

# letra

o jornal do alfabetizador



BELO HORIZONTE, JANEIRO/DEZEMBRO DE 2022

Ano 18, nº 57

## CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Pesquisas indicam impactos negativos sem precedentes do período de aulas remotas na alfabetização de crianças **p. 16**

## ENTREVISTA

*ALINE FREDERICO*

Possibilidades da literatura infantil digital **p. 20**

## ENSINO DE ETIMOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO

Como o ensino da origem das palavras pode ajudar na compreensão da leitura e da escrita **p. 08**

## TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO

Como as tecnologias auxiliam na inclusão de crianças com deficiência **p. 14**

## VOLTA ÀS AULAS PRESENCIAIS E TECNOLOGIAS

O que mudou em relação ao uso de tecnologias após o período de ensino remoto **p. 10**

## E MAIS+

Tradução de literatura infantil | Pesquisa com crianças no contexto da pandemia

| Emoticon | Oralidade e podcasts | Poesia de criança

| Pode-se falar em defasagem na aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da pandemia?



## ALFABETIZAÇÃO EM UM CONTEXTO DE PÓS-PANDEMIA



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

Inúmeros dados de pesquisas e relatos de professores reforçam uma avaliação da educação para outros contextos: as desigualdades sociais atingiram muito mais os alunos de escola pública. Como indica Anna Helena Altenfelder, na seção *Troca de Ideias*: “parcela importante das(os) estudantes — principalmente as(os) mais pobres, negras(os), indígenas, quilombolas e com deficiência — não tiveram atividades educativas em quantidade e qualidade suficientes durante essa pandemia, para garantir que aprendessem aquilo a que têm direito e está consolidado nos documentos oficiais”.

De um ponto de vista pedagógico, o fenômeno da ‘não alfabetização’ no período da pandemia atingiu a todas as classes sociais, revelando que, embora alguns sistemas tenham oferecido algumas oportunidades de aprendizagem, a ausência de intervenções mais diretas e regulares com as crianças comprometeu a criação de atitudes e a construção de situações de interação que fazem a alfabetização ter sentido. Isso reforça que o processo de alfabetização tem que ser acompanhado cotidianamente pelos professores, que saberão o que cada criança demanda, quais situações e quais momentos são mais propícios para abordar os conhecimentos da escrita, dialogando com algumas expectativas de aprendizagem colocadas no ciclo de alfabetização. Até que ponto podemos manter as expectativas oficiais, as regras sobre retenção usadas nos sistemas de ensino, para crianças que tiveram seu direito à alfabetização negado?

Se as crianças não tiveram oportunidades iguais, devido à dispersão de ações durante a pandemia, como usar a ideia de defasagem que se instalou em alguns discursos? A ideia de recuperação também é ambígua, pois classifica alguns em pontos de uma escala que os distinguem abaixo das “médias” de aprendizagem. Não temos palavras que consigam estabelecer acordos semânticos e pedagógicos que deem conta do fenômeno pós-pandemia, mas podemos ter concepções, políticas e práticas que não percam de vista que devemos tratar a alfabetização a partir do ponto de chegada das crianças. Que oportunidades não tiveram em termos do conhecimento linguístico e sociointerativo da escrita? Qual a especificidade do processo de alfabetização escolar? Na escola se se aprende a ler e escrever com determinadas condições emocionais, sociais, com processos identitários e histórias vividas em conjunto que são construídos nas turmas, com oportunidades iguais e intervenções de um professor mediador.

Sobre esse aspecto é relevante retomar situações vividas na ‘retomada’ das aulas presenciais, como a apresentada pela professora que, ao se deparar com a volta das crianças, constata que um dos maiores desafios tem sido desenvolver o pertencimento de grupo, depois que elas passaram dois anos vivendo realidades muito diferentes umas das outras em suas casas.

Dados muito contundentes estão na seção *Em Destaque*, mostrando os desafios de retomar as aprendizagens escolares, com tudo que trazem junto: os conhecimentos específicos, a convivência, o diálogo, as “operações de corpo”. Diagnósticos precisam ser mais frequentes para o que vem sendo chamado de “recomposição das aprendizagens”: expressão que tem sido usada em alguns discursos de retomada e reconstrução do Ministério de Educação após alguns anos de desmonte, agravado com a falta de políticas de articulação desse órgão federal com estados e municípios.

