de aprendizagens: “Essa [é uma] importante atualização, que vem dobrar as redes e melhorar a estrutura física, retomando construções de creches, retomando questões de espaços como quadras que ficaram inacabadas, e a gente sabe que esses espaços são necessários, são importantes para assegurar de fato o aluno na instituição.”

## Programa Escola em Tempo Integral

O Programa Escola em Tempo Integral, sancionado em julho de 2023, tem como objetivo estimular a implementação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, promovendo uma abordagem integral da educação. Sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, o programa visa atender à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

Com o aumento da jornada escolar, as crianças fazem atividades que visam a uma formação que engloba várias áreas do conhecimento, de forma que o aprendizado de cada componente curricular não se dá de maneira isolada. Além disso, o tempo a mais também tem sido utilizado por algumas escolas para a implementação de monitorias

e um acompanhamento especial das crianças que apresentam dificuldades no conteúdo da turma correspondente.

## Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

Uma das iniciativas prioritárias do governo, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, tem como objetivo central assegurar que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, e também garantir que estudantes do 3º, 4º e 5º anos - que passaram pelo 1º e 2º ano durante a pandemia e, por isso, podem não ter o domínio da leitura e da escrita que se espera para a turma - sejam também todos alfabetizados até o final do Fundamental I.

A proposta abrange a reestruturação do sistema educacional por meio de um regime de colaboração e corresponsabilização entre União, estados e municípios, definindo claramente as responsabilidades de cada esfera para evitar desigualdades. Isso inclui: metas acordadas para a alfabetização, com monitoramento avaliativo; apoio técnico e financeiro para infraestrutura e materiais didáticos; coordenação de avaliações; estratégias formativas contextualizadas para educadores; orientações curriculares abrangentes para a alfabetização; e atenção às singularidades de diversas comunidades, como populações do campo, povos originários, quilombolas, ribeirinhos, pessoas surdas e com deficiência.

A professora Renata Frauendorf (Rede Latino-americana de Alfabetização e Instituto Avisa Lá) avalia alguns pontos considerados positivos do Compromisso: “(...) trazer a importância, a relevância do diálogo entre diferentes setores; (...) assegurar a educação como um direito de todos e que, de fato, isso aconteça; o entendimento da escola como centro do processo de ensino e aprendizagem; a articulação entre os estados e os municípios, a favor de algo comum; e um ponto também muito favorável, acho que muito importante, é recolocar ou trazer a discussão da Educação Infantil e as especificidades da Educação Infantil, para nível federal”. O professor Alessio Lima destaca também a preocupação com os aspectos sociais, que é um quesito muito importante, principalmente quando pensamos que as pessoas mais afetadas durante a pandemia foram as socialmente vulneráveis. “A gente percebe também que uma questão muito forte e presente na equipe do Ministério

da Educação é o encaminhamento das questões relacionadas à equidade, à promoção da equidade do sistema, sobretudo, com essas diferenças existentes do ponto de vista racial e de gênero, que são as que os estudos estão apontando”, destaca o professor.

Renata Frauendorf, no entanto, também faz algumas ressalvas em relação a pontos que precisam ser melhor esclarecidos dentro do projeto Criança Alfabetizada. Ela cita uma Nota Técnica compartilhada pela Rede Latino-americana de Alfabetização, da qual faz parte, e compartilha do mesmo entendimento. A nota questiona a ambiguidade na definição do que é alfabetização, já que o documento do Compromisso não deixa isso explícito, mas adota práticas que tendem a seguir determinada corrente de pensamento, como exemplifica a nota técnica: “A matriz de avaliação do SAEB, por exemplo, define como habilidade esperada para o 2º ano a relação entre elementos sonoros das palavras com sua representação escrita, a leitura e escrita de palavras e frases. Tais habilidades estão ancoradas em uma concepção de alfabetização que desvincula a apropriação do sistema de escrita alfabética das práticas sociais reais de leitura e escrita. Ainda que a matriz de avaliação do SAEB indique a necessidade de os alunos escreverem textos, a presença de tais habilidades orienta as práticas pedagógicas e a escrita deixa de ser considerada um objeto cultural, que permite uma participação efetiva nas diversas práticas sociais em que se faz presente, para se transformar em um instrumento de codificação rudimentar”. Ou seja, ao não delimitar bem o conceito do que deve ser trabalhado, o Compromisso abre espaço para interpretações e práticas que tratam a alfabetização somente em seu aspecto instrumental, sem pensar na aplicação dentro de um contexto social. “Não há como a gente ter uma prática, ter uma política e não ter uma concepção. Isso não existe. Então essa ambiguidade de não assumir, mas ao mesmo tempo fazer escolhas, como a formulação da avaliação, traz elementos que dizem da concepção”, reforça Renata.

### **Iniciativas de recomposição nas escolas**

Em paralelo às iniciativas do governo federal, as redes estaduais e municipais têm se mobilizado para conseguir atender às demandas de alunos que não tenham aprendido o que se espera para a idade. “Cada um complementa suas políticas, suas ações, de acordo com a necessidade da sua rede, a partir do diagnóstico da sua rede”, explica o

presidente da Undime, professor Alessio Lima. “Há essa questão da adequação dos horários, da organização das turmas, de formaturas, com acompanhamentos, sobretudo, com acompanhamentos de crianças que estão nesse patamar [com defasagens], e depois vai inserir essas crianças na turma regular, ou mesmo trazer essas crianças para outra turma, para atendimento prioritário, na forma de estar investigando essas aprendizagens. Isso varia e modifica muito de município para município”, completa o professor.

Márcia de Souza dos Santos é professora de uma turma de 1º ano da Escola Municipal Edith Pimenta da Veiga, em Belo Horizonte, e também faz extensão de jornada, trabalhando com alunos do 3º, 4º e 5º anos - que participam da escola integral - na recomposição das aprendizagens. Ela conta que, na turma do 1º ano, foi necessária uma intervenção, a partir do que foi observado no desempenho dos estudantes. “Normalmente, eu e a outra professora, que trabalhamos com o primeiro ano, nós conseguimos evoluir, avançar o processo de aquisição da leitura e da escrita, em meados de junho. Esse ano [2023], as duas turmas estavam com uma defasagem tão grande que, no primeiro semestre, caminharam muito pouco. Nós chegamos com muitas crianças que desconheciam o alfabeto, que desconheciam a diferença entre letras e números. Então, nós tivemos que voltar em todas essas questões que não foram vencidas, que não foram trabalhadas nesse período”, afirma a docente.

Márcia explica que, ainda no meio do ano letivo, foi feita uma reunião com os pais dos alunos para esclarecer a necessidade de uma mudança na organização das turmas devido às dificuldades das crianças. Três vezes por semana, nos dois primeiros horários, as turmas eram reagrupadas em turmas menores e cada um recebia a monitoria de uma professora. “Então, essas quatro professoras ficavam com agrupamentos menores, em torno de oito, dez alunos. E aí, com esse projeto é que as crianças começaram a avançar. Mesmo assim, terminamos o ano com um grupo pequeno, se formos comparar a anos anteriores, um grupo pequeno de alunos que conseguem ler, produzir textos, listas, identificar gêneros [textuais] variados”, esclarece a professora.

