



EM DESTAQUE

Reformulação do Saeb e discussão sobre avaliações externas nos anos iniciais p. 08

ENTREVISTA

RILDO COSSON

Políticas públicas federais de leitura e formação literária p. 12

LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

Como o lúdico vai além de propor jogos e brincadeiras p. 18

LEI DA UNIVERSALIZAÇÃO DAS BIBLIOTECAS

O que a Lei 12.244 conseguiu atingir, após dez anos de sua criação p. 20

EDUCAÇÃO INFANTIL PARA TODAS AS CRIANÇAS

Os avanços e os desafios da universalização dessa etapa educativa p. 06



E MAIS+

Literacia familiar substitui o que a escola faz? | Cartas na pandemia | Letramento familiar | Um projeto que surgiu na graduação | Uma crônica sobre as fake news

DO DIREITO REPUBLICANO À ESCOLA, À LEITURA E À ESCRITA PARA DEVERES DAS FAMÍLIAS: UM ALERTA



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

Na história da cultura escrita, as práticas de ler e escrever nem sempre estiveram atreladas à escola, havendo interesses do Estado, com sua burocracia; da igreja, com sua doutrinação; do comércio, com suas economias, sempre condicionando seus usos. Cada uma dessas instituições tinha propósitos específicos e as práticas de cada uma delas não se comunicavam, necessariamente, umas com as outras. Nesse sentido, para participar da sociedade, não era necessário ler e escrever, e a alfabetização não era um direito de todos, mesmo das classes abastadas.

No entanto, à medida que as práticas de ler e escrever vão se disseminando, quando a sociedade vai se tornando cada vez mais grafocêntrica, quando a oferta de textos vai além de usos burocráticos, comerciais e religiosos para abarcar leituras extensivas de toda ordem, nos seus usos práticos, científicos e literários, aparece a necessidade da disseminação da escrita pela via da escola de massa. Isso significa que ler e escrever passam a fazer parte de atividades valorizadas, em detrimento do conhecimento oral. No entanto, ao mesmo tempo que o ler, escrever e contar passam a fazer parte do repertório básico de habilidades de um tempo, usos mais valorizados estão presentes em outras instâncias e para classes abastadas, seja em níveis mais avançados da escolarização, seja em práticas cultivadas. Comparando as funções de ensinar rudimentos da escola de massa do século XIX com as funções que se colocam para a educação universalizada e para a escola pública de hoje, constatamos a complexidade de uma escola contemporânea que tem o compromisso de apresentar um repertório mais amplo de textos, primando pela laicidade e pela diversidade.

E as famílias? Como ficam numa comparação com várias dessas instâncias? A instância familiar não é isolada da complexa rede de poder e distribuição da cultura escrita e de outros bens materiais e simbólicos. Ainda no século XIX, as famílias abastadas contratavam um preceptor para ensinar seus filhos a ler e escrever. No século XXI, ainda há famílias cuja primeira geração de alfabetizados é a dos filhos. Assim, há diferentes letramentos familiares que não refletem apenas escolhas, disposições de cada grupo para ler e escrever, pois há grupos alijados da cultura escrita e da escolarização, que são a maioria da população, e não tiveram vários direitos culturais e sociais garantidos. Assim, fica para as políticas escolares de Estado e, conseqüentemente, para a escola, a tarefa de proporcionar o contato com práticas e textos das mais variadas formas, ampliando horizontes e repertórios. Na escola laica, cabem práticas de letramento e textos diversos, ao mesmo tempo em que há várias culturas do escrito compartilhadas com todos, e o próprio processo de escolarização amplia as práticas de ler e escrever.

Embora saibamos que a família tem um papel fundamental na criação de disposições para a leitura, a diferença das práticas sociais entre classes sociais, a desigualdade de condições de vivenciar culturas do escrito mais valorizadas e a complexidade da cultura que a escola pode oferecer nos obrigam a ter cautela com qualquer transferência de responsabilidade da escola para a família. Não podemos penalizar os sujeitos cujas famílias, apesar da sua boa vontade, não sabem ler e escrever, nem têm oportunidade e tempo para cultivar usos literários e científicos. Também não podemos submeter os sujeitos a práticas familiares que priorizam apenas um uso da leitura e da escrita. Assim, a escola acaba sendo um lugar em que a leitura e a escrita são cultivadas em equidade.

A pandemia nos mostrou o quão pesada é a tarefa familiar de sustentar um vínculo escolar e a relação dos sujeitos com o conhecimento escolar em condições de distanciamento. Isso vale para famílias de várias classes sociais. Nesta edição, as diferenças entre letramento familiar e outros tipos de letramento são problematizadas, mostrando-nos o perigo de uma transferência de responsabilidades da escola para a família, no que tange à ampliação de práticas de leitura e escrita. Qualquer proposta que desconsidere as desigualdades entre as famílias, idealizando suas práticas e competências, só vai reforçar as desigualdades de acesso à leitura e à escrita. Este indício de desescolarização da escrita que encontramos em alguns discursos e, sobretudo, em determinadas políticas contemporâneas tem que nos colocar em estado de alerta máximo para defender valores republicanos e não perder direitos duramente conquistados.

EXPEDIENTE

Reitora da UFMG: Sandra Goulart Almeida | Vice-reitor da UFMG: Alessandro Fernandes Moreira | Pró-reitora de Extensão: Cláudia Mayorga | Pró-reitora adjunta de Extensão: Janice da Silva Amaral | Diretora da FaE: Daisy Cunha | Vice-diretor da FaE: Wagner Auarek | Diretora do Ceale: Francisca Maciel | Vice-diretor do Ceale: Gilcinei Carvalho | Editores Pedagógicos: Gilcinei Carvalho, Isabel Cristina Frade | Editora de Jornalismo: Natália Vieira (20985/MG) | Projeto gráfico: Erick Moraes | Diagramação: Erick Moraes | Reportagem: Andreza Miranda, Fernanda Tubamoto, Naide Sousa e Natália Vieira | Revisão: Lúcia Helena Junqueira | Colaboração: Anderson Jair Goulart, Clécio Bunzen, Maria Lúcia Castanheira, Mariana Eller, Tarsis Matarelle, Vicente Cardoso Jr.

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

“A literacia familiar substitui o que a escola pode fazer?”

Clécio Bunzen - professor do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A ‘literacia familiar’ **não** substitui as múltiplas ações que as escolas podem fazer nos diferentes componentes curriculares. Os eventos e as práticas de leitura e escrita que ocorrem nas esferas familiares possuem objetivos, funções, valores e crenças diferentes dos da esfera escolar. Um dos desafios da educação formal é justamente ampliar os mundos do letramento vernaculares, inserindo as crianças na compreensão e no uso das culturas (orais, escritas, corporais, sonoras, imagéticas, etc.) das diferentes esferas da atividade humana. A “literacia familiar” sozinha não dá conta de tal ação educativa. O trabalho pedagógico pressupõe um trabalho coletivo, realizado por diversos profissionais. Ele está também fortemente relacionado com processos sistemáticos de ensino-aprendizagem-avaliação dos mais diversos conhecimentos, discursos e textos. Algumas práticas de leitura e de escrita, por exemplo, podem ser proibidas em algumas famílias e outras exigem o uso de objetos culturais que não são acessíveis a todos (gibis, livros literários impressos e digitais, suplementos infantis, enciclopédias, dicionários, jogos de tabuleiro, etc.).

Por isso, a ideia de “substituição” parece-me bastante inadequada. Prefiro pensar em diálogo/parceria/colaboração entre as redes familiares e as escolas no intuito de **ampliação** das práticas sociais da leitura e da escrita nas múltiplas esferas da atividade humana. O diálogo de práticas culturais entre as escolas e as respectivas redes familiares pode, na realidade, ser um dos princípios de uma **pedagogia da participação** que valoriza a construção do conhecimento, das experiências, das memórias, dos afetos, das reflexões e dos significados. A escola precisa do envolvimento das comunidades, das redes familiares e de outros agentes para concretizar uma pedagogia da participação. No entanto, o atual Ministério da Educação aposta em um conceito muito restrito de “literacia familiar”. Ignora-se, infelizmente, as relações complexas da leitura e da escrita com aspectos religiosos, geracionais, raciais, de classe social e de gênero nos lares. Tal escolha política não é neutra e favorece uma “pedagogia transmissiva” em que o centro deixa de ser a criança para serem os materiais estruturados. A lógica perversa de tal “substituição” está, a meu ver, fortemente ancorada na defesa do “homeschooling” para atender a interesses capitalistas de ampliação de materiais pedagógicos (livros, apostilas, cartilhas) e de cursos para as redes familiares.

Maria Lúcia Castanheira – professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Escrevo em meio à pandemia do Covid-19. Estamos em luto pelas vidas perdidas e saudosos de encontros para além das paredes de nossas casas. Neste momento, um dos espaços sociais que estão fechados é a escola. Nela ampliamos nosso círculo social para além do círculo familiar ao conviver com colegas, amigos, professores e funcionários. Na escola podemos ter acesso a um rol de práticas discursivas, o que inclui produções literárias, científicas e aquelas do cotidiano. Nesse espaço, temos a possibilidade de ampliar os horizontes da “literacia” ou do “letramento”, iniciado na esfera familiar.

Há, hoje em dia, uma disputa terminológica – “literacia” ou “letramento”? - no contexto educacional brasileiro. Não há espaço neste texto para discutir o quadro político em que tal disputa se dá. Entretanto, vale lembrar que esses termos se vinculam à concepção do letramento como prática social, ou seja, ao reconhecimento de que os significados atribuídos à escrita variam de um contexto social para o outro. Assim, as expectativas sobre o que, como, quando e para que escrever e ler, por exemplo, [são diferentes se estamos em casa, na escola, na igreja ou no trabalho](#).

A pandemia aprofundou a desigualdade social brasileira. Sem poder ir à escola, milhões de crianças encontram-se sem merenda escolar, sem o convívio com pares e professores, sem bibliotecas e sem aulas. Sem acesso à internet, não podem ‘transferir’ a escola para o mundo virtual. A desigualdade entre grupos sociais para ter acesso e dar continuidade à educação já era patente antes da pandemia e, depois dela, se tornou mais evidente.

A família e a escola buscam responder ao ‘novo normal’ pós-pandemia. Não podemos prever quando e como será o retorno às aulas. No entanto, em qualquer circunstância, os afetos, os conhecimentos e os significados da escrita para os alunos precisam ser ponto de partida para o planejamento do ensino. É impossível negar o papel da escola na ampliação do acesso ao mundo da escrita e, para além do acesso, reconhecê-la como espaço de possibilidades para refletir e aprender sobre os usos e as funções sociais da escrita em nossa sociedade. Isso é necessário para formar cidadãos capazes de reconhecer o papel da escrita na (re)produção de relações de poder, identidades e desigualdades sociais.

Correspondência digital

PROFESSORA CRIA PROJETO QUE INCENTIVA A ESCRITA NO CONTEXTO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

Por Fernanda Tubamoto

A paralisação das escolas no início de 2020 provocada pela pandemia do novo coronavírus trouxe, dentre outros inúmeros problemas, a dúvida sobre como ficaria o relacionamento entre os professores e os alunos e suas famílias, principalmente no ensino básico, quando esses laços são essenciais para o bom desenvolvimento das crianças. “Qual seria o posicionamento diante desse quadro?”; “Como atuar em relação às propostas das atividades?” foram questionamentos levantados no início desse período que definiriam o calendário e as atividades de modo remoto.

Com isso em mente, a professora alfabetizadora Kely Souto, do Centro Pedagógico da UFMG, propôs uma forma de interação com seus alunos em processo de alfabetização do segundo ano, a partir do gênero carta, para continuar desenvolvendo com eles a dimensão afetiva que já havia sido cultivada um ano antes, presencialmente.

Ela conta que já tinha a prática de explorar gêneros discursivos em sala de aula, trabalhando com bilhetes, cartas, poemas, contos e narrativas em geral, e que, com a pandemia, veio a dúvida de como dar continuidade aos projetos. De um dia para o outro, o contato diário com as crianças foi rompido, mas Kely não queria deixar que acontecesse o mesmo com o vínculo afetivo. Dessa forma, criar alguma forma de comunicação foi uma prioridade, e a prática de escrever cartas se apresentou como um recurso muito importante.