No momento, há intenções políticas e pedagógicas de garantir o melhor para as crianças. Não há uma metodologia milagrosa para alfabetizar nem para garantir que crianças possam recuperar o que perderam, no que vem sendo chamado de retomada ou criação de oportunidades de aprendizagem. Essa é uma busca coletiva e institucional, não um problema exclusivo dos professores. Fica o desafio, para os entes federados e os municípios, de conhecer o que está dando resultado, de divulgar boas iniciativas criadas pelos sistemas de ensino, de construir repertórios didáticos com a maior pluralidade de metodologias que possam ajudar outros professores, de retomar as políticas do livro e de outros materiais, de retomar processos de formação de professores.

Uma reflexão decorrente do período pandêmico, sintetizado por Maria Teresa Gonzaga Alves, expressa uma constatação relevante: *“um legado que essa experiência deixará para a educação é o maior reconhecimento da importância da escola e de suas professoras para garantir o direito de as crianças aprenderem a ler e a escrever.”*

### EXPEDIENTE

Reitora da UFMG: Sandra Goulart Almeida | Vice-reitora da UFMG: Alessandro Fernandes Moreira  
 | Pró-reitora de Extensão: Cláudia Mayorga | Pró-reitora adjunta de Extensão: Janice da Silva Amaral  
 | Diretora da FaE: Andréa Moreno | Vice-diretor da FaE: Vanessa Ferraz Almeida Neves |  
 Diretor do Ceale: Gilcinei Carvalho | Vice-diretora do Ceale: Daniela Montuani  
 | Editores Pedagógicos: Gilcinei Carvalho, Isabel Cristina Frade | Editora de Jornalismo: Luiza Rocha (22429/MG)  
 | Projeto gráfico: Erick Moraes | Diagramação: Erick Moraes | Reportagem: Luiza Rocha e Pedro Eufrosino | Revisão: Lúcia Helena Junqueira  
 | Colaboração: Anna Helena Altenfelder, Caio Junqueira Maciel, Maria Teresa Gonzaga Alves, Renata A. F. Mendes, Rodrigo Vieira Rezende

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais.  
 Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - CEP 31 270 901 | Belo Horizonte - MG Telefones (31) 3409 5334/ 3409 5333  
[www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br)

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

## PODE-SE FALAR EM DEFASAGEM NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO CONTEXTO DA PANDEMIA?

### Anna Helena Altenfelder

Presidente do Conselho de Administração do Cenpec, organização da sociedade civil sem fins lucrativos, que promove equidade e qualidade na educação básica pública brasileira.

De maneira geral, entendemos a defasagem de aprendizagem como a distância entre aquilo que, efetivamente, uma aluna ou um aluno, ou grupo de alunas(os), se apropriou e desenvolveu em termos de conhecimentos, habilidades e competências daquilo que está prescrito nos documentos curriculares oficiais.

O fenômeno, que historicamente faz parte da realidade de um número significativo de estudantes, escolas, redes e sistemas, exige uma compreensão mais ampla para evitar o acirramento das enormes desigualdades educacionais existentes desde sempre na educação brasileira.

É preciso ultrapassar a cultura do fracasso escolar que naturaliza que estudantes não aprendam, sejam reprovadas(os), estejam em distorção idade-série ou ainda abandonem a escola a partir de marcadores como cor, raça, nível socioeconômico e território.

Nesse contexto, não podemos negar e nem mesmo relevar o fato de que alunas e alunos tiveram oportunidades desiguais de vivenciar atividades educativas planejadas e organizadas por profissionais, com uma intencionalidade clara, para se alcançar o fim específico da apropriação da leitura, escrita e oralidade.

Parcela importante das(os) estudantes — principalmente as(os) mais pobres, negras(os), indígenas, quilombolas e com deficiência — não tiveram atividades educativas em quantidade e qualidade suficientes durante essa pandemia para garantir que aprendessem aquilo a que têm direito e que está consolidado nos documentos oficiais. Portanto, só faz sentido falar em defasagem de aprendizagem na leitura e escrita se inserimos a discussão na lógica da garantia do direito e da promoção da equidade.