Em relação aos alunos do 3º, 4º e 5º ano com os quais Márcia atua na recomposição das aprendizagens, o foco é a prática da leitura e da escrita e o ensino de matemática, sendo dividido em dois grupos. Ela conta que, nesse grupo, havia questões disciplinares e sociais. Como os alunos faltavam muito às sextas-feiras, uma estratégia para atendê-los era concentrar o trabalho no início da semana. Da mesma forma, o grupo de quinta e sexta era de crianças com dificuldades, mas não tantas como a do grupo do início da semana.

Para esse trabalho de recomposição, a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou material didático específico, ofereceu formação para professoras(es) que tivessem interesse, além de outras ferramentas que ajudaram no engajamento dos alunos, como lousa interativa e *tablets*.

### Perspectivas

Com o propósito de delinear uma abordagem nacional abrangente sobre a temática, no dia 30 de agosto de 2023, durante a XII Reunião Nacional da ABAVE (Associação Brasileira de Avaliação Educacional), foi formalizada uma carta de intenção para a instauração de um Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. O documento surgiu como uma iniciativa conjunta entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Ministério da Educação (MEC), e marcou mais uma iniciativa em busca pela redução das disparidades educacionais. Essa iniciativa reflete um entendimento colaborativo e integrado entre os diversos setores envolvidos, sinalizando um esforço coletivo para superar as barreiras e os desafios que impactaram negativamente o ensino no país.

“Dessa reunião surgiram ideias bastante interessantes, reforçando a necessidade de se investir na formação continuada desse professor; [em] como lidar, como trabalhar essa questão das recomposições; como trabalhar para que ele possa mapear essas lacunas de aprendizagem; e, acima de tudo, como produzir um material didático que venha auxiliar esses estudantes que passaram por esse período [de pandemia] e permanecem ainda hoje com grandes lacunas de aprendizagem”, diz o professor Alessio Lima, que esteve presente na reunião representando a Undime. O pacto visa a um comprometimento conjunto para construir um futuro educacional mais sólido e equitativo, abrindo caminho para a implementação eficaz de políticas educacionais que atendam às

necessidades específicas de cada região e comunidade, na tentativa de promover um ensino mais inclusivo e eficiente.

A professora Renata Frauendorf enfatiza que, apesar dos esforços, ainda há muito a ser feito, e destaca a necessidade crucial de focar na presença efetiva dos estudantes nas escolas. A crescente evasão escolar, inclusive na Educação Infantil, é um problema que não pode ser subestimado: “Não adianta ter um compromisso lindo e maravilhoso, e esses meninos e meninas não conseguem chegar ou permanecer na escola”, ressalta. Além disso, Renata aponta que a formação inicial dos educadores continua sendo um grande desafio, e a formação continuada, embora reconhecida como um direito, nem sempre é efetivamente garantida em muitas redes educacionais.

O percurso para a retomada de políticas públicas e a reconstrução da estrutura educacional no país já está sendo delineado. Contudo, lamentavelmente, tanto os dados quanto as observações do desempenho nas escolas indicam que os impactos deixados pelos desmontes do antigo governo e pelos dois anos de pandemia persistirão por um período considerável. Nesse contexto, pactos pela educação, compromissos e uma diversidade de projetos tendem a surgir com maior frequência na busca pela recuperação do ensino. É imperativo que essas iniciativas sejam respaldadas por ações concretas e implementadas com eficácia, abordando não apenas as lacunas de aprendizagem, mas também os desafios estruturais e sociais que permeiam o sistema educacional.

A trajetória para reverter os impactos negativos na educação demanda uma abordagem abrangente, incluindo o enfrentamento da evasão escolar, o fortalecimento da formação docente e a implementação efetiva de políticas educacionais. É crucial que a comunidade educacional, os gestores e a sociedade como um todo estejam comprometidos com a concretização dessas iniciativas, visando não apenas recuperar o que foi perdido, mas também construir um sistema educacional de qualidade.



## REDE ALFALABS: O PAPEL DOS LABORATÓRIOS COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA



Nesta edição do Jornal Letra A, conversamos com Daniela Montuani, professora do curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação e Docência - PROMESTRE da FaE/UFMG e vice-diretora do Ceale (2021-) sobre o Laboratório de Alfabetização e Letramento (LAL) da UFMG, do qual Daniela é co-coordenadora. O LAL integra a rede AlfaLabs, também composta pelo Laboratório de Alfabetização (LÁPIS/UFMG), o Laboratório de Acervos e Práticas (LAP/UFBA) e o Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura (LAPIL/FURG). Nesta entrevista, a professora Daniela nos apresenta os laboratórios e a rede, explorando suas funções e recursos auxiliares na formação dos professores.

Por Amanda Mota

### Como o Laboratório de Alfabetização e Letramento (LAL) do Ceale foi formado? Você poderia contar um pouco dessa história?

Eu ingressei na universidade em 2016, no setor de Alfabetização e Letramento. No Ceale, eu sempre estive como formadora e pesquisadora quando fazia mestrado e doutorado. Quando eu entrei no setor, já existia um desejo de que pudéssemos oferecer disciplinas mais práticas para os estudantes em torno da formação do professor alfabetizador e de recursos metodológicos, apesar do curso de Pedagogia da UFMG já ser um curso que tem várias disciplinas de alfabetização e letramento, se comparado com outros. No trabalho que tínhamos com as disciplinas de 60 horas – Alfa 1, Alfa 2, Dificuldades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e Metodologia de Alfabetização e Letramento -, que são as obrigatórias, ainda sentíamos falta de um espaço para poder discutir sobre materiais e recursos didáticos para o trabalho com alfabetização. A produção de materiais sempre fazia parte do cronograma e abordagem da disciplina, mas ainda era pouco socializada. O Ceale, que é uma referência em pesquisa e produção de materiais para a formação de alfabetizadores, também tinha um acervo de livros literários, livros e obras complementares de avaliações. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) havia disponibilizado um acervo de jogos produzidos pelo Centro de Estudos, Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), um parceiro do Ceale.

Nessa perspectiva de trabalho com recursos didáticos, nós tínhamos também a experiência da professora Magda Soares em Lagoa Santa/MG e já havia um tempo que eu, Valéria Barbosa e outros professores do setor de Alfabetização e Letramento levávamos os estudantes à Lagoa Santa para conhecer os jogos e os recursos didáticos que as professoras produzem lá, algo que também alimentava a discussão das disciplinas.