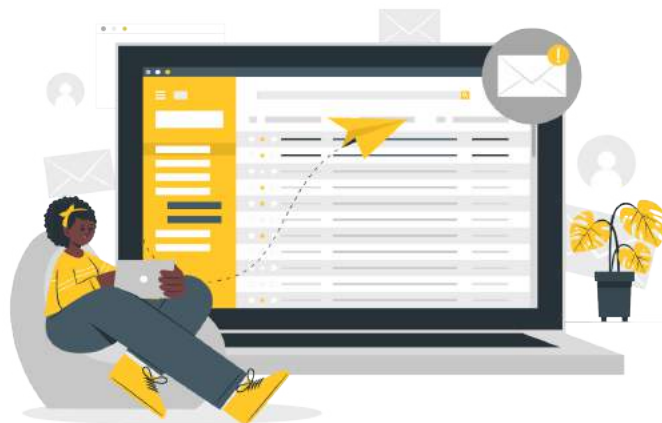
No dia 2 de maio de 2020, Kely enviou com seu e-mail institucional, como uma sugestão e parte de uma atividade não obrigatória, sua primeira carta às crianças através da página do Centro Pedagógico na internet, contando um pouco sobre sua rotina na quarentena. Ao relatar as atividades que estava realizando, demonstrou interesse em saber das experiências de seus alunos nesse período de distanciamento, incentivando-as a falar sobre o dia a dia delas. Isso foi crucial para que uma possível correspondência pudesse ocorrer, motivando as crianças a responderem a carta recebida. “Eu falei de mim, e aí eles começaram a falar deles também”, conta.

Na próxima carta, como o meio digital também possibilita a inserção de vídeos e áudios, Kely decidiu aproveitar tal recurso: além de redigir um texto falando sobre alimentação, anexou uma receita de pão e inseriu um vídeo dela fazendo o passo a passo, como um tutorial. O retorno foi muito positivo, com os alunos contando o que tinham feito em casa e enviando várias cartas com fotos deles na cozinha. Uma das crianças chegou a fazer a mesma receita que a professora havia mandado.

Após o sucesso da ideia da receita, Kely se inspirou na música Janela Lateral, de Beto Guedes, para desenvolver sua próxima carta. Ela contou para seus alunos o que via de sua janela, e disse que ficava imaginando o que eles viam da janela de suas casas. Anexou com a carta uma foto de sua vista e solicitou que eles fizessem o mesmo nas respostas. A professora destaca uma, que dizia que a foto enviada era da casa da avó da criança, pois a vista era mais bonita que a de sua própria casa, contando que via coisas ruins de lá, mas na casa da avó poderia ver um jardim bonito.

As famílias concordam com a importância das cartas, afirma Kely. Ela conta que em sua turma há crianças que já escrevem e seriam capazes de, sozinhas, redigirem as cartas, e há crianças que precisam do auxílio de um adulto para a atividade. Neste grupo, ela observou uma preocupação maior dos responsáveis do que no grupo daquelas crianças que já têm autonomia para escrever. “A família sentiu a importância da escrita naquele momento. Isso, para mim, foi um dado importante porque valorizou ainda mais a proposta dessa interação (...). Eu percebi que a família se empenhou muito para que aquela carta tivesse uma resposta que fosse enviada para a professora”, comenta ela, que recebeu respostas significativas de crianças que ainda nem tinham se apropriado do sistema de escrita, mas tiveram ajuda da família.

Entretanto, apesar do aproveitamento e da adaptação da atividade para o contexto da pandemia e do consequente distanciamento social, o uso de cartas já havia sido bastante trabalhado em momentos anteriores em aulas da professora Kely. Ela comenta sobre dois momentos marcantes: um no primeiro e outro no segundo ano do ensino fundamental, em que alunos passaram por cirurgias e seus colegas de classe decidiram escrever cartas para eles como uma forma de apoio no momento da recuperação. Junto com os alunos, Kely conta que construíram coletivamente o



modelo da carta com todos os requisitos que o gênero discursivo pede, contando com um texto coletivo e uma ilustração de cada criança. Com isso, já havia sido mostrada para as crianças a necessidade do contato afetivo com pessoas que estão distantes.

Também por esse motivo que a professora diz que não se vê criando atividades futuras, no modo presencial, a partir de cartas que não tenham significado em uma dimensão real. “Quando ela [carta] tem significado na prática, que se aproxima do real, eu gosto de usar. Artificialmente, não. Os dois momentos em que eu tive de [escrever uma] carta na minha sala foram situações em que a carta teve um uso real, no qual a gente atribui a ela o nosso dia a dia. Houve uma necessidade, um interesse. E o mesmo aconteceu agora, no momento de pandemia”, diz Kely, quando perguntada sobre a possibilidade da continuidade do projeto de correspondências quando as aulas voltarem à modalidade presencial. “No retorno [das atividades presenciais], a carta vai existir se houver uma condição que se aproxime do real, porque eu acho que [a carta criada artificialmente] desmotiva a criança. [Ela] não tem clareza do para quê ou para quem, então eu gosto de pensar no funcionamento, na prática social que esse texto cumpre entre nós”, completa.

Logo após o início do ensino remoto emergencial (ERE), a professora deu retorno às outras atividades propostas também por meio de cartas. As crianças faziam as atividades através da plataforma Moodle, mas os retornos de Kely foram por meio de cartas, pois, para ela, este gênero promove um contato mais humano do que uma pequena observação na própria plataforma em que as atividades foram postadas possibilita.

Kely também destaca a importância de pensar no papel da família e nas condições desta para acompanhar as crianças. “Em momento algum eu tive a expectativa de que, mandando a carta, todos os pais responderiam. Estamos vivendo um momento muito delicado (...) e eu estou propondo uma interação, não exigindo, e existem maneiras diferentes que eles [os pais] têm de lidar e estabelecer um contato com a gente. Nesse momento, o professor tem que criar diferentes possibilidades para as famílias (...), porque os impactos são muitos. Temos que lidar com a diversidade. É assim que a gente consegue respeitar o que todo mundo está vivendo, cada um nas suas condições.”

DICIONÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO

Letramento Familiar

Termo que engloba os usos sociais da escrita, empreendidos na amplitude das relações familiares. A dimensão desses usos tem origem na ecologia da escrita, nos diferentes ambientes da família que significam e materializam tais usos em relações de sentido. Olhar de modo minucioso para as particularidades dessa relação nos convida a refletir sobre especificidades do letramento familiar.

Nesse universo, o interesse pela leitura tende a ser descoberto pela criança no contato regular com os adultos e com a sua linguagem, que vai incitando a criança a receber os estímulos e sinais advindos da interação e a ressignificar suas descobertas acerca dos objetos de leitura. A criança vai respondendo de modo ativo às expectativas dos adultos e começa a construir hipóteses por meio de sua linguagem e das trocas intersubjetivas que lhe permitem tal apropriação.

Em alguns entornos familiares, é comum que os pais acompanhem a trajetória escolar dos filhos. Isso se vê, claramente, na postura que certos pais assumem quando o filho está com dificuldades na escola, por exemplo. Muitos deles se prontificam a ler os mesmos livros que os filhos, ampliam as atividades propostas pela professora, sentam e contam histórias, a fim de auxiliá-los na compreensão e interpretação de textos; enfim, tais eventos de letramento e práticas de socialização familiar parecem repercutir no modo como os sujeitos refletem sobre os diferentes usos da escrita.

Vale considerar que a leitura e a escrita, tomadas sob a perspectiva do letramento familiar, letramento ideológico, compreendem um processo que, dentre outras particularidades, busca relacionar o conhecimento trazido por cada indivíduo com o conhecimento novo adquirido na família, na escola ou em outras situações sociocomunicativas em que se aprende a ler a palavra mundo. Os processos de leitura e escrita começariam a desenvolver-se a partir dessa interação. Reafirmamos, desse modo, a importância da leitura como prática cultural, adquirida nos meios familiar e social mais amplo aos quais o indivíduo pertence.

Anderson Jair Goulart – Professor Doutor em Linguística com atuação na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Educação Infantil: um direito das crianças

A EVOLUÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA NO BRASIL E POR QUE ELE É TÃO IMPORTANTE

Por Naide Sousa

Creches e escolas infantis são, relativamente, uma novidade no Brasil. É difícil encontrar uma pessoa adulta, com mais de 30 anos, que não tenha passado seus primeiros anos sob os cuidados exclusivamente dos pais, dos avós, de uma vizinha, de uma babá ou de um irmão mais velho.

Enquanto a infância era vista apenas como uma das fases do desenvolvimento biológico de uma pessoa, a educação infantil era tida como uma ação exclusivamente assistencialista, em especial, o atendimento da fase de 0 a 3 anos, realizado em creches, que demanda maiores cuidados com higiene, saúde e alimentação. Por isso, as primeiras políticas federais de educação infantil que surgiram no Brasil, em 1975, foram vinculadas à Legião Brasileira de Assistência (LBA).

Amparados em estudos sociais e educacionais, movimentos sociais ligados à infância e à educação passaram a reivindicar, então, o olhar sobre a criança enquanto indivíduo social e sujeito de direitos. Com esse argumento, a Constituição Federal de 1988 declarou a educação infantil como direito do cidadão e dever do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e a Lei de Diretrizes Básicas da Educação, de 1996, regulamentaram e reforçaram essa previsão constitucional. A primeira responsabilidade do Estado se tornou, então, e ainda é, garantir acesso à escola para todas as crianças de 0 a 6 anos no país. “É na Educação Infantil que a criança irá se desenvolver integralmente, pois é durante essa etapa que ocorre o processo de humanização e troca de experiências sociais que a tornarão um sujeito com identidade e subjetividade”, defende Regina Flávia Fonseca, diretora do Núcleo de Educação Infantil Nossa Senhora de Fátima, de Itaúna (MG).

ARQUITETURA DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Em 2003, o Programa Primeira Escola, da prefeitura de Belo Horizonte (MG), inaugurou as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), prédios públicos voltados para a educação, pensados a partir das necessidades de desenvolvimento físico, social e educacional das crianças pequenas.

Sob a consulta de arquitetos, engenheiros, pedagogos e psicopedagogos, foi projetado e padronizado um modelo de instituição que instigasse a aprendizagem, o lúdico e a interação das crianças entre si, com os adultos e com o espaço. As UMEIs deveriam ter, então, espaços abertos e verdes, disponibilidade de brinquedos adequados, biblioteca e mobiliário infantil, com privilégio pela horizontalidade da escola e, também, com incentivo à formação continuada e qualitativa dos educadores.

Beatriz Abuchaim explicita a importância desses aspectos como garantias da qualidade do ensino na educação infantil: “Tanto professores com uma boa formação inicial, quanto redes que invistam numa formação continuada de seus professores, esses profissionais tendem a ter resultados melhores em relação ao seu trabalho. E outra questão é a própria infraestrutura do prédio ser adequada para atender crianças pequenas. É uma escola que tem livros? É uma escola que tem materiais de arte? Tem brinquedos? Porque tudo isso é muito importante para enriquecer as práticas pedagógicas na educação infantil.” Reforçando a importância dos múltiplos suportes para o desenvolvimento na primeira infância, Beatriz Abuchaim pontua que: “um outro fator, também relacionado à questão de infraestrutura, que é muito importante para as crianças pequenas, é o contato com a natureza. É ter acesso a espaços amplos onde elas possam brincar, possam imaginar, possam se desenvolver motoramente, correr, fazer atividade física, tomar sol. Isso é muito importante para esse desenvolvimento pleno da criança.”

Usando desses recursos que centram as oportunidades diversas de aprendizado das crianças menores, principalmente através da dimensão espacial, o Programa Primeira Escola se tornou referência nacional. Seu projeto arquitetônico passou a compor os Parâmetros Básicos da Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil do Ministério da Educação, em 2006, e se espalhou pelo Brasil na forma de UMEIs, CEMEIs e EMEIs. A diferença entre as três modalidades de instituição se dá pela faixa etária atendida e pelas atualizações das nomenclaturas. Há, ainda, outras modalidades de instituições infantis, variando por municipalidade, como os Centros de Educação Infantil Indígena (CEII), Centros de Educação Infantil (CEI) e creches conveniadas, creches e escolinhas particulares, Núcleos de Educação Infantil e outros. (CEII), Centros de Educação Infantil (CEI) e creches conveniadas, creches e escolinhas particulares, Núcleos de Educação Infantil e outros.





LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA

Em 2014, o relatório do Plano Nacional de Educação (PNE) trouxe dados quantitativos em resposta às mudanças que ocorreram na educação infantil nos 10 anos anteriores, com a implantação das UMEIs. E lançou metas para os 10 anos futuros.

Entre o começo da década de 2000 e o começo da década de 2010, a porcentagem de crianças de 0 a 3 anos em creches foi de 10% para 30% da população dessa faixa etária, e de menos de 50% para 90% das crianças de 4 a 6 anos, em pré-escolas.

Para a década seguinte, até 2024, as metas do PNE para a educação infantil são a universalização do atendimento na fase pré-escolar (4 a 6 anos) e acesso de 50% das crianças nas idades de 0 a 3 anos. Originalmente, a meta de universalização tinha prazo para 2016, e não foi atingida pelo déficit de 10% da população em idade pré-escolar.