Mais do que falar, é preciso enfrentar e, para tanto, é necessário fortalecer a capacidade institucional das redes e sistemas de ensino. Isso implica propor, coordenar e implementar políticas públicas efetivas, eficazes e eficientes para que, a partir da lógica da equidade, gestoras(es) nas escolas e professoras(es) nas salas de aula possam intensificar e fortalecer situações de aprendizagem.

Com isso, ajudamos a garantir que todas e todos se apropriem da leitura e da escrita, para que possam ter uma trajetória escolar de sucesso e completar seus estudos com condições de atuar na sociedade de forma responsável, justa e solidária.

### Maria Teresa Gonzaga Alves

Professora Associada do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, da Faculdade de Educação, UFMG. Líder do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede)

O fechamento das escolas devido à pandemia da Covid-19 provocou mudanças drásticas no cenário educacional mundial. Educadores e pesquisadores levantaram preocupações sobre os seus efeitos no aprendizado dos estudantes e no aprofundamento das desigualdades educacionais.

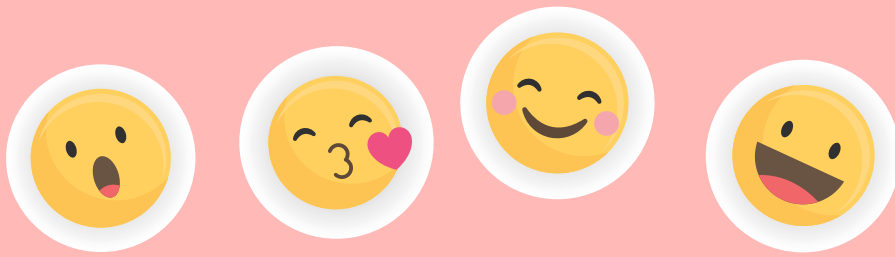
Revisões de literatura recentes mostram que essas preocupações não foram em vão. Os impactos negativos da pandemia na aprendizagem foram observados em diversos países. As crianças menores e as de origem social desfavorecida foram as mais prejudicadas. Aquelas que frequentaram a escola e estavam alfabetizadas antes do fechamento das escolas sentiram um pouco menos esses efeitos do que as que atingiram a idade escolar depois. No Brasil, Mariane Koslinski e Tiago Bartholo, da UFRJ, também constataram os efeitos negativos da pandemia nas crianças da educação infantil na fase da alfabetização.

Diante dessas evidências inequívocas, podemos também nos questionar: as crianças não aprenderam ou elas não viveram o processo de ensino-aprendizagem?

No caso brasileiro, as estratégias de ensino adotadas durante os quase 300 dias sem aulas presenciais foram muito desarticuladas, o que aprofundou as desigualdades educacionais. Isso é o que revela a pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil”, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Entre as escolas públicas, onde estudam 83% dos alunos da educação básica, a entrega de materiais impressos foi a estratégia utilizada por 95% delas. Em seguida, 53% disponibilizaram aulas gravadas na internet. Metade delas deu suporte aos alunos e suas famílias para a elaboração e o desenvolvimento de planos de estudos, mas apenas 21% os orientaram para o uso dos programas de ensino não presencial.

O protagonismo do processo de ensino-aprendizagem foi transferido para as famílias, que têm recursos econômicos, sociais e culturais muito distintos. Poucas crianças se beneficiaram disso. Ademais, a maioria dos domicílios não é adequada para o ensino à distância, sobretudo para as crianças pequenas. Se em tempos normais as diferenças entre as famílias são mitigadas pela escola, no contexto da pandemia elas se aprofundaram.

Portanto, um legado que essa experiência deixará para a educação é o maior reconhecimento da importância da escola e de suas professoras para garantir o direito de as crianças aprenderem a ler e a escrever.