Então, em 2017, criamos o laboratório. Ele começou como uma disciplina optativa chamada *Laboratório de Alfabetização e Letramento: jogos e recursos didáticos para apropriação do sistema de escrita alfabética*, com a especificidade de estudar a apropriação do sistema de escrita alfabética. O desejo, construído desde esse momento, é que o laboratório possa fomentar outras discussões para além da apropriação do sistema de escrita, ampliando gradativamente o trabalho com leitura e produção de texto. Considero que estamos crescendo com essa perspectiva. A disciplina ficou em caráter optativo, com uma boa procura pelos estudantes e, desde 2017, é ofertada regularmente. Eu assumi a disciplina e já tivemos outras ofertas em anos subsequentes. Organizamos no Ceale, nesse mesmo ano de 2017, um espaço onde o material produzido pudesse ser disponibilizado, transformando-se em uma sala de aula de disciplinas na área de alfabetização.

O espaço do Laboratório agregou várias funções. No estágio, os estudantes planejam aulas e produzem materiais; nos projetos de extensão, como o PROEF (Projeto de Educação de Jovens e Adultos), professores e estudantes fazem uso do acervo de materiais, potencializando os recursos pedagógicos. Na época do PIBID (Programa de Iniciação à Docência), que eu coordenei em 2018/2019, também usávamos o espaço para produzir esses materiais, sempre refletindo sobre os objetivos projetados e avaliando as possibilidades do uso dos recursos nas salas de aula.





O acervo do Laboratório está em constante ampliação, incluindo materiais que as estudantes do projeto de extensão produziram e que, no ano de 2022, foi muito usado. Não recebemos crianças nesse ano [2022], mas antes da pandemia recebíamos com regularidade crianças no espaço do laboratório. A frequência das crianças foi retomada e continuamos a usar o espaço para as disciplinas de estágio, favorecendo a produção e a análise de materiais.

### O que é a rede AlfaLabs?

Quando tudo começou a acontecer em 2017, eu comecei a estudar e a buscar, além de Lagoa Santa/MG, o que outras pessoas e instituições faziam nessa direção de produzir e analisar materiais pedagógicos. Nós já tínhamos o CEEL/UFMG como uma referência, já que haviam produzido uma caixa com 10 jogos para a alfabetização, distribuída nas escolas públicas brasileiras. Nessa busca por ampliar a rede de contatos, eu encontrei a professora Liane Castro de Araujo, da Universidade Federal da Bahia, em uma entrevista que ela deu para o site Alfalettrar, e descobri que ela fazia algo muito parecido e que, assim como eu, também era recém-concursada em uma universidade. Foi um feliz encontro! Liane tinha um *blog* com muitos recursos didáticos, trabalhava muitos textos de tradição oral na alfabetização, com jogos e outros recursos relacionados a esses textos. A professora gentilmente disponibilizou alguns desses materiais em nossa interlocução. Arquivos de materiais de sua autoria, com textos de tradição oral, estão presentes nas disciplinas que ministro. Consegui trazê-la para uma conferência no Ceale Debate e ela também participou da disciplina do laboratório, foi à Lagoa Santa e fez oficina com as professoras desse município. A professora Liane Araujo é uma das organizadoras do livro *Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos*. No Congresso Brasileiro de Alfabetização, o CONBALF, Liane também começou uma conversa com as professoras Patrícia Camini (UFRGS) e Gabriela Medeiros (FURG), que têm nessas universidades os seus laboratórios. Desse encontro no CONBALF, surgiram articulações para potencializar as convergências identificadas nos projetos. A professora Liane, uma grande incentivadora de nosso trabalho, já tinha ações de divulgação de seu laboratório no Instagram, e uma ideia de formar uma rede nos mobilizou. A professora Patrícia Camini tinha um livro que já usávamos no Ceale, no qual ela trabalhava com algumas questões de alfabetização. Nesse contexto, resolvemos então construir essa rede de laboratórios formativos, entendendo que o trabalho com recursos didáticos não é meramente mais um “apetrecho” para o trabalho com o alfabetizador. Nós concebemos essa produção como uma autoria fundamentada, favorecendo importantes reflexões sobre o processo de alfabetização. Desde então, temos dialogado e compartilhado materiais. Fizemos encontros para divulgar o que temos feito na universidade, dando visibilidade ao nosso trabalho e querendo que outras universidades também pensem nessa perspectiva. Isso já tem surtido efeito. Algumas professoras de Juiz de Fora e da UEMG, por exemplo, têm nos procurado, querendo conhecer a natureza do trabalho que fazemos. Dessa forma, a rede funciona como fortalecimento da ideia de que trabalhar esses saberes docentes, esses recursos didáticos, não é algo menor, não é apenas um trabalho tecnicista. Nós temos muita fundamentação teórica e acho que os professores precisam muito dessas discussões. Recentemente, houve um ciclo do Ceale Debate de vários participantes da rede, cada um mostrando o que faz no seu laboratório, porque os trabalhos desenvolvidos apresentam especificidades. O papel desses laboratórios na formação inicial é fortalecer a pesquisa sobre materiais pedagógicos para a alfabetização, implementando uma rede de discussão. A professora Magda Soares é uma inspiradora dessa proposta e as exposições que ela organizou com as professoras da rede de Lagoa Santa são resultado de um grande trabalho de formação profissional. Magda realmente é fora da curva com essa ideia dos recursos em Lagoa Santa. Então, ela viu a necessidade também de os professores(as) produzirem seus próprios materiais.

### Atualmente, o Laboratório de Alfabetização e Letramento assume apenas o formato de disciplina ofertada pelo curso de graduação em Pedagogia?

Em 2021, resolvemos institucionalizar o laboratório como projeto de extensão na PROEX UFMG. Na disciplina do laboratório, as alunas estudam teoricamente as habilidades necessárias para o processo de alfabetização, retomam o que elas já viram em outras disciplinas e produzem materiais pedagógicos, jogos e recursos que também ampliam o acervo do laboratório. É preciso destacar o envolvimento não só na produção de materiais como principalmente na ida às escolas para usá-los, avaliando as mediações necessárias para sua utilização. Queremos não só discutir as qualidades de um material, mas também ver na prática como funciona na mediação com a criança. Na disciplina, isso já acontece, mas queríamos ampliar a ação como projeto para outras escolas, por isso começamos esse trabalho em 2021. A professora Maria José Francisco de Souza entrou na coordenação comigo e, desde então, temos dois anos do projeto de extensão. Começamos online com algumas formações com professores de duas escolas públicas estaduais com as quais fizemos parceria: a Escola Estadual Anita Brina Brandão





e a Escola Estadual Professor Alcindo Vieira, que receberam os nossos estagiários.

Também realizamos algumas ações com as crianças por meio do estágio nas aulas online e da produção de material. No ano passado, em 2022, nós conseguimos efetivamente ir para as escolas. Começamos indo junto com as alunas: vamos às salas, fazemos as mediações com os materiais, com jogos, e depois vamos dando mais autonomia às estudantes para que elas tenham um protagonismo desejável para a formação docente. Seguramente, as ações são enriquecidas pela interlocução com as professoras das escolas. Então, querendo ou não, é um trabalho de que a professora começa a participar e é formativo. Nós ajudamos a estudante de pedagogia na formação, a criança se beneficia com o projeto e o professor da escola pública tem ganhos com a presença dessa discussão e dos materiais que levamos.