Esses 10% se sobrepõem a outras vulnerabilidades que afastam essas crianças da escola, uma vez que parte delas vivem em áreas rurais, em comunidades tradicionais, ou em regiões periféricas e, também, encontram-se no recorte mais pobre da nossa população.

A universalização da educação infantil de 4 a 6 anos esbarra, ainda, na falta de escolas e em problemas que perpassam o campo educacional, mas não o são exclusivos, como acesso a transporte, infraestrutura e outros recursos básicos e a atenção às comunidades tradicionais não urbanas, como povoados rurais, quilombos e aldeias.

Os desafios para se atingir a meta de matrículas entre crianças de 0 a 3 anos espelham os da fase seguinte, mas com mais severidade, uma vez que há maior disparidade de renda, etnia e classe social entre as crianças dentro e fora das creches. Somam-se, também, os fatores da não obrigatoriedade de frequência nessa faixa etária para ingressar nas etapas escolares e da maior despesa que essa etapa representa para os órgãos públicos.

Como a administração da educação infantil cabe às prefeituras, essas questões ganham os mais distintos relevos a cada limite de municípios. Na pioneira Belo Horizonte, segundo a Secretaria Municipal de Educação, o ensino pré-escolar foi universalizado e 74,03% das crianças de 0 a 3 anos do município estão matriculadas na rede, o que bate e ultrapassa a meta do PNE e do plano municipal.

Já no interior do estado, em Itaúna (MG), por exemplo, as primeiras CEMEI e UMEIs foram inauguradas há cinco anos e hoje o município, segundo o secretário municipal de Educação Wesley Lopes da Silva, já universalizou o atendimento da pré-escola, com escolas distribuídas por quase todos os bairros e povoados rurais da cidade, e seu atendimento da população de 0 a 3 anos corresponde a cerca de 40% da demanda.

Em Itaúna, os 60% das crianças que a prefeitura não consegue atender formam uma lista de espera. Esse é um processo comum e recorrente na maioria das cidades pelo país, e que exige, muitas vezes, um cadastro da criança no sistema de espera durante a sua gestação.

MAIS CONQUISTAS E DESAFIOS

“Além de beneficiar as crianças com uma alimentação saudável, cuidados em várias instâncias e atividades que possibilitam um melhor desenvolvimento, a política de educação infantil permite a muitas famílias a segurança para que possam trabalhar e, assim, alcançarem rendimentos financeiros e melhores condições de vida”, reflete o secretário Wesley Lopes, sobre os impactos da inserção das crianças no sistema educacional que se estendem também para a família e a comunidade.

A ampliação do acesso à educação infantil pode ser vista como um dos possibilitadores, de forma indireta, do ganho de renda das famílias brasileiras nas últimas duas décadas. Com as crianças nas creches e pré-escolas, os responsáveis podem trabalhar e estudar, e ainda terem acesso a programas de transferência de renda. E as crianças, recebendo um atendimento de qualidade, vislumbram mais chances educacionais e profissionais em seu futuro.

É um efeito cíclico, a longo prazo, como diz a psicóloga Beatriz Abuchaim: “Isso também está relacionado a um maior grau de escolaridade dos adultos. E faz com que as pessoas se informem mais, entendam que é importante os seus filhos estudarem mais. Então, essa informação foi crescendo na sociedade; houve um crescimento, uma valorização.”

Apesar do longo caminho de avanços percorrido até aqui, nossas políticas para a primeira infância têm ainda um grande percurso para seguirem. Ainda faltam escolas e creches, falta qualificação e valorização dos profissionais e da comunidade escolar, e há disparidades regionais, de classe, etnia e de corpos no acesso à educação infantil. E um impeditivo, cada dia maior, para a garantia da presença real de todas as crianças nos primeiros ciclos educacionais e da qualidade destes é a falta de financiamento.

Beatriz Abuchaim explica que “a questão do financiamento justamente afeta principalmente os municípios mais pobres e menores”. Partindo do âmbito federal, “a gente precisaria realmente de mais recursos que chegassem aos municípios para que eles conseguissem fazer essa expansão de escolas com mais facilidade e qualidade”.

A Secretaria de Educação de Itaúna aponta que, para chegar à meta do PNE de 2024 para as crianças de 0, 1, 2 e 3 anos, “o principal desafio é a disponibilidade de recursos financeiros federais e estaduais para a construção e a manutenção de novas creches que abarcam a demanda do município atualmente”.

Avaliações externas nos anos iniciais do ensino fundamental



EM 2020, O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB), RESPONSÁVEL POR PROMOVER AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA, COMPLETOU TRINTA ANOS DE EXISTÊNCIA. NESTA REPORTAGEM PRINCIPAL DA EDIÇÃO 54 DO LETRA A, TRAZEMOS UM PANORAMA DO CENÁRIO DAS PROVAS FEDERAIS NO BRASIL E CONTAMOS O QUE A REFORMULAÇÃO DO SAEB TRAZ DE NOVO - COM UMA DISCUSSÃO SOBRE OS PRÓS E OS CONTRAS DAS MUDANÇAS.

Por Andreza Miranda

Desde 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) é responsável pela aplicação de avaliações externas em escolas públicas e privadas do Brasil, que têm como objetivo avaliar a qualidade da educação brasileira, lançando medidores de aprendizagem, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Até 2018, as provas aplicadas eram a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc ou Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), cada uma com um objetivo diferente. Em 2020, o Saeb comemora três décadas de trabalho com algumas modificações, dentre elas, uma reformulação nos testes da educação básica. De acordo com o Inep, a mudança começa pela padronização do nome das avaliações: todas elas passam a se chamar apenas Saeb, ou seja, as instituições realizarão “provas Saeb” com os seus alunos.

Ainda segundo o Inep, essa reformulação transformará o Saeb em um processo mais rápido, dando informações e estatísticas mais precisas para cada escola, a fim de promover intervenções pedagógicas em tempo mais curto. As avaliações, que antes eram aplicadas ao final de cada ciclo de aprendizagem, serão estendidas para os 2º e 4º anos do ensino fundamental. “No novo Saeb, as provas serão em papel para os 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental e eletrônicas do 5º ano em diante. No futuro, as provas digitais serão adaptativas, ou seja, a cada item que o aluno fizer, o equipamento sorteará a próxima questão, baseada na resposta que o aluno deu no item anterior”, informa o Inep.

A Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020, liberada pelo Diário Oficial da União no dia 6 de maio, afirma que a medida institui normas complementares necessárias ao cumprimento da nova Política Nacional de Alfabetização (PNA). De acordo com o Inep, “cada avaliação, portanto, será única para cada estudante. O exame feito pelo computador permitirá ter estimativas mais precisas da proficiência dos alunos, assim como redução no tempo da coleta de dados e da divulgação dos resultados.”

A REFORMULAÇÃO NA PRÁTICA: COMO SERÁ

Para o 2º ano do ensino fundamental, que gera muitas controvérsias em relação à aplicação do Saeb, o objetivo é que os alunos realizem duas avaliações: uma no início e outra no final do ano. A diferença entre elas está no estilo da prova, pois a primeira corresponderá à antiga Provinha que o Inep realizava nas escolas, em que o professor aplicava e recebia manuais de cálculo do resultado, e a segunda será uma tradicional do Saeb, que conta com a presença de aplicadores externos e TRI (Teoria da Resposta ao Item) na correção.

Segundo Alexandre Lopes, presidente do Inep, a proposta partiu do Inep para o MEC: “eu encaminhei para o MEC uma proposta de portaria com nota técnica. O objetivo é levar a avaliação para dentro da escola, mudar o foco. Antes era feito nos anos finais [de cada ciclo], porque essa criança realizava uma avaliação do sistema, e para avaliar o sistema, você não precisa de provas anuais nem de provas censitárias; exemplo disso é o PISA”. Levando mais testes para dentro da escola, o Inep acredita que irá gerar informações mais precisas e completas sobre o desempenho dos alunos, visando à preparação de um plano pedagógico que possa sanar as falhas encontradas nas habilidades esperadas para o ano que será avaliado. Alexandre dá exemplos das medidas que podem ser tomadas a partir desses resultados, como reflexões nos conselhos de classe sobre quais foram as circunstâncias que impediram os estudantes de assimilar certos conteúdos, e aulas de reforço no início do ano sobre alguma matéria que não foi bem aprendida no ano anterior. Além disso, o presidente do Inep aposta que essas medidas serão essenciais para que a família faça um melhor acompanhamento da vida escolar de seus filhos. “Agora os pais dos alunos vão saber que seus filhos vão fazer provas todos os anos, todo ano ele vai receber um boletim com o desempenho dele. (...) Você dá informação para que os pais participem mais da vida na escola, e a gente acha que isso é importante para melhorar a qualidade de ensino. O movimento da família no processo de aprendizagem do seu filho é muito importante”, defende Alexandre Lopes.

No que diz respeito aos desafios para a realização de mais avaliações federais anualmente, Alexandre explica que, para o Inep, o primeiro desafio é estabelecer as matrizes de referência para a produção dos itens, com os conteúdos e as habilidades esperados para cada ano e, a partir disso, gerar a quantidade de itens necessários para construir as provas. “Para isso, a gente vai trabalhar em colaboração com os estados e os municípios, então faz parte da portaria, a lei já prevê isso”, afirma. Ele explica que alguns professores da educação básica poderão ir para o Inep, em um projeto semelhante a uma residência, “e esses professores participarão da elaboração de todo o Saeb, da produção de itens, da logística de aplicação, de todo o processo, eles circularão por aqui”. O representante do Inep também afirma que os secretários estaduais e municipais que fazem parte do Consed e da Undime apresentaram, em conversas realizadas, grande interesse em mandar professores de suas redes para contribuírem na elaboração do Saeb.

Em relação a como a pandemia causada pelo novo coronavírus afeta o Saeb, Alexandre acredita que toda crise é uma oportunidade. “Eu acho que, quando a gente observa que esse problema está afetando as escolas, o Saeb vai justamente ajudar”. Ele explica que, se o Saeb já estiver em vigor com todas as reformulações, será possível a escola ter um diagnóstico de como os alunos estarão pós-pandemia, em relação à aprendizagem e às habilidades. Na questão da infraestrutura para a realização das avaliações eletrônicas, o presidente do Inep diz que o órgão será responsável pela disponibilização de tablets para os alunos: “A aplicadora vai com os equipamentos e volta com os equipamentos. Então a escola tem que se organizar em termos do espaço físico para a realização da prova e do rodízio de alunos, o sistema de levá-los para fazer a prova lá na própria escola”, explica.

RESULTADOS PODEM CONTRIBUIR OU PREJUDICAR

A aplicação de provas em outros anos não é unanimidade. Existem pesquisadores e professores que não veem a aplicação de provas do Saeb em mais anos do ensino fundamental como uma medida totalmente positiva, principalmente no segundo ano. A pesquisadora da área educacional e também professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) Cláudia Gontijo traz uma visão histórica acerca dos testes de leitura e escrita dos estados brasileiros: “Estes serviram apenas para estigmatizar crianças, criando nelas marcas profundas do fracasso. Marcas difíceis de curar. Esse tipo de proposta não faz o menor sentido e beneficia financeiramente apenas empresas que são contratadas para elaborar provas, matrizes etc.”. Ela acredita que a ausência de sentido está ligada a uma “aposta na incapacidade da escola de buscar soluções para os problemas da aprendizagem” e a uma “responsabilização das escolas e dos docentes dos resultados das avaliações, abstraindo as condições em que vivem professoras e as crianças matriculadas nas escolas públicas”. Essa responsabilização pode gerar uma preocupação por resultados por parte dos docentes e até mesmo de pesquisadores da área da alfabetização, pois, se os resultados

forem baixos em relação ao que se espera, estes podem perpetuar uma culpabilização da escola, dos professores e dos alunos, sem considerar as limitações das avaliações padronizadas, que não levam em consideração os diferentes contextos e processos de aprendizagem de cada estudante.

A pedagoga da rede municipal de Tavares (MG) Rosimar Isidoro, levando em conta a heterogeneidade do processo de alfabetização, acredita que uma avaliação externa baseada num currículo comum para cada ano não seria viável num país em que os avaliados não estão numa mesma etapa de apropriação e consolidação do conhecimento. “Vejo que é ampliar ainda mais o distanciamento dos resultados dessas avaliações com a realidade do momento, e penso que pior será se esses resultados forem utilizados como parâmetro para aferir a qualidade da educação”, completa. Rosimar, assim como outras pedagogas, se preocupa com essa tentativa por parte dos órgãos públicos educacionais de mostrar resultados e produzir novas políticas apenas com base nestes, a partir de, segundo ela, “um fluxo de aprendizagem que está em constante movimento, sofrendo alterações e evoluindo, como é o caso do sistema da escrita alfabética.”