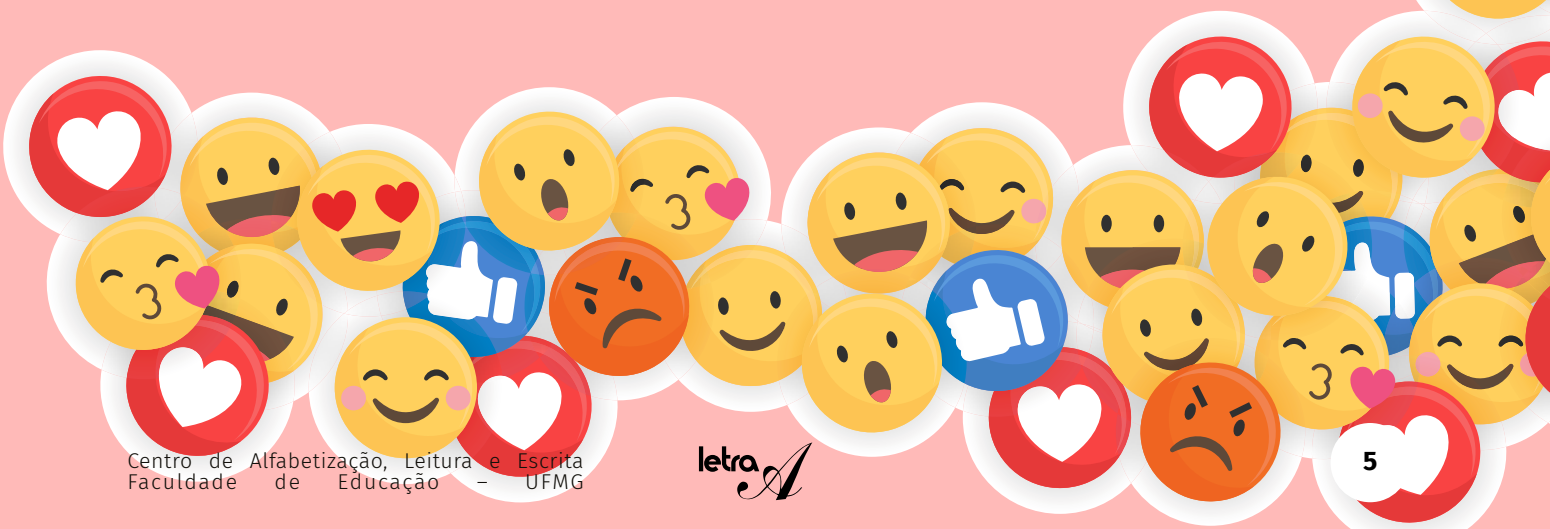
## EMOTICON



*Emoticon* é um termo em inglês, formado pela junção de *emotion*+*icon*, significando ícones de emoção. O *emoticon* é usado atualmente em vários ambientes e gêneros textuais digitais, como redes sociais, aplicativos de conversas instantâneas, chats, memes para expressar o estado psicológico ou emotivo de quem usa através da reprodução de linguagem corporal, contato visual, tom de voz e outras características. Os primeiros *emoticons* eram feitos a partir da combinação de caracteres para a representação de uma expressão facial. O uso deliberado dos *emoticons* evoluiu para a criação do *emoji*. Desse modo, os *emoticons* e os *emojis* podem ser agrupados como *smileys*, sendo que o *emoticon* simbólico se constitui por caracteres do teclado do computador ou celular, como :-), e o *emoticon* gráfico (*emoji* ou ícone) representa imagneticamente uma face com expressões 😊.

Apesar de não ser o único elemento a condicionar o processo interpretativo, o *emoji* impacta mais no humor do expectador pela variedade de ícones e por retratarem o rosto mais realisticamente. Storto (2011) pontua que os *emoticons* são recursos da comunicação virtual, que não somente enfeitam a mensagem, mas funcionam como uma manifestação linguística de interação entre leitor e texto. Os *emoticons* acompanham, complementam e substituem a linguagem escrita, além de imprimir carga afetiva no sentido da mensagem. Além de representar nuances emocionais e de personalidade, os *emoticons* são projetados para transmitir clareza de intenção e emoção de forma eficiente, direta e transparente. Aldunate & González-Ibáñez (2017) apresentam estudos na área de neurociência que mostram que regiões específicas do cérebro envolvidas no processamento emocional também são ativadas quando pessoas são expostas a *emoticons* na comunicação mediada por computador (CMC). Porém, há poucas evidências sobre as dimensões cognitivas e cerebrais de como esses *emoticons* são processados na comunicação humana.

**Renata A. F. Mendes** – Doutoranda e Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da UFMG. Graduada em Letras, Licenciatura em Inglês e em Alemão e Bacharelado em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Minas Gerais.