Em 2022, continuamos com a disciplina, mas ela está em caráter experimental como uma disciplina extensionista e, em dois anos de projeto de extensão, conseguimos ampliar essa ação nas escolas. No momento, mais duas escolas do município são nossas parceiras: a Escola Municipal Doutor Ione e a Escola Municipal Aurélio Pires. Elas receberam os estudantes da disciplina durante o semestre passado e tínhamos também aulas na UFMG.

### Quais são as diferenças entre a disciplina e o projeto de extensão?

A disciplina tem carga teórica, então nós estudamos algumas obras, como, por exemplo, o livro *Sistema de Escrita Alfabética*, do professor Artur Gomes de Moraes, e estudamos algumas questões, como as relativas ao conhecimento de letras, consciência fonológica e correspondências grafofônicas. Nós fazemos uma organização teórica sobre o que seria importante para a criança se alfabetizar e vamos discutindo materiais que seriam adequados. Assim, nós discutimos e produzimos os primeiros jogos de análise fonológica, estudando o que é consciência fonológica e os seus impactos. Depois, vamos para a prática. Dessa forma, está implicado o estudo de algumas obras de referência e, ao produzir materiais, consolidamos esse estudo.

A disciplina acontece em 60 horas. Os estudantes se matriculam, vão cinco ou seis vezes na escola. Para o encerramento da disciplina, o trabalho final consiste na elaboração de um jogo, com avaliação da produção. Eles vão, conhecem a turma, levam os jogos que já existem no laboratório e, por fim, no trabalho final, criam um jogo para essa turma. Se pensarmos numa disciplina de 60 horas, são quinze encontros que a gente faz. Desses quinze, cinco ou seis são na escola e os outros na universidade, planejando e estudando.

O projeto tem uma longevidade, pois temos bolsistas que são estudantes de Pedagogia e alguns deles já fizeram a disciplina e se interessaram. Eles se inscrevem como bolsistas e fazemos as atividades no contraturno; não temos uma organização de estudo como na disciplina, mas como eles já fizeram a disciplina antes, já trazem uma boa bagagem. No projeto, nós planejamos as ações para as escolas que são nossas parceiras. Hoje, por exemplo, na Escola Estadual Anita Brina Brandão, estamos atuando em quatro turnos. Orientei semanalmente quatro planejamentos diferentes e a professora Maria José ficou responsável pela Escola Alcindo Vieira, também com duas ou três turmas. Fazemos reunião e planejamento toda semana. Dessa forma, construímos uma espécie de longevidade que não é obrigatória como a disciplina. Os bolsistas do projeto também se encarregam de organizar o laboratório e de produzir material que a gente precisa para usar na escola.

Nesse modo de organização, integramos três atividades fins da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão, fortalecendo a atitude investigativa. Nós já temos duas pesquisas que são frutos do laboratório, que é uma da Mariana Eller, que foi bolsista e aluna e hoje está no mestrado pesquisando as letras móveis, que é um recurso que usamos, e a Simone Pereira, que era a professora orientadora no PIBID em 2018/2019, e está pesquisando na escola municipal o impacto dos jogos de análise fonológica.

Já temos um livro publicado, intitulado *Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos*, da Editora CRV. Trata-se de um e-book gratuito que contém dois artigos do nosso laboratório, um, em que abordo a disciplina, e outro, escrito por quatro bolsistas em coautoria com a professora Maria José Francisco, relacionado ao projeto de extensão. Os outros artigos são das demais professoras que integram a rede AlfaLabs.

### Como ocorre a produção dos materiais?

Nós temos alguns pressupostos: para chegar à materialidade, trabalhamos com a ideia de que os professores são autores dos seus próprios dispositivos didáticos. Eles precisam pensar para quem estão fazendo, o que eu acho que é o mais difícil. Qual é o objetivo didático que eles têm? Isso também é difícil para eles perceberem. Então, às vezes, temos um jogo em que o estudante coloca 10





habilidades. Indagamos: “poderia ser, mas qual é o foco desse material? Você quer usar para quê?” Também planejamos as mediações: não basta ter um material legal, um jogo da memória, um dominó, jogos de cartas ou trilhas, se eu não pensar como o professor vai mediar. Não produzimos material para os estudantes ficarem brincando. São jogos pedagógicos, didáticos, têm uma função que projeta intenções de ensino e de aprendizagem. A discussão sobre essa concepção de material é o mais trabalhoso. Por isso, estudamos muito teoricamente e vamos acompanhando o que os estudantes fazem. A disciplina tem no máximo 20 estudantes para possibilitar esse acompanhamento qualitativo.

Os estudantes fazem o planejamento, baseado na turma que estão acompanhando. Na pandemia não foi assim, eles planejaram para uma turma fictícia. Eles pensam nessa turma concreta e no que precisam aprender para produzirem, com adequação, uma proposta pedagógica. Assim, a partir do que os alunos da turma estão precisando, eles desenvolvem tudo isso, pensam nas habilidades e fazem um protótipo, que seria uma versão inicial. No trabalho final da disciplina, eles fazem esse roteiro do jogo, produzem o material, e hoje temos solicitado que eles produzam arquivos digitais para que a turma toda tenha acesso a eles.

Desde 2017, no final de cada disciplina, temos um arquivo com todos os jogos que foram produzidos e agora vamos lançar, por um edital da UFMG, um livro com os jogos.

### **Vocês também disponibilizam esses materiais em plataformas acessíveis ao público externo?**

Sim, o Instagram foi uma estratégia na pandemia porque estávamos com o projeto e nesse potencial formativo nós o criamos com o objetivo de ele chegar até os educadores com o material. Muitos dos jogos que produzimos na disciplina, disponibilizamos lá e não é só o arquivo do jogo, mas também um planejamento, condições de usabilidade, etapas e sequências didáticas que desenvolvemos nessas escolas. Às vezes o que disponibilizamos não é um jogo em si, mas uma sequência de atividades que nós fizemos.

Também realizamos alguns eventos online que chamamos de “Conversas com o LAL”. Nós abrimos para o público em geral, para os professores se inscreverem e fizemos atividades com rimas na alfabetização e uso das letras móveis; também movimentamos o Instagram com alguma formação para um público mais amplo. Retomamos o ensino presencial com muitas ações, mas ainda temos um público que é de longe, então acabamos diminuindo um pouco o ritmo no Instagram, mas continuamos tentando alimentar esse espaço de divulgação porque achamos que foi importante naquele momento e continua sendo, já que uma discussão qualificada sobre os materiais pedagógicos deve estar sempre na pauta.