Apesar das preocupações, tanto Rosimar quanto Rosângela Veiga, pesquisadora do grupo Linguagens, Infância e Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (LINFÉ/UFJF), apostam em um lado positivo das avaliações nos 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental, desde que os resultados obtidos sejam usados para além de comparações e rankings. “Esses resultados [de informações diagnósticas internas] em cotejamento com os das avaliações externas poderão promover debates para que, cada vez mais, seja possível contribuir com a formação leitora. Isso se os resultados primarem pelo princípio da transparência e considerarem aspectos contextuais diretamente relacionados às condições de trabalho dos professores e de acesso à leitura por parte dos nossos estudantes das escolas públicas brasileiras”, pondera Rosângela. A pesquisadora diz que os prós e os contras das provas Saeb estão ligados um ao outro e dependem dos usos que as políticas governamentais fizerem deles, mas demonstra confiança no que diz respeito ao que as provas podem proporcionar: “Entendo as avaliações externas nos anos iniciais como de fundamental importância para que possamos atuar no sentido de minimizar lacunas da formação leitora. Saber como se encontra o processo de apropriação do sistema alfabético e como a leitura com compreensão está sendo desenvolvida pode contribuir e muito para ajustes nos currículos dos anos/séries.”

CONTRIBUIÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Embora a reformulação do Saeb divida opiniões entre professores e pesquisadores, não se pode negar a utilidade das avaliações externas para a educação básica brasileira. Além do Saeb, foram criados na década de 1990 os Sistemas Estaduais de Avaliação, possibilitando a criação de matrizes de referências, que passaram a orientar os currículos das escolas. Os estudos realizados a partir dos mapeamentos desses Sistemas tinham o objetivo de apontar os melhores caminhos para solucionar a crise educacional brasileira. “Esses Sistemas de Avaliação em Larga Escala foram criados com o objetivo de verificar lacunas do processo de aprendizagem, para que, com base nos resultados, fossem elaboradas políticas públicas educacionais que contribuíssem para a promoção da equidade, atendendo, assim, o que preconiza a Constituição Federal de 1988”, explica Rosângela Veiga.

De acordo com Rosângela, é preciso entender que esses sistemas sempre estão em consonância com o projeto político de cada gestão do país. A pesquisadora da UFJF explica que o sistema de avaliação da educação básica no Brasil tem três gerações. A primeira tinha características diagnósticas para acompanhar a evolução da qualidade educacional: “Nessa perspectiva, os resultados das provas realizadas sob a coordenação do Saeb tinham como objetivo monitorar os testes, inicialmente aplicados de forma censitária, sem estabelecer como meta o acompanhamento do desempenho individual de alunos, professores e instituições”. A segunda geração foi marcada pela criação do IDEB, em 2007, através de iniciativa do Inep e, com isso, a integração dos resultados da Prova Brasil ao mais novo índice de medição. “Assim, a importância dada aos índices de rendimento nas avaliações das escolas públicas e seu uso indiscriminado como definidor de políticas educacionais podem ser entendidos em dois aspectos: uma clareza sobre o fato de que a educação requeria investimentos substantivos em políticas públicas de formação de professores e de acesso a livros; a forma como algumas dessas políticas foram sendo delineadas a partir da busca pela melhoria do IDEB a qualquer custo”, argumenta Rosângela. E, por fim, a terceira geração está atrelada à distribuição de recompensas ou sanções pelo desempenho dos alunos e escolas: “Este processo de responsabilização envolve mecanismos de remuneração dos professores em função de metas preestabelecidas pelos próprios sistemas. A lógica meritocrática torna-se cada vez mais interiorizada nas escolas a partir do ato de associar o resultado do aluno a uma avaliação do mérito do professor.”

Apesar de as avaliações externas oferecerem informações úteis ao sistema de educação, essas informações

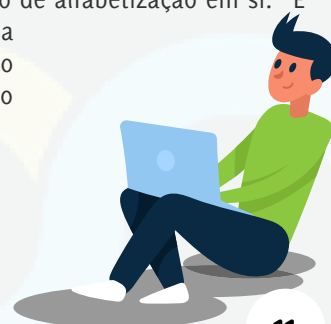
podem ser bem limitadas, de acordo com o professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) José Francisco Soares, pois não indicam por completo a situação do estudante e da escola. “Há categorias inteiras de conhecimentos e habilidades essenciais que não são incluídos nos testes. Por exemplo, as habilidades socioemocionais, as habilidades de comunicação oral, cooperação e criatividade são todos fundamentais para a vida do estudante e não aparecem nos testes somativos, mesmo se estes deixarem de utilizar apenas itens de múltipla escolha,” afirma José Francisco. Por não existirem, até então, formas desses elementos serem medidos nas provas, os resultados delas são atribuídos totalmente ao nível de aprendizagem em que aquele estudante se encontra, e as intervenções feitas a partir disso não levam em consideração o contexto social, econômico e emocional de cada aluno. Com isso, as metas esperadas quando se criam políticas públicas de educação a partir do produto das avaliações dificilmente são alcançadas. José Francisco, que também foi membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), reforça: “O motivo do baixo desempenho não é completamente conhecido apenas com a interpretação pedagógica dos itens incluídos no teste, ainda que essas informações sejam muito úteis. Ou seja, é preciso buscar as explicações que podem estar em fatores escolares, da gestão pedagógica, das condições das escolas, dos processos pedagógicos utilizados.”

A checagem da aquisição de conhecimento dos estudantes é consequência natural do estabelecimento do direito à educação, portanto, todo aluno tem o direito de ser avaliado, segundo José Francisco Soares. “Se, por um lado, as avaliações externas têm limitações, por outro, são imprescindíveis para a construção de um quadro geral do sistema a ser usado nas decisões de gestão dos sistemas de ensino e, também, na operacionalização do controle social”, completa.

DESEJO DE UM SAEB REALISTA

Em maio deste ano, conversas entre a Secretaria de Alfabetização do MEC (Sealf) e o Inep resultaram na sinalização do desejo de implantar o Saeb também no primeiro ano do ciclo de alfabetização. Porém, de acordo com o presidente do Inep, Alexandre Lopes, acabou ficando definido entre a equipe dele e a do representante da Sealf Carlos Nadalim que o Saeb começasse as avaliações no segundo ano do ensino fundamental, pois “há alguns questionamentos, inclusive de especialistas, da validade de se fazer avaliação de uma criança tão pequena, no primeiro ano”, reconhece Alexandre. Surgiu, então, a dúvida entre se aplicar o Saeb no final do primeiro ano ou no início do segundo, pois são as mesmas crianças, com apenas um período de férias entre os anos, “mas então optou-se por colocar essa Provinha no início do segundo ano do fundamental.” Ainda não foi totalmente excluída a possibilidade de avaliação Saeb para o primeiro ano dos anos iniciais. O presidente do Inep diz que “se houver uma decisão no futuro de estender o Saeb para o primeiro ano do ensino fundamental, o que nós vamos fazer é planejar a melhor avaliação para esse público concluinte do primeiro ano do fundamental”. Ele também acrescenta que a Sealf pode vir a fazer um teste, que não será Saeb, de caráter instrumental pedagógico, para verificar a fluência de leitura desses estudantes. A reportagem do Letra A tentou entrar em contato com a equipe da Secretaria de Alfabetização para maiores esclarecimentos sobre esse possível teste, mas não obteve resposta.

A reformulação do Saeb pode trazer os benefícios que ela propõe para os anos iniciais, mas Ton Ferreira, consultor educacional, aponta uma série de requisitos que devem ser cumpridos para que as vantagens sejam colhidas da melhor forma: “Agregaria muito o trabalho em sala de aula, se de fato os resultados chegarem a tempo, se o foco for a gestão dos resultados, se os instrumentos avaliativos forem construídos por técnicos que realmente saibam o que colocar nesse tipo de ferramenta, e se os aplicadores tiverem experiências no momento para não causar desvios.” Ele reforça também que a preocupação deve ser sempre com a sala de aula, incluindo os professores que estão no “chão da escola” e têm conhecimento da realidade ali experienciada todos os dias. A visão da especialista em educação básica e supervisora pedagógica Silene Gelmini vai ao encontro do ponto de vista de Ton, pois ela diz que, como profissional que trabalha na base de escolas da rede pública, há um receio de que, com o aumento do número de avaliações externas, a alfabetização venha a ser um processo individualista de cada criança e de cada professor. Isso possivelmente se daria pelo fato de que a instituição passaria a cuidar mais da preparação do aluno para as provas anuais, visando à obtenção de bons resultados, e menos com o processo de alfabetização em si. “É o processo de alfabetização que precisa estar em foco. Os métodos, o envolvimento da turma, os temas para projeto dentro da sala, a pertinência das sequências didáticas, o contexto da avaliação, eu acho que é isso que tem que estar no foco, e não o tempo todo se organizar para um teste”, completa Silene.



“Temos que nos preocupar com as condições dadas para a formação de leitores na escola”



Prof. Rildo Cosson (UFPB)

Crédito: acervo pessoal

Muito se discute atualmente sobre a formação do leitor literário, mas um dos gargalos da educação brasileira ainda é o acesso a livros e a uma biblioteca de qualidade nas escolas. Por isso, as políticas públicas federais vêm atuando há décadas na questão. Segundo o professor Rildo Cosson, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), uma das maiores referências no Brasil em pesquisa sobre letramento literário, “em termos de política pública, o marco inicial costuma ser localizado na década de 1930, cujo dado mais relevante é a criação em 1937 do Instituto Nacional do Livro (INL).”

Atualmente, no entanto, o programa de destaque do Ministério da Educação (MEC) sobre formação literária, “Conta pra Mim”, foca em ensinar as famílias a promover a leitura literária para as crianças. A proposta vem recebendo críticas de pesquisadores da área, pois atribui às famílias uma responsabilidade, para muitos, equivocada. “Esse programa é perverso, porque, ao invés de focar nos problemas que são enormes, reais, concretos, nos quais o governo deveria atuar para resolver, ele simplesmente desloca a questão para a família, que é importante, ninguém nega, mas que não é o centro da questão.”

Nesta entrevista ao Letra A, Rildo traz um panorama das políticas públicas federais de compra e distribuição de livros e de incentivo à leitura, discute os avanços e os problemas dessas políticas e analisa as propostas do atual governo para a formação literária.

Por Andreza Miranda

QUANDO E POR QUE FOI OBSERVADA A NECESSIDADE DE SE CRIAR POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS DE INCENTIVO À LEITURA E DE COMPRA E DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS NO ENSINO BRASILEIRO?

Primeiro, temos que ter em mente que a preocupação com o material de leitura nas escolas é antiga, podendo ser rastreada desde os gregos, como se lê na República de Platão. No Brasil, ainda no tempo do Império, um famoso relatório feito por Gonçalves Dias, destinado a fazer uma verificação da situação do ensino nas províncias do Norte, traz, entre outras constatações, justamente a ausência e a precariedade de material didático, de livros nas escolas, então é uma coisa bem antiga. Em termos de política pública, o marco inicial costuma ser localizado na década de 1930, cujo dado mais relevante é a criação em 1937 do Instituto Nacional do Livro (INL). Trata-se da primeira ação federal concreta e muito clara de política de publicação e distribuição de livros, especialmente obras literárias, e criação de bibliotecas públicas. Não podemos nos esquecer de que o INL é criado na ditadura de Getúlio Vargas. Logo, os livros publicados e enviados às bibliotecas passavam pela censura ou precisavam estar alinhados com a política do governo. Depois, na década de 1960, é criado o Serviço Nacional da Biblioteca, com o objetivo de organizar bibliotecas e desenvolvê-las no Brasil. A Comissão de Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) que distribuía, mas também controlava e censurava rigidamente a circulação das obras, visto que estávamos mais uma vez sob regime ditatorial. Mais adiante, nos anos 1970, vem a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), que se transformará na Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que, por sua vez, muda para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985. Na década de 1980, também é instituído o Programa Nacional Salas de Leitura (PNLS), que funcionou de 1984 a 1996. Nos anos 1990, há o Pró-Leitura, uma iniciativa que contou com o apoio do governo francês, e o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), que teve o suporte da Fundação Biblioteca Nacional (FBN) e do Ministério da Cultura (MINC), além do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Essa lista não é exaustiva, há outros programas, projetos e campanhas que, antes do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), lançado em 2006, já se preocupavam em nível federal com a leitura no Brasil, sejam vinculados à cultura de uma forma mais ampla, sejam direcionados ao ensino de uma forma mais restrita.

Todas essas ações de políticas públicas foram criadas porque sempre se teve uma percepção muito

clara de que a leitura era uma prática cultural importante e o acesso ao texto impresso, no Brasil, era muito limitado e que esse acesso era fundamental à formação escolar, para ficar apenas com o essencial da questão. Os diagnósticos sobre essa dificuldade de acesso são diversos: o livro é um produto caro e os salários são baixos, as livrarias e as bibliotecas são escassas, a leitura não faz parte dos hábitos culturais da população, uma parte considerável da população é analfabeta ou funcionalmente analfabeta e daí por diante. Há até mesmo a anedota, sempre lembrada nas discussões sobre o tema, de que a cidade de Buenos Aires teria mais livrarias do que no Brasil inteiro. A partir desses diagnósticos são buscadas soluções que vão da isenção de impostos para os livros até os muitos programas de combate ao analfabetismo, constituindo, grosso modo, os programas e as políticas públicas de incentivo à leitura e de compra e distribuição de livros.