# ORALIDADE E PODCASTS COMO PLANO DE ENSINO



Professora do 7º ano e alunos desenvolvem podcast para trabalhar as oralidades plurais da Língua Portuguesa

Por Pedro Eufrosino

O projeto SétimoCast é um podcast de Língua Portuguesa realizado pelos estudantes das turmas de 7º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Enéas Carvalho de Aguiar, localizada na zona norte de São Paulo. O podcast tem a supervisão da professora de Língua Portuguesa Talita Zanatta.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II traz a oralidade como ponto nevrálgico da prática pedagógica, bem como a escrita. Contudo, muitas vezes, a linguagem oral dos alunos acaba suprimida/apagada em favor de um ideal de oralidade padrão. Dessa forma, a professora Talita concebeu um projeto em que as atenções seriam voltadas para as oralidades plurais dos estudantes em sala de aula, em contraste com a gramática normativa que opera como um modelo de língua escrita.

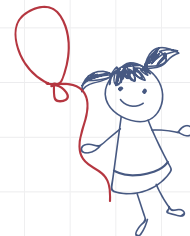
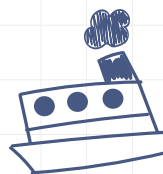
Segundo Talita, é importante as crianças perceberem os modos como elas falam, os modos pelos quais elas articulam as frases para se expressarem, já que isso “contribui para o aumento da autoestima linguística individual, e também para pensar a aula de Língua Portuguesa, em que os alunos deverão adquirir a capacidade de analisar a língua, assim como a sua própria oralidade, como uma variante legítima dessa língua”.

Inicialmente, a professora levou para a sala de aula alguns exemplos de podcast que seguem o gênero entrevista, em especial, os programas “PodPah” e “ManoaMano”, para que os estudantes pudessem analisar e perceber as formalidades e as informalidades das entrevistas. Talita afirma que “trouxe esse exemplo para eles pensarem exatamente que a criação das entrevistas no podcast não precisaria ser formal, já que os alunos sempre têm um certo pavor à formalidade, à gramática da língua portuguesa”. Após as análises coletivas, os alunos se dividiram em grupos e escolheram temas diversos para os episódios, que variaram de perspectivas LGBTQIA+, passando por atletas, esportes e, finalmente, conversas com professores, coordenadores e a vice-diretora. Talita conta que deixou a escolha dos temas e dos entrevistados livre, para que os alunos tivessem interesse em se aprofundar no assunto, desenvolvendo gênero textual ‘entrevista’.

A partir das entrevistas e da escuta dos episódios em sala de aula, a professora e os alunos perceberam as intercalações entre formalidade e informalidade nas gravações. De acordo com o contexto e com as pessoas entrevistadas, os estudantes foram mudando a forma com que utilizavam a linguagem. “Isso ocorre porque eles querem atender aquele contexto que eles criaram com aquela pessoa, o que demonstra desenvoltura e aprendizado da língua e das suas formas; a língua é viva e criativa”, destaca a educadora.

O projeto focado na oralidade não se enraíza apenas na fala, mas também é uma atividade que engaja a produção da escrita e da leitura, já que os alunos precisaram desenvolver um roteiro para as conversas. Por meio da criação, Talita conseguiu perceber as defasagens e os pontos de alfabetização em que cada um dos alunos se encontravam e, a partir dessa amostragem, desenvolver caminhos para auxiliá-los em suas dificuldades. A professora finaliza apontando a potência que o projeto teve em fazer com que os alunos perdessem a vergonha do seu modo de falar, “compreendendo a pluralidade das oralidades e suas particularidades”.





# POESIA DE CRIANÇA: UMA EXPERIÊNCIA DE AFETO

Por meio do incentivo, alunos e alunas em alfabetização expressaram seu mundo de modo singular, trazendo beleza e afeto às aulas de português.

Por Pedro Eufrosino

A experiência literária, ao aproximar as crianças da dimensão estética das linguagens, ora como ouvinte/leitora, ora como autora, possibilita que elas desafiem sua própria inteligência simbólica, constituindo, assim, o que Paulo Freire chamou de “leitura do mundo”, em que os alunos participam de um jogo lúdico com a leitura e a escrita. Por meio desse exercício, a atividade literária adquire significado para os pequenos, ao se reconhecerem e dizerem sobre si, fazendo uso de suas experiências, enquanto constroem culturas e histórias dentro do mundo social em que vivem.