### **Há algo que você gostaria de acrescentar?**

Acho que temos realizado um conjunto grande de ações no laboratório, que tem sido muito produtivo. No processo, é possível revisitar, avaliar e manter o que é bom, como essa ideia de produzir material, de refletir sobre as mediações. Estamos ampliando isso e queremos ter e oferecer mais bolsas que favoreçam a participação e o engajamento dos estudantes. Com o laboratório, estamos conseguindo colocar os estudantes para vivenciar uma experiência da alfabetização na prática, refinando um olhar para os recursos didáticos como potencial para aprendizagem.

Nós falamos muito de ludicidade na Educação Infantil, mas eu tenho reforçado que temos deixado a questão da ludicidade no Ensino Fundamental. Eles continuam sendo crianças, então a gente quer resgatar esse lugar também, com o trabalho com jogos, com textos de tradição oral. Eu acho muito importante reforçar o potencial dos jogos para as reflexões metalinguísticas. Nos relatórios que os alunos fazem, eles anotam o que as crianças falaram durante aquele jogo, qual palavra e quais fonemas tiveram mais dificuldade. Então, nessa observação mais analítica do trabalho com jogos, os alunos têm visto o potencial não só para ludicidade, mas para as reflexões metalinguísticas que são importantes no processo de alfabetização. Reforço, portanto, o potencial do recurso para alfabetização e a importância de os estudantes vivenciarem essas possibilidades na disciplina, por meio dos materiais produzidos e daqueles já existentes, gerando, como relatado pelos estudantes, maior segurança nas suas práticas docentes.

**\*Esta entrevista foi feita em 2022, antes do falecimento da professora Magda Soares.**



# SALA DE AULA CONECTADA

O lugar da mediação literária digital infantil e como ela pode ser trabalhada

Por Davi Alfeu

A mediação literária é uma das facetas mais importantes do ensino na fase da alfabetização: é necessário que a criança aprenda a navegar no mundo da leitura, e para isso é preciso que seus professores e responsáveis a guiem. Essa orientação pode tomar diversas formas, desde a escolha dos textos a serem lidos, a sua intencionalidade e até mesmo o ato de manejar o livro físico em si. Os livros físicos já não são a única forma de leitura literária há muito tempo, e é importante que os educadores tenham isso em mente.

Com as constantes inovações tecnológicas que vivemos e que não apresentam sinais de desaceleração, surgem novas formas de interagir com o mundo digital. Celulares, computadores, redes sociais, espaços de realidade aumentada ou virtual: é enorme a lista de coisas que já foram consideradas impossíveis e hoje fazem parte do nosso cotidiano (que foi permanentemente alterado por elas). Do mesmo jeito, as formas de leitura se expandiram. Blogs, sites de notícias, audiolivros, mensagens de texto, e-books. Com uma nova gama de possibilidades, também se abrem as opções para novas formas de contar histórias infantis. De sites interativos aos aplicativos literários, é importante que os professores saibam formas de integrar esses novos textos à alfabetização, favorecendo práticas de letramento aos pequenos.

A professora Roberta Gerling Moro, doutoranda em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e que hoje atua na Rede Municipal de Osório (RS), acredita que a mediação literária digital deve fazer parte da educação das crianças da mesma forma que a mediação tradicional. “Do ponto de vista educacional, as tecnologias digitais nos apresentam muitas possibilidades pedagógicas, e a leitura literária é uma delas”. E completa afirmando que “a leitura digital apresenta recursos que no impresso não seriam possíveis”.

Alguns desses recursos são os aplicativos literários, que possibilitam alto nível de interação com o usuário. Um deles é o Mini Zoo, criado pelo autor e ilustrador Christoph Niemann. O aplicativo, disponível no Google Play e na App Store, conta com imagens de animais desenhadas e animadas por Niemann que interagem tanto com a criança quanto com os cenários na tela. Outros apps recomendados por Roberta são o Inventeca, da editora brasileira StoryMax, e o Spot, do artista David Wiesner e que explora textos visuais. Além disso, existem diversas outras inovações narrativas que podem ser exploradas, como os webtoons (histórias em quadrinhos disponíveis online) e as Instagram novels (livros contados usando o suporte da rede social).

Porém, é importante ter cuidados ao apresentar essas novidades aos estudantes. Enquanto é esperado que a maior parte deles já tenha tido contato com um tablet ou smartphone antes de ingressarem na escola, essas experiências nem sempre facilitam o engajamento nessas novas formas de leitura. Uma das dificuldades que podem aparecer foi encontrada por Roberta em suas pesquisas: muitas vezes as crianças se referiam aos aplicativos como “jogos” e os tratavam como tal, buscando um objetivo que nem sempre está presente. Isso ocorre, pois o imaginário da figura do “livro” ainda está muito enraizado no livro impresso, e é preciso um esforço para expandir essa definição. Além disso, em diversos casos, os jogos

digitais foram as suas únicas experiências diárias com essas tecnologias. Então, é importante se adaptar aos novos objetivos. Para isso, a professora recomenda o método proposto pela autora Maria Goicoechea: “Ela faz uma interessante reflexão, sugerindo que seria mais viável aos professores iniciar o trabalho de leitura a partir de um formato impresso que dialogue com a cultura visual”. Assim, esses textos podem servir como transição para as práticas de leitura digital.

Esse método também serve para mitigar outro problema que pode surgir, um mais difícil de ser contornado. Segundo o IBGE, cerca de 85% das crianças brasileiras fazem uso da internet todos os dias. Apesar disso, o acesso aos materiais necessários ou a uma conexão de internet estável nas salas de aula nem sempre pode ser garantido. Lidar com as diferentes realidades sociais é um desafio constante na educação, e que deve ser especialmente levado em consideração em atividades com foco no digital. Realizar trabalhos com meios impressos e físicos que simulem o digital, como sugerido por Moro, familiariza os estudantes com aquela linguagem, mesmo sem terem acesso aos meios. Esses exercícios podem ser muito produtivos, ainda mais se combinados com um tablet ou smartphone levado pelo professor para demonstrar as suas dinâmicas. “Mesmo sem a utilização de dispositivos, percebi que os estudantes trabalharam dentro da lógica digital com materiais tradicionais, desenhando ícones de interação, bem como criando situações através da linguagem gráfica do desenho que simulem a transição de uma tela para outra”, afirma Roberta, que já trabalhou dessa forma com seus próprios alunos.

Mônica Araújo, professora da UFMG e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital (NEPCED/CEALE/FaE), de que Moro também participa, reforça: “Incluir a mediação literária digital oportuniza aos leitores o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras específicas do suporte digital”. Completa, declarando que permitir que essas competências sejam aprimoradas é parte da responsabilidade de quem educa: “Não podemos excluir os alunos de se apropriarem desses conhecimentos e se tornarem leitores competentes de qualquer suporte”.

É importante ressaltar ainda que a responsabilidade de incluir os estudantes no mundo digital não pode ser exclusiva dos professores. É imprescindível que as políticas públicas e investimentos governamentais também contribuam para que desigualdades sejam amenizadas. Em janeiro de 2023, foi sancionada a Política Nacional de Educação Digital (PNED), que tem como objetivo ampliar a inclusão digital no país, com foco em populações mais vulneráveis. Enquanto a PNED pode ser um passo na direção certa, a presença digital das escolas do país está longe de ser ideal. Essa situação foi ainda mais reforçada quando, durante a pandemia de Covid-19, as instituições tiveram que oferecer o ensino a distância ou híbrido.