É importante compreender que tanto os diagnósticos quanto os projetos, os programas, as campanhas e as políticas públicas que lhes são correlatos respondem a interesses diversos que não se restringem à leitura, nem à formação do leitor, nem ao livro como objeto cultural. Daí a censura, os controles e os processos de seleção, a filtragem das obras de acordo com os interesses da época em que os programas são criados. Em síntese, a justificativa oficial para a necessidade da política pública vem de um diagnóstico em geral bem fundamentado ou pelo menos consensualmente aceito, mas é o interesse específico daquele governo que vai direcionar e estabelecer o funcionamento dos programas de compra e distribuição de livros.

Ilustração: freepik.com

QUAIS AS PERSPECTIVAS QUE ESSAS POLÍTICAS TROUXERAM PARA O CENÁRIO DA LEITURA E DA DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS NO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO?

De um modo geral, considero que todas elas são positivas em algum grau, todas elas ajudaram de alguma maneira. Sou otimista, como Poliana. Mesmo aquelas que tiveram menor impacto serviram para sinalizar que havia uma questão a ser pensada, que a leitura era uma questão que precisava ser analisada, precisava ser resolvida em termos de ação governamental e atuação do estado. Assim, independentemente da dimensão da política ou do seu sucesso, elas são positivas porque desvelam o problema, mostram a necessidade de se discutir, de se buscarem soluções para o problema. Agora, se você analisar uma por uma, vai perceber que algumas são baseadas em princípios restritos e, em última instância, contrários à formação do leitor, como a censura e a doutrinação, enquanto outras são mais bem-sucedidas e melhor fundamentadas em termos de leitura da realidade, têm uma ação mais ampla, compreendem a leitura como uma questão maior que vai além da escola para ser uma questão de cidadania. Então, você vai ter diversas interpretações do que é a leitura, do valor do livro e de formação do leitor, mas, de um modo geral, todas elas contribuem, ainda que minimamente, para que a leitura seja considerada um direito da população, e até por isso é nosso dever, como professores da área, de criticá-las para que sejam melhoradas e não haja desperdício de recursos, que são escassos.

O BRASIL ENFRENTA MUITAS QUESTÕES EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E À FORMAÇÃO LITERÁRIA DOS ALUNOS. NA SUA OPINIÃO, ESSAS POLÍTICAS COMPREENDERAM E ATENDERAM ESSAS QUESTÕES?

Parcialmente, sempre parcialmente, e, em alguns casos, muito parcialmente. Em geral, como mostram os artigos, os livros, as dissertações e as teses dedicadas ao tema – hoje já temos um número considerável de estudos sobre as políticas públicas de promoção da leitura – essas políticas sempre foram parciais, ou seja, elas nunca compreenderam a formação de leitor literário em todos os seus aspectos; elas sempre enfocaram alguns aspectos que julgavam mais importantes, e normalmente o aspecto mais importante dessas políticas é o acesso ao livro. Quer dizer, essas políticas são sempre mais políticas de acesso, de facilitar o acesso, de dar o acesso ao livro, do que de formação do leitor literário. Então, nós temos políticas públicas de acesso ao livro, às vezes temos políticas de promoção da leitura, mas dificilmente temos políticas de formação do leitor literário.

A formação do leitor literário abrange mais do que simplesmente dar acesso ao livro e fazer a promoção da leitura em atividades de mediação; ela também tem um caráter pedagógico, que é próprio do ensino. Por isso, ela precisa englobar, por exemplo, a atuação do professor, que é o formador principal, a existência de bibliotecas nas escolas ao lado de ações sistemáticas e sistematizadas em programas dentro e fora das escolas, que permitem o acompanhamento e a avaliação do processo e de seus resultados. Usualmente, as nossas políticas públicas se restringem ao acesso, ou seja, ficam só no primeiro momento, no máximo, se chega ao segundo com atividades de animação da leitura, mas esse segundo é sempre mais precário,

porque é mais difícil e raramente consegue fazer uma boa articulação com o ensino regular.

O PNBE FOI, POR MUITOS ANOS, O PRINCIPAL PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE LEITURA, COMPRA E DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DO GOVERNO BRASILEIRO, PORÉM RECENTEMENTE FOI EXTINTO. QUAL É A SUA AVALIAÇÃO DO TRABALHO FEITO PELO PNBE?

O PNBE, é bom que fique bem claro, com todos os seus méritos, era uma política de acesso e distribuição de livros, não era uma política de formação de leitor, ou seja, tal como outros que o antecederam, ele visava, basicamente, entregar o livro para o aluno, fazer o livro chegar até o leitor, disponibilizar os livros para a leitura. Nós que trabalhamos no PNBE tínhamos plena consciência dessa limitação. A professora Aparecida Paiva, que coordenou o PNBE no Ceale, apresentou inúmeras vezes, em seus relatórios e reuniões com as equipes do MEC, propostas para fazer o programa avançar em direção a uma política de formação do leitor, em todas as suas etapas. As respostas sempre ficaram para um depois que nunca veio.

Enquanto programa de distribuição de livros, o PNBE tinha algumas limitações. Por exemplo, ele era muito preocupado com a distribuição de lotes de livro, de acervos fechados, ou seja, o professor que ia trabalhar com a obra não podia opinar sobre a obra, recebia simplesmente um pacote fechado. Também a quantidade de obras destinadas às escolas era pequena e, muitas vezes, não atendia às atividades que o professor pretendia fazer com as obras, porque eram poucas obras por lote, supondo obviamente a existência de um acervo maior e de uma biblioteca que não é a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras. O enfoque, portanto, era mais na leitura individual e extensiva do que propriamente na leitura coletiva e intensiva da sala de aula. Além do mais, os livros que chegavam às escolas, muitas vezes, ficavam guardados nas **caixas***, como várias vezes foi verificado, ou seja, ficavam guardados na sala da diretora, pois não havia uma biblioteca, não havia um espaço para os livros serem guardados e serem usados na escola. Havia, ainda, o receio despropositado por parte de professores e diretores de que os livros fossem danificados pelos alunos, logo deveriam ficar fora do alcance deles ou ter um acesso rigidamente controlado, entre outras questões mais amplas.

Ao lado de suas limitações, o PNBE trazia vários aspectos bastante positivos. Um deles é que o programa se preocupava em constituir um acervo na escola. Esse acervo era constantemente atualizado, quer dizer, a cada dois anos, a escola recebia um acervo de textos atuais, ou de textos que estavam sendo produzidos naquele momento. Outro aspecto positivo do PNBE é que os livros eram iguais aos das livrarias, então se apagava uma diferença muito importante, que é a do suporte, porque, em outros programas de distribuição de livros, havia um barateamento dos livros que eram feitos sem qualidade gráfica. Os livros comprados pelo governo possuíam uma impressão que destruía o suporte, ou que apagava todas as marcas de suporte, sobretudo livros voltados para as crianças, onde as imagens são essenciais, onde a questão da cor e da ilustração é fundamental para a leitura. Tudo isso era apagado, e o livro chegava à escola chapado, sem despertar nenhum interesse na criança para a leitura. O PNBE, ao contrário desses programas anteriores, preservava o suporte e isso é muito importante quando se fala de formação do leitor. Igualmente positivo era o cuidado com a qualidade das obras que passavam por um processo rigoroso de seleção. Assim, eram obras que possuíam qualidade literária, eram obras que o professor podia usar com tranquilidade. Não esqueçamos que o universo de publicações que temos no Brasil é enorme em termos de títulos lançados anualmente. Se um professor tiver que, individualmente, escolher um livro para seus alunos, naturalmente ficará perdido entre tantas possibilidades, até porque as referências sobre o que vale a pena e não vale a pena ler se encontram mais difusas do que no passado, dados os vários e novos critérios de valoração das obras. Dessa forma, o PNBE oferecia ao professor um horizonte positivamente delimitado para que ele pudesse trabalhar com aqueles livros, sabendo que eram obras que, de alguma maneira, poderiam contribuir para a formação do leitor literário, que aqueles livros seriam adequados para seus alunos. Além de dar essa referência para os professores, o programa permitia que os próprios alunos - uma vez que os livros eram disponibilizados na biblioteca da escola - escolhessem livremente os livros, ou seja, independentemente de serem trabalhados em sala de aula pelo professor. Outro aspecto positivo também importante era a atualização do repertório de leitura do professor, isto é, o acervo do PNBE chamava a atenção do professor para a produção literária contemporânea, que não era só do Brasil, mas de outros países também em um efeito de alargamento do horizonte de leitura tanto docente como discente que não pode ser desprezado. O programa



não discriminava os livros por serem brasileiros ou não brasileiros, a nacionalidade não era um critério de seleção, então havia textos traduzidos de diversos países, de forma que a atualização era de como estava a literatura de um modo geral, qual era a produção de qualidade de praticamente o mundo inteiro, e isso é uma coisa muito importante para a formação literária.

O PNBE era, assim, uma política de acesso aos livros, um primeiro passo em um percurso de formação que podia ser construída e trabalhada em programas complementares, seja programa de leitura dentro da escola ou programas mais sistêmicos. As secretarias de educação estaduais e municipais, por exemplo, poderiam se valer desses livros para construir e ampliar acervos, realizar ações de mediação e formação continuada docente. Por exemplo, você tem o programa de leitura do Ceará, lá de Sobral, que é famoso, tem se destacado. Se você olhar para os livros que são usados, são livros que são muito simples do ponto de vista de elaboração, quer dizer, tendo um programa como o PNBE, ele poderia usar esses livros e assim alcançar resultados ainda melhores.

NA SUA OPINIÃO, QUAIS AS NECESSIDADES QUE FORAM OBSERVADAS PARA A CRIAÇÃO DO PNLD LITERÁRIO, SUBSTITUINDO O PNBE? O QUE O PNLD TRAZ DE DIFERENTE DO PNBE?

Sou suspeito para falar deste novo programa porque trabalhei no PNBE pela maior parte da existência dele e penso que sua substituição pelo PNLD Literário foi uma grande perda, um grande equívoco em várias frentes. O primeiro equívoco e mais comprometedor é justamente não compreender que o PNBE era um programa que não tinha um viés didático. O que se selecionava era a obra literária. No PNLD, como diz o próprio nome do programa, a preocupação é com o livro didático, então já se rebaixa a obra literária ao utilitarismo, já se coloca de saída uma camisa de força na literatura. Trata-se de um retrocesso de décadas no tratamento do texto literário na escola, a volta do didatismo que fazia da leitura da obra pretexto para fazer análise sintática, para classificação de palavras, para ensinar os bons modos entre tantas outras coisas que deixam de fora a formação do leitor literário. Segundo esse critério, as obras vão ser selecionadas não porque elas sejam literárias, mas porque elas podem ser boas ou não para serem ensinadas. É uma troca muito ruim porque nega à leitura das obras literárias justamente aquilo que as fazem ser literárias. Outro equívoco é o critério de distribuição dos livros. Se antes eram poucas obras, agora são muitos exemplares de um mesmo título, o que é ainda mais nocivo. O que se vai fazer com essa enorme quantidade de exemplares do mesmo livro? Após usar aquele livro em um ano ou no seguinte, o professor precisa trabalhar para outros títulos, até porque a formação do leitor requer pluralidade e diferentes níveis de complexidade. O resultado é que esses livros vão ficar ocupando as estantes, fazendo companhia aos livros didáticos de anos anteriores, fazendo da biblioteca escolar um legítimo depósito de livros. Aparentemente, o PNLD Literário é fruto de uma improvisação. Eliminou-se o PNBE e, por conta das críticas e resistências ao ato, inclui-se no PNLD a compra de obras literárias de forma atabalhoada, misturando critérios, ampliando problemas e criando novos. Nesse sentido, mais que um equívoco, o PNLD Literário é uma degradação do PNBE. Esse programa tomou aquilo que o PNBE tinha de bom para diminuir e rebaixar; os problemas que o PNBE apresentava o programa atual não resolveu ou tentou resolver de forma desastrosa, portanto, fazendo ficar pior ainda.

O MEC TEM UM NOVO PROGRAMA, QUE INCENTIVA A LITERACIA FAMILIAR, CHAMADO CONTA PRA MIM. QUAL É A SUA AVALIAÇÃO DESSE PROGRAMA E QUAIS OS IMPACTOS QUE ELE PODE TRAZER PARA AS CRIANÇAS BRASILEIRAS?