É pensando nisso que a professora alfabetizadora da Escola Municipal Henriqueta Lisboa, mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Queila Cristina de Oliveira, desenvolveu o projeto “Poesia de Criança”. Nele, crianças em fase de alfabetização desenvolveram poesias com os mais variados temas que, ao final, se transformaram em uma antologia intitulada “Hoje tem poesia”, que está na biblioteca da escola e disponível a toda comunidade. A curadoria foi da própria professora e contou com a participação dos alunos-autores, que também desenvolveram as ilustrações dos poemas e uma capa temática para o livro. Queila nos conta que “[as] poesias surgiram em um contexto de diálogo, permeado por uma postura interdisciplinar e de letramento, considerando toda a infância no ciclo de alfabetização. Dessa forma, os alunos foram os anfitriões e os autores nesse processo criativo e protagonizaram e produziram suas relações frente ao conhecimento”.

Sem hierarquias rígidas, a professora respeitou o direito das crianças de brincarem frente ao desafio de escrever poesias. Segundo ela, é possível perceber que as professoras do Ensino Fundamental ainda têm dificuldade com a questão do brincar. “Ainda é um desafio para nós, e as crianças são crianças; eu, inclusive, aprendi a brincar com elas, a ponto de interpretar suas brincadeiras também como uma arte poética e construtiva”, explica. Desse modo, para uma boa produção de texto de qualquer gênero, o autor, neste caso, a criança-autora, necessita de um leitor amigo. Queila enfatiza que a leitura dos poemas elaborados pelos alunos precisa ser afetuosa, respeitando as produções e apostando nas qualidades dos indivíduos. Essa transferência de afetividade é essencial.

As crianças foram estimuladas pela professora por meio da leitura de poesia e da escuta de músicas que a educadora levava para a sala de aula, tudo com o objetivo de despertar nelas o interesse pela escrita de poemas. Queila relembra uma situação de destaque: “quando começamos a ler os poemas que os estudantes trouxeram, percebemos que as próprias crianças começaram a influenciar os textos dos colegas de sala: um dos alunos trabalhou com a pipa e dias depois outras crianças trouxeram poemas com a temática de brinquedos ou de brincadeiras, demonstrando que todos se afetam nessa troca”.

À medida que os alunos foram levando para a sala os poemas que desenvolviam em casa, Queila pôde fazer intervenções para ajudá-los, por exemplo, a corrigir erros de ortografia, de conjugação verbal e de concordância. Segundo ela, as mediações eram feitas sempre com zelo e destaque às qualidades das obras. “Corrigir o texto é sensível a elas; não posso ser uma juíza riscando o original com um martelo e uma sentença. É preciso entender o que elas quiseram dizer, indicar possibilidade de mudanças e aguardar, pois muitas vezes podemos intervir e alterar o sentido da obra que não nos diz respeito”, completa a professora.

Após a leitura dos textos, a turma precisava de um novo suporte para abraçar os muitos poemas produzidos. Para tornar pública a obra, a professora e os alunos dialogaram sobre a diagramação e a construção da primeira edição do livro “Hoje tem poesia!”. Ao todo, 30 exemplares foram produzidos artesanalmente pelos estudantes e por Queila. A escola recebeu algumas edições coloridas e outras em fotocópia em preto e branco e cada aluno levou para casa um exemplar de sua primeira publicação literária.