“Nós poderíamos ter caminhado muito mais nesse sentido, antes mesmo da pandemia. Nela, muitos professores tiveram dificuldades em adaptar as aulas para o ensino remoto, o que mostra o quanto ainda precisamos explorar nesse âmbito”, comenta Moro. “Além disso, acredito ser extremamente relevante estreitarmos relações com as universidades e os institutos de pesquisa que poderiam promover um apoio para a busca de soluções inventivas”. Por outro lado, Mônica observa ainda outro fator: “O suporte digital ainda é visto de forma negativa em muitas escolas. Isso ocorre por não termos uma formação continuada de professores que possa desenvolver conhecimentos sobre seu uso para o desenvolvimento do letramento e, especificamente, sobre leitura literária digital”. Ela acredita que essa é a peça que falta para um maior desenvolvimento na área. “Já temos políticas públicas de acesso a tecnologias digitais nas escolas, mas falta formação de professores em torno da leitura e da escrita digital”.

# LITERATURA PARA TODOS

Por Davi Alfeu

*O acesso universal à literatura é um dos principais direitos a serem assegurados para se garantir uma educação democrática e libertadora. Por isso, formas de facilitar a inclusão de pessoas com deficiência no mundo dos livros devem sempre ser consideradas prioridades. Porém, a falta de acessibilidade aos textos literários continua sendo um problema enfrentado por muitos.*



Em 1829, na França, um jovem de apenas 20 anos de idade publicou um guia que apresentava um novo sistema de escrita e leitura para pessoas com deficiência visual. Ele utilizava pontos em alto relevo em diferentes configurações para simbolizar letras, algarismos e outros caracteres. O jovem, que havia perdido a visão aos três anos de idade, se chamava Louis Braille, e posteriormente o seu sobrenome se tornaria sinônimo para o código que inventou. Apesar de ter demonstrado ser um sistema revolucionário e ainda usado até os dias de hoje, muita coisa mudou desde o século XIX. Leitores digitais, audiolivros e impressões alternativas são cada vez mais comuns, ainda que não tanto quanto deveriam. Esses novos apoios ajudam não apenas pessoas cegas, mas também aqueles com dislexia ou até mesmo pessoas com dificuldades motoras que podem ter problemas em manejar um livro físico tradicional.

## Lendo de novas maneiras

João Ventura, estudante de jornalismo na Universidade Federal de Minas Gerais e pessoa com deficiência visual, nos conta que o seu acesso aos livros melhorou muito comparado à época quando perdeu a visão, em 2004. “Leio o Braille não com a rapidez que muitos outros cegos leem, mas leio”, diz, explicando que atualmente faz a maioria das suas leituras de forma digital, seja por audiolivros (geralmente disponibilizados pela própria editora nas lojas *online*), seja por *softwares* que adaptam arquivos de texto para áudio. “O Braille é bom, mas um só livro pode virar vários volumes, aí fica complicado pra gente ter o livro físico”. Então, costuma colocar livros e artigos em formato PDF em aplicativos como o NVDA e o Virtual Vision. João também revela que faz tudo pelo seu próprio *smartphone*, algo inimaginável duas décadas atrás. “Ficou bem melhor. Hoje a gente não tem muita dificuldade em conseguir livros acessíveis, exceto os lançados recentemente”.

Apesar disso, ele fala que a maior parte dos livros que lê são oriundos de grupos no *WhatsApp*, em que voluntários de todo o país enviam arquivos que eles adaptam para formatos compatíveis com os diferentes leitores digitais. Apesar do Estatuto da Pessoa com Deficiência permitir o uso de alguns materiais que geralmente seriam protegidos por direitos autorais nesses casos, a falta de políticas públicas na área ainda é um grande problema. Enquanto livros físicos acessíveis são geralmente mais caros e nem sempre fáceis de serem encontrados, a responsabilidade de fazer a adaptação dessas publicações ao meio digital muitas vezes recai sobre organizações do terceiro setor ou em alguns poucos indivíduos engajados. Uma das razões para esse aparente descaso, segundo a professora Jáima Pinheiro de Oliveira, pesquisadora da área de Políticas Públicas em Educação Especial e Inclusão Escolar na UFMG, é uma visão equivocada da deficiência compartilhada por muitos. “Um dos aspectos mais importantes em que as instituições devem atuar é na difusão de uma concepção de deficiência como fenômeno humano individual e social”. Dessa forma, a professora diz que é preciso que haja um entendimento de que a inclusão é uma responsabilidade de toda a sociedade, e não só da pessoa com deficiência. Ela ainda completa, ressaltando que, “mesmo em instituições nas quais as pessoas têm acesso às informações e formações profissionais em nível superior, ainda predomina uma visão médica da deficiência, que limita o sujeito em razão de seus impedimentos corporais e o julga incapaz”.



## Responsabilidade social

Justamente pela concepção deturpada da deficiência, que ainda é a predominante, é importante reconhecer que a inclusão dessa população no mundo da leitura não pode se limitar às tecnologias assistivas. A literatura é parte crítica da formação cultural e subjetiva dos indivíduos, então é necessário que as pessoas com deficiência também se vejam como parte desse processo. Jáima usa como exemplo a literatura infantil, especialmente nos anos em que ocorre a alfabetização. “Não se trata apenas de oferecer um material acessível, mas sim de fornecer oportunidades e mediações adequadas, desde cedo, para que o sujeito possa compreender e construir significados a partir daquele material. Uma professora mediando uma situação de leitura compartilhada para um grupo em que esteja presente uma criança cega precisará lançar mão de elementos de mediação que não se restringem meramente à audiodescrição das imagens do livro que ela está utilizando”, completa.

Renata Angélica França Mendes, doutoranda em linguística aplicada e que realiza pesquisas na área das tecnologias digitais de informação e comunicação para a inclusão e a acessibilidade digital, concorda que é importante ir além. “As tecnologias por si só não tornam a leitura mais acessível. O *design* dos textos precisa ser universal, ou seja, formatados para a acessibilidade de todos, para que o leitor automático, por exemplo, faça a decodificação das letras”. Especificamente sobre o seu uso na área da educação, Renata declara que: “Neste contexto, o papel do professor é fomentar a curiosidade, a motivação e a criatividade. O uso da tecnologia digital auxilia, mas não é fundamental para o ensino”.

Outro elemento a se levar em consideração é a questão da representatividade: dentro e fora das histórias. Além de garantir que pessoas com deficiência possam se identificar especialmente com as histórias literárias contadas na formação inicial do leitor, é imprescindível que elas também tenham seu lugar para contá-las. Afinal, não há melhor maneira de fazer com que a literatura seja para todos do que envolver pessoas com diferentes experiências no seu processo de produção, em especial aqueles com vozes que são muitas vezes ignoradas ou silenciadas. “Ao conseguir ingressar no mundo da leitura, da cultura escrita e participar da sociedade em que vivem, aos poucos, os outros desafios também vão sendo superados”, afirma Jáima.