Trata-se de outro desastre em vários aspectos, como a precariedade editorial das obras e o cerceamento temático, mas vou tratar daquele que lhe é central. O programa pega uma constatação, um dado, que é real, que é comprovado cientificamente, e faz uma leitura tão pobre desse dado, uma leitura tão ruim desse dado, para sustentar uma política sem qualquer qualidade educacional. O dado concreto é: as crianças que têm acesso aos textos em casa, que têm amplo acesso à escrita, naturalmente vão ter mais facilidade para aprender a ler e escrever quando vão para a escola. Se a escrita faz parte da vida delas de maneira mais próxima, mais intensa, desde o momento em que ela nasce e convive com a família, antes de ir para a escola, quando ela chegar à escola já estará familiarizada com os textos, com a escrita. A escrita não vai ser uma coisa diferente, então o aprendizado da escrita vai ser muito fácil para ela. Isso é verdadeiro, isso é real, isso é comprovado por várias pesquisas. A leitura pobre desse dado consiste em transformá-lo em um programa de letramento com ênfase equivocada e desconectado da realidade das famílias e da realidade educacional brasileira. Porque, a despeito da troca do nome, trata-se de uma ação baseada na concepção de letramento. Aliás, quando Magda Soares nos ensinou a distinção entre letramento e alfabetização, era exatamente isso que ela falava, o alfabetizar letrando é isso, ou seja, fazer as crianças aprenderem a ler e a escrever dentro dos contextos de uso da escrita, contextos que já vêm de antes de ela entrar na escola e que continuam para além da escola.

Isso é alfabetizar letrando; o letrar significa esses usos, a criança tem acesso pleno a esses usos da escrita, que são os usos sociais da escrita, dentro da família e em vários outros ambientes, além do escolar. A concepção teórica está correta, mas o que o programa faz é usar essa concepção para gerar um programa de transferência da responsabilidade de ensinar a ler e a escrever para a família. Numa visão extremamente generosa, pode-se dizer que o “Conta pra Mim” é uma visão de classe média aplicada ao conjunto da população brasileira. Imagino que, quando o programa foi montado, se baseou em uma versão Disney da família brasileira. Não é sem razão que o material do programa é enfeitado pela figura de um ursinho, esse animal “muito típico” de nossa fauna e que é facilmente reconhecido pelas crianças, e supõe que a criança tem um quarto todo dela/dele, decorado em tons pastel, com uma enorme poltrona ao lado de sua cama, um abajur lilás, onde seu pai ou sua mãe lê para acalantar o seu sono, ou a própria criança aconchegada no colo de um dos pais se inicia na leitura. Não é uma imagem maravilhosa? É uma imagem perfeita do que acontece normalmente em todas as casas brasileiras. Esse é o padrão da casa brasileira; em todas as casas brasileiras as crianças têm um quarto próprio, têm uma poltrona de espaldar alto para a mamãe ler do lado com um belo abajur. É óbvio que isso é uma idealização. A realidade das casas brasileiras, das famílias brasileiras, sobretudo aquelas a quem o programa parece ser dirigido, é muito diferente. É a mãe e o pai que trabalham o dia inteiro, que, quando chegam em casa, estão cansados, a criança está assistindo à televisão, tem o jantar a ser preparado, a verificação da lição dos mais velhos e uma série de tarefas que preparam para o dia seguinte, agora acrescidas de mais uma obrigação. Não basta levar a criança ao banheiro e orientar a escovação dos dentes antes de dormir, precisa também ler uma história porque esse é o seu dever de pai, ele tem que cumprir isso, ou seja, ao invés de ser uma atividade de prazer, passa a ser uma atividade de obrigação. Imagine um pai que, com nossas facilidades de transporte público, chega em casa do trabalho às nove horas da noite, a criança pequena já está quase dormindo, aí o tempo que ele podia ter de interação com o filho, para conversar, vai ter que criar essa preocupação de ler para a criança, sem contar um detalhe significativo: essas pessoas, muitos dos pais, não são leitoras, elas não têm essa formação. E tem mais: o pai precisa ler o livro de forma que a criança se interesse, por exemplo, precisa ler com entonação e cadência, observando pausas, distinção entre narrador e personagens, entre outros elementos. Ou seja, não simplesmente pegar o livro e ler mecanicamente, é preciso preparar a leitura para surtir o efeito desejado. A pergunta que não quer calar é: o programa dá conta de preparar esse pai?

ISSO QUANDO OS PAIS NÃO SÃO ANALFABETOS, NÃO É?

Exatamente, quando não são analfabetos, ou mesmo que saibam ler, que não têm familiaridade com a leitura. O programa é uma idealização, não tem nada a ver com a realidade do Brasil, é um desperdício de dinheiro público. O TCU, que fez a auditoria do PNBE, deveria fazer a auditoria desse programa também. Seria muito bom, até para mostrar o resultado desse desperdício de dinheiro público. Quando se olha o programa com mais vagar, percebe-se que ele sugere, entre outras coisas, que os pais conversem com as crianças, brinquem com as crianças, ou seja, é um programa que, no seu limite, está ensinando os pais a serem pais, que pretende ensinar os pais a serem pais, a dizer para os pais como é que eles devem ser pais. Será que é papel do governo dizer para mim como é que eu devo criar meu filho? Como eu devo interagir com o meu filho? Ou seja, tem um pressuposto muito ruim por detrás do programa de direcionamento, de dirigismo das relações pessoais e íntimas, que é próprio de regimes autoritários. Dessa forma, em lugar de importar dos Estados Unidos a prática do “bedtime story”, por que não incentivar a roda de leitura, que é muito mais próxima da nossa tradição de contação de histórias? Por que não incentivar que as crianças participem da vida familiar integralmente com os adultos, conversando e contando histórias e assistindo à televisão? Por que não incentivar, por exemplo (eu estou agora na Universidade Federal da Paraíba), o uso do cordel com as crianças? Que as crianças falem, cantem e leiam o cordel? Por que não incentivar o uso das expressões, cantar e ler os casos, para a criança poder recontar e interagir com os adultos, por que não sinalizar para as famílias que o que elas precisam é da interação, mostrar que o livro faz parte da vida, ou que o livro é importante, o texto escrito é importante? E tem mais uma coisa: esse programa ignora totalmente o mundo digital; por que não se sugere usar o celular? Por que não usar o computador? Quer dizer, tem uma série de questões culturais, sociais, que o programa simplesmente ignora porque o programa não foi feito para um brasileiro, não foi levada em consideração a família brasileira, não foi feito para o Brasil. É um programa idealizado, feito para o americano da metade do século passado, porque também hoje a realidade das famílias norte-americanas não cabe nesse modelo idealizado.

PARA FINALIZAR, EU GOSTARIA QUE VOCÊ ME DISSESSE COMO O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA COM A LEITURA DAS CRIANÇAS É ABORDADO EM PROGRAMAS ANTERIORES. A DISCUSSÃO SOBRE ISSO FOI TRAZIDA PELO CONTA PRA MIM OU JÁ OCORREU EM PROGRAMAS ANTERIORES?

Na verdade, essa questão do envolvimento da família não é nova, exatamente. Porque desde que se

começou a discutir a perspectiva de letramento, que se sabe muito bem que, quando a família não participa, o processo de escolarização da criança é mais difícil. Houve, inclusive, há algum tempo, que de repente - sobretudo as professoras de alfabetização - começaram a dizer “meu aluno não aprende porque o pai não ajuda, ou a mãe não ajuda”, “a família não ajuda”, virou um lema. Então se justificava o fracasso da alfabetização na escola dizendo que era a família que não ajudava. “Se a criança não aprende é porque a família não ajuda, porque sem a ajuda dos pais é impossível alfabetizar”, então, quer dizer, essa ideia é antiga, ela é anterior a esse programa. Os programas anteriores eram, em sua maioria, programas de acesso ao livro, a família era convocada a participar de um modo geral, mas não em termos tão específicos. O foco desses programas era dirigido ao leitor, que está correto, o foco tem que ser o leitor, a família é importante, mas ela é coadjuvante nessa história. Quem tem que ensinar a ler e a escrever é a escola, esse é o papel da escola, é para isso que ela foi socialmente instituída. A família podendo contribuir é maravilhoso. Quando família e escola trabalham juntas, quando caminham na mesma direção, as chances de se obter sucesso na formação do leitor são muito maiores, sem dúvida alguma. Todavia, o fato de a família não poder ou ter dificuldade em contribuir não quer dizer que vai necessariamente redundar em insucesso. É a escola que existe para dar acesso à escrita, não a família. Então não faz sentido se atribuir à família esse papel, eliminar o papel da escola. É certo que, se a criança tem um ambiente de leitura, de valorização dos livros, de valorização das atividades de escritas e de leitura, ela vai ter mais facilidade quando for para a escola. Agora, como se deve promover essa interação é uma questão que precisa ser pensada melhor. Nos outros programas, não se atribuía para a família essa preocupação porque se partia sempre da ideia de que o aluno é que era o alvo, ou a escola é que era o alvo, até porque nossas escolas são muito carentes. Quantas de nossas escolas têm bibliotecas? Quantas de nossas escolas têm bibliotecas e possuem um acervo de obras literárias? Quantas de nossas escolas têm bibliotecas, um acervo de obras literárias e este é atualizado? Quantas que têm bibliotecas, um acervo de obras literárias atualizado, têm um bibliotecário ou uma pessoa que entende de biblioteca trabalhando nessa biblioteca? Porque normalmente o que se tem lá é um professor que está com problema de saúde, um professor realocado, que teve um problema de saúde, não consegue mais ensinar e aí é transferido para a biblioteca. Ele está doente, normalmente “burnout”, mas o seu destino é a biblioteca. Com todo o respeito pelo professor, que a gente tem sempre, e tem que ter sempre, porque o professor é a alma da escola, do trabalho de educação, sem ele nada acontece, quando se coloca uma pessoa que está doente para fazer um trabalho para o qual ela não foi preparada, ela vai fazer o quê? Assim, quando se verifica essas e outras questões da formação do leitor na escola, percebe-se como esse programa é perverso, porque, ao invés de focar nos problemas que são enormes, reais, concretos, nos quais o governo deveria atuar para resolver, ele simplesmente desloca a questão para a família, que é importante, ninguém nega, mas que não é o centro da questão.

É REVOLTANTE, NÃO É?

Exatamente, porque se desperdiça o dinheiro público, que já é pouco, tratando de aspectos complementares quando o essencial é deixado de lado. É mais ou menos como a frase atribuída à Maria Antonieta de que, se não tem pão, que se comam brioques, por favor. Nós temos problemas mais urgentes e fundamentais: as escolas não possuem bibliotecas que mereçam essa designação, nem profissionais para atuar nelas; a formação dos professores não atende satisfatoriamente às necessidades de sua atuação profissional e não há ações sistemáticas de formação continuada; o salário dos professores é muito baixo em relação a outras profissões, o que os leva a trabalhar em várias escolas ou em outras funções; muitas escolas ainda funcionam em edificações improvisadas e sem os recursos materiais destinados ao ensino. Temos que nos preocupar em resolver essas questões urgentes. Se o governo se preocupasse em fazer uma escola de qualidade, resolvendo ou pelo menos minimizando esses problemas urgentes, isso, naturalmente, iria reverberar para as famílias e para a sociedade como um todo, e aí, sim, as famílias poderiam ter alguma coisa próxima desse comportamento idealizado que eles querem que elas tenham. Neste momento de nossa história, temos que nos preocupar com a educação, temos que nos preocupar com a escola que oferecemos para nossos filhos. Temos que nos preocupar com as condições dadas para a formação de leitores na escola. Essa deveria ser a primeira e maior preocupação de uma política pública de leitura.



*Ler mais sobre o assunto no livro *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola - Distribuição, circulação e leitura* (Editora Unesp).

Muito além de jogos e brincadeiras

ALFABETIZAR DE MANEIRA LÚDICA É MAIS QUE TRAZER DIVERSÃO PARA O ENSINO

Por Fernanda Tubamoto e Natália Vieira

Se tem uma palavra que professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental sempre devem ouvir, quando se discute sobre o ensino nessas etapas, é a tal da “ludicidade” ou do “lúdico”. No senso comum, ao ouvir essas palavras, pensa-se logo em brincadeiras e diversão. No [dicionário Michaelis](#), por exemplo, a definição é exatamente essa: “relativo a jogos, brinquedos ou divertimentos”, “relativo a qualquer atividade que distrai ou diverte”. No entanto, na pedagogia, o conceito de “lúdico” ou “ludicidade” vem sendo há muito tempo pensado e esmiuçado como mais que isso.