## Novos panoramas

Apesar desses obstáculos que ainda devem ser superados, não podemos dizer que os avanços alcançados foram insignificantes. Muito pelo contrário, importantes marcos foram conquistados ao longo da última década. Um deles foi o Tratado de Marraqueche, assinado pelo Brasil em 2018, que permite a cópia de obras em formatos acessíveis para fins não lucrativos, independentemente dos seus direitos autorais. Outro ponto foi a adoção de edições em formato *Daisy* - Digital Accessible Information System - um Sistema de Informação Digital Acessível, pelo Programa Nacional do Livro Didático, em 2011. Levando isso em consideração, fica evidente que há ações, condições técnicas e alguma estrutura necessária para que a área floresça. O que falta são políticas públicas mais significativas para garantir que o direito à leitura seja usufruído por todos.

# PRÁTICAS EDUCATIVAS ENVOLVENDO O TEXTO LITERÁRIO E A DEFICIÊNCIA VISUAL: EXPERIÊNCIAS

Por Rodrigo Aparecido Estevão\*

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva propõe uma escola para todos, sem distinção, ou seja, um lugar cujas pessoas com e sem deficiência se relacionem entre si e tenham garantido o direito à participação e à aprendizagem.

O meu primeiro contato com essa modalidade de educação ocorreu em 2008, quando cursava a Graduação em Licenciatura em Teatro na Universidade Federal de Minas Gerais. Na época, tive a oportunidade de conhecer os bastidores e a atuação do grupo de teatro “Nós cegos”, constituído por adolescentes cegos, oriundos do Instituto São Rafael, localizado em Belo Horizonte/MG, com o espetáculo teatral “Os Saltimbancos”, uma versão em português de Chico Buarque.

Durante o espetáculo apresentado, pude observar com curiosidade a alta qualidade de movimento corporal dos atores no espaço da cena, apesar da ausência do sentido da visão, que restringe a percepção corporal e a orientação espacial humana. Diante disso, fiquei pensando como aquelas pessoas construíram tamanha habilidade para se deslocarem espacialmente, sem tropeçarem no cenário, nos objetos e nos colegas de cena. Essa experiência me provocou de tal modo que, desde então, minha pesquisa acadêmica se voltou para os estudos de temáticas sobre o corpo, o espaço, a deficiência visual e a infância, além dos processos de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, especialmente no ambiente escolar.

Com a aprovação no curso de Especialização em Educação Inclusiva em Contextos Escolares, na Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2017, pude agregar a esses tópicos o estudo sobre a mediação do texto literário como expressão da Arte.

Na sequência, em 2020, ingressei-me no curso de Mestrado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e essa abordagem se tornou um dos pilares fundamentais do estudo, de tal modo que o presente tema foi

somado às temáticas anteriores. Isso se deve ao meu apreço pela literatura, bem como minha experiência profissional, durante alguns anos, como Auxiliar de Biblioteca Escolar, em Belo Horizonte.

Com o início do curso de mestrado, surgiu um dos maiores desafios da humanidade: a luta pela sobrevivência contra a pandemia do Novo Coronavírus (Covid -19), o que impôs algumas dificuldades para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, como o distanciamento físico, o isolamento social, o uso da máscara facial e do álcool em gel nas mãos, com o objetivo de prevenir a contaminação pela doença.

Apesar desse cenário desfavorável, foi possível a realização do curso por meio do ensino remoto, bem como a conclusão da pesquisa de campo numa Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI.

A dissertação oriunda desse curso intitula-se “Práticas de mediação do texto literário: Contribuições para o processo de inclusão de uma criança com baixa visão numa EMEI de Belo Horizonte”, cujo objetivo geral é compreender as práticas de mediação do texto literário com crianças videntes e com baixa visão no ambiente escolar. Essa pesquisa de mestrado teve a orientação da professora Celia Abicalil Belmiro e coorientação do professor Josiley Francisco de Souza.

Em 2021, após o contato com as direções de algumas escolas com crianças com deficiência visual, optei por uma escola com uma criança com baixa visão, chamada Lili (nome fictício), da turma de 4/5 anos, cuja mãe escolheu retornar ao ensino presencial.

O trabalho de campo ocorreu entre os meses de junho e dezembro de 2021. Quando cheguei à escola, fui apresentado à turma e à professora. Nesse primeiro encontro, notei que na sala havia um cantinho de leitura, composto por vários livros com gêneros literários distintos, à altura das crianças, oferecendo-lhes, assim, maior acessibilidade à leitura literária.



Acompanhei as práticas de letramento e mediação do livro literário de duas professoras: a KPCFS e a DSCSL, em períodos distintos.

A professora KPCFS utilizou em suas performances literárias a oralização dos textos, enfatizando os sinais gráficos das palavras. Devagarinho essa oralização foi cedendo lugar à vocalização, cuja estratégia de leitura envolve maior liberdade criativa quanto ao uso das palavras. Enquanto isso, a professora DSCSL recorreu à contação de histórias sem o suporte do livro físico ou digital, “contando de boca” as narrativas, além do uso metodológico de vivências pedagógicas fora da sala de aula.

Um dos livros literários escolhidos para leitura pela professora KPCFS foi o Livro *Tigres Brincalhões* (2013), do autor Jack Tickle. A apresentação desse livro para as crianças proporcionou uma mistura de sentimentos entre elas: surpresa, estranheza, curiosidade e alegria. Isso se deve ao *design* do livro *pop-up* 3D, caracterizado pela tridimensionalidade cujos personagens “pulam” das páginas, movimentando-se em direções diversas. Ademais, esse tipo de livro contribui para a ampliação da percepção sensorial, especialmente visual e tátil a todos, ou seja, pessoas videntes e com deficiência visual.

Em seguida, os alunos tiveram a oportunidade de explorar o livro, seus cheiros, suas cores e formas e, assim, produzirem novos sentidos. Para as crianças com deficiência visual, a exploração tátil do livro complementa a sua interpretação. Apesar dessa estratégia de percepção da fisicalidade do livro ser significativa para o leitor, não foi possível que Lili tivesse uma experiência mais ampla do livro, uma vez que o recurso da audiodescrição, que transforma tudo o que é imagem em palavras, não foi utilizado.

Já a professora DSCSL iniciou a contação de história sem o suporte do livro físico ou digital de *A Joaninha que perdeu as pintinhas* (2013), de Ducarmo Paes e Jefferson Galdino. Para realizar essa contação de história, ela utilizou o desenho da joaninha, posicionando-a em sua mão,

sendo substituída por outras à medida que ia perdendo as pintinhas. Em sua performance, ela explorou as nuances de entonação, o que conferiu maior dinamismo à atividade.