Em seu livro *Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos*, Paulo Nunes de Almeida defende que “a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira, vulgar, diversão superficial. [...] aparece sempre em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo”. Em [entrevista à Plataforma do Letramento](#), do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), a professora Magda Soares afirmou que “para a criança, aprender a ler e a escrever, se se sabe agir bem, é uma atividade lúdica”. Ela dá um exemplo: “a consciência fonológica, a criança realmente começa a desenvolver lá na educação infantil, quer as pessoas queiram, quer não queiram. Quando a professora está trabalhando com parlendas, a criança está percebendo os sons, sobretudo parlendas que não têm sentido. Aí ela está com a atenção voltada para os sons da parlenda. Ela está desenvolvendo consciência fonológica.”

A coordenadora pedagógica Lenice Ramos Dutra tem uma visão parecida com a dos professores Paulo e Magda. Para Lenice, que trabalha atualmente na rede pública de Blumenau e já foi professora alfabetizadora, “trabalhar com o lúdico não é só pensar em jogos, circuito ou cantos feitos com temas; é pensar além, onde as crianças se movimentam, trabalham construindo algo para o projeto e ajudando uns aos outros, numa interação e parceria”.

Para Lenice, as crianças saem da educação infantil cercadas do lúdico, e quando vão para o ensino fundamental, há uma ruptura grande com isso no ensino. “Na escola, as crianças tão pequenas têm que sentar uma atrás da outra, aprender a usar o caderno e copiar do quadro. Então, elas cansam, não fazem, e tudo que têm nas mãos vira brinquedo, por quê? Elas querem brincar e isso é nato delas”, explica. Na visão da coordenadora, quando a criança tem interesse, ela se envolve e quando não tem interesse, ela “bagunça”.

Letícia Galli, professora do terceiro ano do ensino fundamental na rede municipal de Guaratinguetá (SP), traz o pensamento do teórico Lev Vygotsky para defender a importância da ludicidade para o processo de aprendizagem da criança. “Ele [Vygotsky] fala que a criança aprende de uma maneira socioconstrutivista. O que é isso? A criança aprende em contato com o mundo e com o outro. Mas ela não aprende por aprender. Ela aprende imitando, aprende brincando. Então trazer isso pra sala de aula vai fazer com que o aprendizado seja significativo.” Em geral, o ensino é muito rígido e pautado no modelo de “antigamente”, e as práticas que funcionavam muitas vezes podem não funcionar hoje, já que o aluno de “20 anos atrás” não é o mesmo aluno de hoje, acredita Letícia.



PLANEJAR E ESCUTAR

Apesar de o lúdico ser muito associado à diversão, o que pode remeter a momento de lazer, Letícia defende que é necessário ter planejamento e finalidade nas brincadeiras propostas no momento de ensino. “Brincar em sala de aula não é simplesmente dar um jogo para a criança, mas, a partir daquele jogo, observar uma habilidade que a criança precisa aprender e, por isso, utilizar o jogo, ou utilizar a brincadeira em si. Quando não tem finalidade, com certeza atrapalha, porque é a brincadeira pela brincadeira”, argumenta. Ela aponta que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz em seus parâmetros a importância do lúdico para a alfabetização e para a educação básica de modo geral e utiliza a BNCC como referência.

Em sua prática, Letícia consulta a Base para saber a habilidade que a criança precisa aprender no ciclo em que está e, a partir disso, desenvolve suas atividades. “Vou dar um exemplo: eu preciso trabalhar com a criança a psicomotricidade dela. Uma das habilidades é desenvolver a motricidade óculomanual. O olho e a mão. Como eu posso trabalhar isso? O boliche, por exemplo, é um jogo que pode trabalhar isso. Qualquer jogo que precise olhar e movimentar a mão é um jogo que trabalha essa habilidade”, explica.

Além de se preocupar com as habilidades que a criança irá desenvolver, dialogar com as crianças e aproveitar as situações reais que surgem é fundamental para que as atividades sejam mais palpáveis para elas. É o que Lenice, quando era alfabetizadora, fazia. Ela conta sobre um projeto que iniciou com seus alunos a partir de uma visita inesperada. “Eu sentei com as crianças e disse: ‘que projeto vocês querem, o que vocês querem aprender?’ Nisso, entrou um passarinho [na sala de aula]. ‘Ah, nós podíamos estudar o passarinho’, eu disse”. Com a ideia de partida definida, ela desenvolveu com os alunos as questões iniciais, como: “onde os passarinhos vivem?”; “como os passarinhos vivem?”; “o que eles comem?”. A partir disso, Lenice apresentou às crianças várias espécies de pássaros e dividiu os alunos em grupos para que eles fizessem bonecos dos animais. “Aí cada um mostrou seu passarinho, falou o nome, a cor das penas, onde vive, tudo que nós estudamos em grupo, em apresentação para a classe”, conta.

Em sequência, Lenice lançou outra pergunta para a turma: “o que o passarinho faz? Ah, ele canta, então nós temos que fazer uma música dos passarinhos’, aí fizemos uma música.” A partir da canção, a atual coordenadora pedagógica trabalhou as letras e o vocabulário com as crianças. O projeto, que durou um ano, ainda contou com festa à fantasia, produção de cartões e de um tapete de folhas.

Outro elemento que Letícia destaca é o trabalho com gêneros textuais do cotidiano do aluno. “Isso vai fazer com que ele sinta que tem importância em aprender. E ele vai ter essa aprendizagem de uma forma muito mais prazerosa, porque o cotidiano é aquilo que está perto dele”, afirma.

O AMBIENTE NÃO PODE SER ESQUECIDO

Letícia chama a atenção também para o ambiente como elemento importante para a ludicidade. “Pensa numa sala tradicional, entre aspas, com todos enfileirados. A criança não tem contato com o outro. Ela tem contato com aquele mundo da carteira dela. Mas se você colocá-la em dupla, grupos, pode ser grupos de diferentes dificuldades, trios, o que a gente chama também de colmeia ou girassol, que são grupos de 6 crianças... isso vai fazer com que o aprendizado ocorra de maneira mais fácil, porque ela vai contar pro outro sobre o que ela tem dificuldade, e o outro vai ensiná-la e vice-versa”, defende.

A professora da rede municipal de Guaratinguetá adota o argumento de Magda Soares de que “o ambiente precisa ser alfabetizador”, ou seja, o ambiente deve colocar a criança em contato com o uso da escrita. Letícia alerta que, para isso, não basta apenas haver cartazes e outros elementos na sala de aula, mas também existir estímulo para que a criança traga suas contribuições e seus interesses. “Então [existir] um ambiente em que a criança possa trazer de casa uma notícia, possa trazer um livro pra ler, uma leitura deleite todos os dias”, exemplifica.

Para a professora Letícia, dessa forma, a criança vai sentir prazer em aprender e em buscar conhecimento. “A educação básica precisa preservar a infância”, defende ela. “Nós mesmos, adultos, quando nos deparamos com uma brincadeira, aprendemos melhor. Marca a nossa vivência. Imagina para uma criança!”



10 anos da Lei da universalização das bibliotecas

COMPLETADO EM 2020 O PRAZO ESTIPULADO PARA O CUMPRIMENTO DA LEI 12.244, HÁ PROPOSTAS DE ADIAMENTO DO PERÍODO MÁXIMO E CRÍTICAS AO QUE FOI PROPOSTO EM 2010

Por Fernanda Tubamoto e Natália Vieira

Em maio de 2010, foi sancionada a Lei n. 12.244, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, decretando que estas deveriam “investir em esforços progressivos” para que, dentro de um período máximo de 10 anos a partir da vigência da lei, cada instituição tivesse um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado. Entretanto, completados os dez anos de sua criação, a meta não foi cumprida. Segundo dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), 55% das escolas brasileiras não tinham ainda biblioteca ou sala de leitura ao final de 2018.

No mesmo ano, em fevereiro, as deputadas Laura Carneiro (DEM-RJ) e Carmen Zanotto (PPS-SC) criaram o Projeto de Lei (PL) n. 9484/2018, com a proposta de modificar o conceito de biblioteca da Lei n. 12.244 e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Na redação final do PL aprovado na Câmara dos Deputados em 2019, foi proposta a prorrogação do prazo final para o cumprimento da universalização para 2024, último ano de vigência do atual Plano Nacional de Educação (PNE). Atualmente o PL está em tramitação no Senado Federal (PL n. 5656/2019).

Em agosto de 2020, foi criado outro Projeto de Lei (n. 4401/2020) pela deputada Professora Dayane Pimentel - PSL/BA, propondo o adiamento do prazo para a universalização para 2022 e o acervo mínimo para cada biblioteca escolar de 2500 títulos, para garantir que mesmo as escolas pequenas ofereçam opções suficientes para o desenvolvimento dos alunos. Para a autora do PL, o adiamento é necessário em função da pandemia da covid-19.

PROPOSIÇÃO INSUFICIENTE...

A incrementação de propostas dos Projetos de Leis em relação à Lei n. 12.244 indica uma possível superação do que foi definido dez anos atrás. Na conceituação da lei de 2010, a biblioteca escolar é “a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura”.

Para o Projeto de Lei 9484/2018, esse espaço é o “equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo” e tem diversos objetivos, como disponibilizar e democratizar informação, promover habilidades e constituir-se como espaço de recursos educativos. Na visão da deputada Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO), que foi a relatora do PL na Câmara dos Deputados, a definição da lei de 2010 é inadequada, pois reduz a biblioteca a uma “mera coleção de acervos”. Outro problema levantado, este pela autora do PL Laura Carneiro, é que a legislação, em sua opinião, “é ineficaz por não prever penalidade ou sanção àqueles que descumprirem as regras, além de não apontar qual ente federativo seria responsável pela implantação de bibliotecas nas escolas.”

Para compensar a falta de diretriz em nível federal para o cumprimento da lei, foi criada em 2012 a campanha “Eu quero minha biblioteca”, que busca, desde então, compartilhar informações com gestores públicos e sociedade civil pela universalização de bibliotecas em escolas. A campanha já criou um guia para gestores públicos de como implementar e manter bibliotecas com recursos públicos.

A professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG) Fabíola Ribeiro Farias, que já foi Diretora de Ações de Incentivo à Leitura da Superintendência de Bibliotecas Públicas da Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais e Gerente de Coordenação de Bibliotecas e Promoção da Leitura da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte, afirma que a Lei 12.244 foi “absolutamente ignorada” de um modo geral e defende que “uma lei como essa sem investimento público não serve pra nada”.



Fabíola aponta que, na disposição da lei, não há preocupação com um projeto pedagógico a respeito do que será feito na biblioteca. “Na realidade, essa é uma lei do lobby do Conselho Federal de Biblioteconomia (...). Nela, a biblioteca é um espaço com alguns livros e é tudo muito sem parâmetro, não tem justificativa para nada. É o que chamamos na Ciência da Informação e na Biblioteconomia de paradigma gráfico: é o livro e o bibliotecário, e não importa o que está no entorno. A escola vira um entorno para a biblioteca e a biblioteca não faz parte da escola”, diz. “Está escrito [na lei] que os sistemas de ensino devem se esforçar para cumpri-la, mas uma lei tem que ser cumprida; não tem que se esforçar para cumpri-la. Não é uma questão de esforço, mas sim de investimento e compromisso.”

Para Fabíola, a Lei foi mal formulada, sem levar em consideração um setor muito importante para sua execução: a educação. “Nessa época [em que a Lei 12.244/10 entrou em vigor], eu conversei com muitas pessoas que trabalhavam com políticas públicas de educação, e a educação não foi chamada, não foi ouvida na concepção de uma Lei de biblioteca escolar”, afirma ela. A professora do CEFET-MG acrescenta que, em pesquisas sobre bibliotecas escolares, muitas vezes a perspectiva da Biblioteconomia é focada em questões técnicas, sem estabelecer diálogo com a educação, e no currículo dos cursos de pedagogia há muita preocupação com a leitura e com a formação de leitor, mas existem poucas pesquisas que se dedicam à biblioteca escolar.

“[A lei] não pensou a questão de uma maneira ampla que envolvesse a parte objetiva, que é ter o espaço, o mobiliário, o acervo, o profissional”, resume Fabíola. Para ela, a presença do bibliotecário é “importantíssima”, mas esse profissional, em sua opinião, precisa ser comprometido com o trabalho educativo. “O bibliotecário não pode ser só o profissional que processa e que cadastra o livro e que o coloca na estante. Numa biblioteca escolar, a gente espera muito mais dele.”

OU PONTAPÉ INICIAL PARA MUDANÇAS MAIORES?

Apesar dos pontos levantados, Fabíola considera positiva a existência da lei. “Uma lei como essa é melhor do que lei nenhuma, porque, em alguma medida, ela pautou em recurso orçamentário”, acredita. Na realidade de Geisy Moraes, bibliotecária há quase 18 anos da Escola Municipal Professor Milton Lage, em Belo Horizonte (MG), a lei teve efeitos positivos, em sua opinião.

Geisy destaca que a gestão do atual prefeito de Belo Horizonte transformou o setor de bibliotecas em uma gerência dentro da Secretaria de Educação, chamada Gerência de Bibliotecas Escolares, que criou a rede municipal de bibliotecas escolares em Belo Horizonte. “Todas as escolas da Prefeitura [do Ensino Fundamental] têm biblioteca escolar. Todas elas. Não é uma, duas, trinta, cinquenta. São quase 200. É uma rede muito grande (...) e é reflexo da [Lei] 12.244/10. Claro que vai demandar um tempo para que isso se cristalize, mas já é um ganho”, comenta Geisy.

A bibliotecária conta também que há um processo de automatização em andamento na rede de Belo Horizonte, com a criação de um sistema digital através do software Pergamum, utilizado em diversos sistemas de bibliotecas. “É uma forma de você equalizar, padronizar, porque todo mundo tem acesso. Você pode ter acesso pelo telefone, por um computador, em um computador da escola, no laboratório”, defende. Em sua opinião, o acesso facilitado de informações entre os catálogos das bibliotecas da rede auxilia a colocar as bibliotecas em um mesmo patamar.

Outra realização recente na prefeitura de Belo Horizonte foi o trabalho de indexação do material infanto-juvenil das bibliotecas. “Nós juntamos uma equipe de bibliotecários e indexamos esse material. Eu acho que isso fez uma enorme diferença na nossa base. E isso tudo é reflexo dessa lei, porque se a gente não tivesse um grupo administrativo muito atencioso e a força legal, a gente não conseguiria verter nem trabalho e nem a mão de obra pra que isso pudesse acontecer”, acredita.

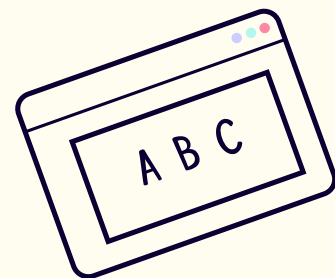
Apesar da importância da lei como estímulo, Geisy pondera que há muitas questões ainda a serem adequadas na rede em que trabalha e aponta que a ação dos gestores também é essencial para a realização de mudanças. “A gente está tentando ampliar as bibliotecas. A minha biblioteca tinha 50m, agora ela tem 102m! E isso você não consegue fazer só por gosto. Você precisa sensibilizar os diretores, que são quem administra a escola local, e você precisa ter o apoio administrativo.”





Do espaço acadêmico ao Espaço Letrado

POR MARIANA ELLER E TARSIS MATARELLE (@ESPACO.LETRADO)



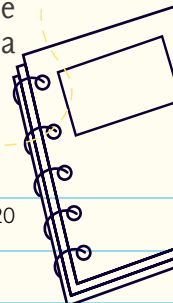
Crédito: acervo pessoal

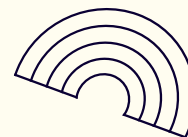
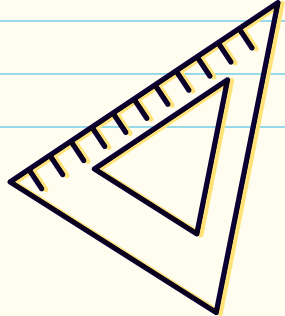
Somos Mariana e Tarsis, duas amigas no final do curso de Pedagogia da UFMG. Neste ano, criamos um perfil no Instagram chamado Espaço Letrado (@espaco.letrado), com o propósito de compartilhar com nossas colegas em formação e com outras professoras alfabetizadoras dicas de livros, textos, conceitos, jogos e recursos didáticos sobre Alfabetização e Letramento. A criação desse espaço virtual teve como influência as ricas experiências que tivemos durante o curso de Pedagogia.

No início da graduação, cursamos a disciplina de Alfabetização e Letramento I e tal foi o nosso interesse na área que nos integramos ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Pedagogia/Anos Iniciais. O programa oferece aos estudantes das licenciaturas a oportunidade de atuarem na rede pública e serem, ao mesmo tempo, orientados por professores da graduação. Nosso trabalho foi realizado em uma escola da rede pública de Belo Horizonte (MG), em duas turmas do Ensino Fundamental, uma de 1º ano e outra de 3º ano. Junto ao grupo de estudantes de Pedagogia e sob a coordenação da professora Valéria Barbosa de Resende, colocamos em prática atividades reflexivas sobre o sistema de escrita alfabética a partir do uso de gêneros textuais, como autobiografia, quadrinha, convite e resenha para o 1º ano e autobiografia e conto para o 3º ano.

Após um ano no PIBID, nos engajamos em experiências distintas, mas ainda relacionadas à alfabetização. Mariana começou a atuar como bolsista do projeto de extensão da UFMG: “Projeto de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos - 1º Segmento (Proef 1 EJA)”, ministrando aulas em turmas de alfabetização, sob a coordenação das professoras da FaE/UFMG Francisca Izabel Pereira Maciel e Daniela Freitas Brito Montuani. Tarsis participou como auxiliar em duas pesquisas com crianças de 6 anos, coordenadas pela professora Valéria Barbosa de Resende, que utilizou a metodologia do Programa de Escrita Inventada. Após essas experiências na rede pública, também atuamos em escolas da rede particular; Mariana, na etapa de Educação Infantil, e Tarsis, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Participamos de eventos, congressos e simpósios ligados à alfabetização, além de cursar disciplinas da Faculdade de Educação (FaE) da área, a saber: “Alfabetização e Letramento” I e II, “Dificuldades de Ensino e Aprendizagem da Leitura e Escrita”, “Didática na Educação Infantil”, “Metodologias da Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos” e “Laboratório de Alfabetização e Letramento: jogos e recursos didáticos para apropriação do Sistema de Escrita Alfabética”.





Também fomos monitoras de disciplinas da graduação; Tarsis, de “Alfabetização e Letramento I”, ministrada pela professora Valéria Resende; e Mariana, de “Laboratório de Alfabetização e Letramento: jogos e recursos didáticos para apropriação do Sistema de Escrita Alfabética”, ministrada pela professora Daniela Montuani. Realizamos Pesquisa de Monografia, com a orientação das referidas professoras; Tarsis escreveu sobre “A apropriação do princípio alfabético por crianças de 6 anos: contribuições do Programa de Escrita Inventada”, e Mariana, sobre “O uso de jogos de alfabetização: experiências de professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental”.

Todas essas experiências que relatamos são fruto da imersão que a faculdade nos proporcionou, relacionada ao ensino, pesquisa e extensão na área de Alfabetização. Valorizamos a importância de que o ensino da língua escrita seja realizado de forma explícita e sistemática sem desconsiderar a relevância dos processos de letramento. Além disso, defendemos que as crianças, jovens e adultos das escolas públicas possuem o direito a um processo de alfabetização de qualidade.

Chegamos ao final da graduação com o intenso desejo de nos tornarmos professoras alfabetizadoras. Sabemos que é uma tarefa que exige muita dedicação e empenho, mas estamos dispostas a realizar um trabalho de qualidade, colocando o alfabetizando como o centro do processo de aprendizagem. E somos encantadas com esse processo e compreendemos a complexidade que há no ato de ensinar e aprender a leitura e a escrita. A nossa intenção é continuar ampliando as experiências e conhecimentos sobre a alfabetização.

Consideramos que a alfabetização é como uma pedra preciosa com muitas facetas. E é com essa metáfora que Magda Soares nos leva a refletir sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, ao afirmar em seu livro “Alfabetização: a questão dos métodos” que “tal como, em uma pedra lapidada, as várias superfícies – facetas – se somam para compor o todo que é a pedra, assim também os componentes do processo de aprendizagem da língua escrita – suas facetas – se somam para compor o todo que é o produto desse processo: alfabetização e letramento”.

Nossa intenção com o Instagram (assim como em nossa prática docente) é continuar desvelando essa pedra preciosa, disseminando e valorizando a concepção da alfabetização na perspectiva do letramento. E convidamos vocês, queridos leitores e colegas de profissão que aqui nos leem, a conhecerem nosso Instagram, fruto de uma formação inicial de qualidade no curso de Pedagogia.



Crédito: acervo pessoal



Crédito: acervo pessoal



Abaixo o frasismo!

Por Vicente Cardoso Jr.

“Você pode até me empurrar de um penhasco que eu vou dizer: – E daí? Eu adoro voar!”. Há alguns anos, um amigo seu postou no Facebook esse texto ao lado de uma foto da Clarice Lispector, e você até achou estranho, mas deixou pra lá. E agora não aguenta mais as batalhas travadas no grupo da família no Whats, para dizer que não, cunhado, segurar a respiração não serve para se autodiagnosticar com Covid, e é claro que não, prima, a filha do presidente da Rússia não morreu após tomar vacina, e também é mentira isso aí, tio, é mentira que vários países já sabiam do vírus em 2017, e que... Ufa!!! Pois é...

Tudo começou a desandar quando negligenciamos as citações falsas. Clarice deve ser a favorita dos falsificadores. Bem juntinho dela está Einstein, coitado, transformado numa espécie de coach, com umas frases motivacionais nada relacionadas a seu legado para a Ciência. Ah, e qualquer breve ensinamento de um político gringo já falecido dá um sentido profundo de explicação às coisas, né? Então tudo bem se eu disser que o Churchill disse algo hoje, e amanhã quem disse foi, vamos ver, o Abraham Lincoln! “Fascismo? Isso eu como com cereal de manhã!” Que tal? Mando bem inventando citações?

Aliás, quando surgiu esse fenômeno das fotos acompanhadas de aspas – para dizer o mínimo – suspeitas, eu ficava imaginando a cena: o sujeito se senta na frente do computador, baixa uma fotografia, vamos supor, da Cecília Meireles, reflete um pouco... olha para o teto... coça a cabeça... até que, tchã-nã!, concebe a pérola: “A escola é lugar do ensino, quem educa é a família”. Pronto, rapidinho ele salva a imagem, compartilha em algumas redes e se levanta para fazer um misto-quente, sem um pingão de culpa na consciência.

Temos que enfrentar o frasismo! E a primeira postura antifrasista é começar a desconfiar dessas aspas soltas no mundo, da facilidade com que a gente acha que elas explicam muita coisa. O grande mal do frasismo é que, uma vez que ele entra em nossas vidas, contamina nossa forma de ler quase tudo. Já se flagrou falando sobre uma notícia da qual você só tinha lido o título? Pois eu já! E, mesmo que eu me polície para evitar isso, às vezes acontece, mas tenho tentado corrigir: “desculpa, eu não cheguei a ler a notícia, só vi o título”. Ah, e sabe quem adora que a gente só leia o título? O primo daquele frasista ali de cima, o primo mais rico, o que trabalha escrevendo *fake news*.

O frasismo, as *fake news* e a própria realidade, que anda muito maluca, nos obrigam a um reposicionamento como leitores. Trocar o prazer de saber algo inédito – que a notícia (tanto a verdadeira quanto a fake) nos oferece – pelo prazer de saber algo confiável. Aprender a desconfiar, mas descobrindo a boa medida da desconfiança – porque também não precisa virar o conspiracionista que duvida de tudo!

Chega a ser óbvio, mas o que devemos fazer essencialmente como leitores é: ler. Por exemplo, ter a calma de ler uma notícia até o fim. E, então, ler o seu entorno: alguém assina ou o texto é anônimo? E que site é esse onde está publicada? Eu conheço? Além disso, se eu copio o título ou outras informações do texto e busco no Google, a notícia aparece em outros sites que eu conheça? Recomendo este [breve guia da BBC](#), empresa pública de comunicação do Reino Unido, em seu site brasileiro, sobre como checar se uma notícia é falsa.

Outra nova atitude que aprendi: conferir a data. É que, às vezes, alguém mal-intencionado divulga uma matéria antiga, só que a chamada gerada no Facebook ou no WhatsApp não informa a data da publicação. E assim os leitores mais apressados, que só leem o título e já compartilham, ajudam a divulgar uma notícia que, num ano lá atrás, era verdadeira, mas torna-se falsa quando alguém acredita que é atual. Imagine ver, hoje, no Facebook, uma chamada para essa matéria do G1: “Brasil registra geração recorde de emprego formal”. Bacana, né? Mas totalmente desinformativa, se a gente não percebe que ela é de 2010!

Agora, se você já é um leitor antifrasista, entende facilmente a artimanha por trás de uma divulgação como essa. O mesmo vale para as *fake news* em geral. Cada atitude que a gente incorpore como leitor/cherador de notícias, podemos ir aos poucos replicando em conversas com colegas, amigos, vizinhos e, obviamente, no conturbado grupo da família: “Ei, primo, você viu que site estranho esse? Não vi a notícia em nenhum outro site. E o texto não tem nem assinatura...”. E assim vamos, ao mesmo tempo, nos formando e formando outros leitores neste novo mundo que exige novas leituras – e, claro, ajudando a derrubar o frasismo!