Na sequência, essa professora propôs duas vivências, sendo a primeira constituída pela busca de joaninhas, previamente escondidas nos objetos do corredor em frente à sala de aula. A segunda vivência foi composta pela ida a um espaço gramado da escola com o propósito de encontrar as “joaninhas de verdade”.

Em ambas as atividades, Lili recebeu a ajuda da Auxiliar de Apoio à Inclusão, de modo que em nenhuma das vivências ela conseguiu encontrar as joaninhas, o que me levou a refletir sobre a importância de alguma tecnologia assistiva, como, por exemplo, a lupa manual. Como a médica que a acompanha há algum tempo não autorizou o uso, por acreditar que a criança ainda não tenha maturidade para tal, o objeto não foi disponibilizado, impossibilitando, assim, o estímulo da sua visão residual e o exercício da acessibilidade. No caso dessa professora, a opção pela contação de histórias de memória ou “de boca” proporcionou maior liberdade vocal. Diante disso, é possível inferir que tais atividades despertaram nas crianças a experiência do mundo da imaginação e da realidade.

Pode-se notar que, apesar dos avanços, ainda há a necessidade de garantia de recursos pedagógicos, procedimentos e metodologias especializados para que crianças como Lili tenham suas necessidades individuais atendidas e, conseqüentemente, experiências consideráveis, especialmente no campo da literatura.

Tenha acesso à dissertação de mestrado na íntegra, elaborada pelo professor Rodrigo Aparecido Estevão, sob a orientação da professora Celia Abicalil Belmiro e coorientação do professor Josiley Francisco de Souza no link:

<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/58440>

\*Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG. Professor de Arte na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.



# LIÇÕES DE CASA

Por Sônia Queiroz\*

– O almoço tá na mesa!

A voz vinha de longe. Onde estava a menina? Longe, em terras distantes, no mundo das narrativas fantásticas, onde quase tudo é possível, como gente se transformar em bicho ou ficar invisível, voar. Eu estava ali maravilhada, devorando contos de um volume encadernado, capa vermelha com imagens em alto relevo, e no miolo, ilustrações discretas, em uma só cor, a mesma do texto, impresso em preto, um dos sete volumes de histórias da Biblioteca Infantil da Livraria Quaresma, que um vendedor ambulante trouxera para a minha vida naquela casa, numa cidade sem livrarias.

A Biblioteca Infantil da Livraria Quaresma era uma coleção de dez volumes, dos quais sete eram dedicados aos contos, em sua diversidade, organizados segundo a narradora (sim, sempre mulheres) – Histórias da Baratinha (v.3), da Avozinha (v.6), Contos da Carochinha (v.8); e segundo o local de origem – Histórias do País de Ali-Babá (v.4), do Arco da Velha (v.5), Brasileiras (v.7), Reino das Maravilhas (v.9). A magia estava sobretudo nas palavras, na articulação das frases, na caracterização das personagens e na sequência dos acontecimentos. Eu tinha fome de histórias, de mundos distantes, imaginados, localizados no universo da criação, “A leste do sol e a oeste da lua”. E por causa daquelas leituras, a menina, em seus oito e nove anos, nem se lembrava de almoçar.

Muitos anos mais tarde, já no Doutorado, estudando as edições de narrativas orais no Brasil (o que teria me motivado?), fui conhecer um pouco da história de Pedro Quaresma, o editor português que veio para o Brasil e aqui foi o primeiro (sim, ainda no séc. XIX, bem antes de Monteiro Lobato) a publicar livros dedicados ao público infantil.

Para ler os contos de Grimm, aqueles recolhidos na oralidade alemã, traduzidos e muito divulgados no Brasil no século XX, eu ia à casa de uma prima onde havia, numa estante de madeira escura, a coleção de oito volumes encadernados, com capa impressa em baixo relevo e dourado onde se lia Contos e lendas dos Irmãos Grimm.

O homem que nos vendia livros naquele tempo, naquela cidade onde não havia livraria nem biblioteca pública ou comunitária, era chamado viajante. Numa de suas visitas, o viajante nos trouxe a coleção O Mundo da Criança, 15 volumes encadernados em percalux vermelho (essa parece ter sido a cor predileta dos encadernadores dos anos

1950 e 1960) com imagens impressas em três cores (!) e título do volume na lombada. O volume que eu mais tirava da estante era o terceiro, intitulado Histórias de fadas, mas também gostei muito de navegar pelos dois primeiros, dedicados à poesia – Poemas da primeira infância e Histórias contadas e outros poemas.

Do meu volume predileto ainda hoje guardo na memória as fortes impressões que me causou a leitura do conto “A princesa real”, da recolha de Hans Christian Andersen. Esse conto é construído em torno da ideia de uma moça ideal para se tornar a esposa de um príncipe. Uma moça muito bonita, mas completamente encharcada pela chuva, pede abrigo num castelo, identificando-se como princesa. Ela será a escolhida para se casar com o príncipe após a constatação da sua delicadeza e sensibilidade ao observar que não dormira muito bem a noite, incomodada por algo no colchão, o que, afinal, era uma ervilha, propositalmente colocada pela rainha abaixo de 20 colchões de pena de ganso, como teste para verificar se aquela moça poderia ser uma princesa real. Esse talvez tenha sido o texto mais forte lido na infância para me fazer uma jovem feminista nos anos 1970.

Ao lado dos livros havia os discos, que me permitiam ouvir histórias na sala de visitas, ao lado do escritório onde ficavam os livros. “João e Maria” eu não gostava muito de ouvir porque me angustiava a história de duas crianças sozinhas na mata, abandonadas pelos pais em consequência da fome. E havia as gravações da minha mãe na rádio da cidade, contando histórias e produzindo sons, efeitos especiais para criar climas. Ela me levava ao estúdio e eu pude bem cedo conhecer outras opções tecnológicas para nos levar ao mundo fantástico da imaginação narrativa.

Tudo isso foi depois dos primeiros passos para o reconhecimento das letras, da escrita das palavras. No começo de toda essa história, eu tinha lá uns cinco anos e passava longas temporadas na casa dos meus avós maternos em Belo Horizonte, onde já havia televisão. Foi vendo os anúncios publicitários na TV, com a orientação da minha avó, que me alfabetizei. Aos sete anos, já iniciada nas letras pelo meio eletrônico, passei pelo processo de alfabetização pelo método global.

Na escola, logo depois das cartilhas de alfabetização, que foram O livro de Lili e Lalau, Lili e o lobo, apareceu o livro propriamente, um volume, a maravilha, o milagre das letras sobre o papel nos contando histórias, As mais belas histórias, selecionadas, adaptadas e organizadas por Lúcia Casasanta. Uma pequena coleção de três volumes, capa flexível com imagem da torre de Rapunzel impressa a quatro cores, anunciando o livro feito em offset, escala industrial. Esse primeiro livro de leitura me acompanha desde então, na memória e ao alcance da mão, na minha biblioteca.

\*Poeta e Professora associada da Faculdade de Letras da UFMG