## O ENSINO DE ETIMOLOGIA PARA CRIANÇAS

Aprender as origens das palavras, suas modificações e transformações pode ser um dos caminhos para estimular e auxiliar o processo de alfabetização das crianças

Por Pedro Eufrosino

*Quando somos crianças, é razoável afirmar que todos, ou a maioria de nós, passamos pela fase dos “porquês”, em que tudo é questionado. Contudo, junto dos “porquês” vêm também os “dondês?”, porque se tudo tem uma explicação, essa tem uma origem. Seguindo esse mesmo raciocínio, qual é, então, a origem das palavras? E “donde” vem o português? Pensar nas origens é sempre um caminho importante de trilhar, de conhecer esse aspecto da nossa língua, que Olavo Bilac, poeta parnasiano, chamou tão docemente de “a última flor do Lácio”. Sendo assim, “O Tema É” desta edição vai pensar o ensino da etimologia nas escolas.*



### “Etimo-” o quê?

A palavra ‘etimologia’ vem do grego étimos (real, verdadeiro) e logos (estudo, descrição, relato). Etimologia é a parte da linguística que busca compreender a origem e a história das palavras. Essa ciência carrega o pressuposto da história de que a linguagem, por si só, segue uma trajetória de modificação e, com o passar do tempo, alterações e criações ocorrem.

Gabriel Perissé, Doutor em Filosofia da Educação, Pós-Doutor em Filosofia e História da Educação e um dos coautores da coleção “Árvore da Palavra”<sup>1</sup>, afirma que “conhecer essa trajetória nos ajuda a recuperar e a retomar os sentidos daquelas palavras que ficaram, por assim dizer, adormecidas ou escanteadas, e agora podem nos ajudar a pensar melhor, a falar melhor, a escrever melhor. Essa pesquisa etimológica para crianças tem essa função, além de apresentar o que é o vocabulário e expressar o que é linguagem”.

Deonísio da Silva, vice-presidente da Academia Brasileira de Filologia, Doutor em Literatura Brasileira e autor do livro “De onde vêm as palavras”, nos lembra que não é recente a preocupação com a etimologia. Segundo o professor, “os antigos pensavam, como nós também pensamos, que é importante saber de onde vêm as palavras”. Contudo, sendo a língua portuguesa a “última flor do Lácio”, com raízes fincadas no latim, o professor ressalta as demais origens e incorporações advindas do grego, do alemão, do italiano e das línguas indígenas, que hoje compõem o nosso idioma.

“[A] criança vai percebendo que as palavras estão vinculadas, e que trazem sentidos diferentes que vão ajudando ela a entender melhor a sua realidade, o seu dia a dia. Nós somos seres de linguagem, de modo que a linguagem não é só um instrumento, mas é também um lugar onde nós moramos; nós habitamos a linguagem. A linguagem é o veículo vivo das nossas ideias, dos nossos sentimentos. É um lugar onde nós estamos e também por onde e com o qual nós transitamos na vida”, reforça Gabriel Perissé.

1 A série A Árvore da Palavra - Etimologia para crianças e curiosos - apresenta histórias inventadas e verdadeiras, repletas de humor e brincadeiras, sobre palavras que começam com as letras do nosso alfabeto, incluindo as curiosas letras K, W e Y.







## Alfa + beta = Alfabetização

O ensino da etimologia durante a alfabetização permite que alunos e alunas aumentem o seu vocabulário, fazendo com que percebam que as palavras, que eles já conhecem, estão ligadas a outras palavras. Quando as crianças, por exemplo, notam que determinados vocábulos possuem uma mesma raiz etimológica, elas começam a desdobrar as demais palavras e a perceber que o campo semântico de um termo inclui outros. A expansão da consciência da criança começa, então, a se estender a outros setores da vida, outras realidades, a outros campos de significado.

Na etimologia da palavra alfabetização, temos o alfa, que é a primeira letra do alfabeto grego e depois beta, que é a segunda letra, ou seja, é o ABC. Então, há uma sinergia, uma interação muito grande entre a alfabetização e a etimologia na medida em que a segunda nos ajuda a entender melhor cada palavra e também a concretizá-la no cotidiano e, assim, vamos fazendo relações das palavras com o mundo, com a tecnologia, com o real. Gabriel Perissé ressalta que essa atividade não é apenas para crianças em fase de alfabetização, mas também para “curiosos” da língua que estão aprendendo todos os dias.

O método pedagógico, por excelência, é o método da provocação. Ou seja, é o aspecto lúdico da vida, por isso, falamos dos curiosos. A palavra “curiosidade” vem de um pronome interrogativo latino, cujo significado é: “por quê?”. O curioso é aquele que pergunta: “mas por quê?”. Quando os professores estimulam essa curiosidade, estimulam a criança a fazer perguntas aos outros, a si mesmas. A provocação faz com que a própria criança, o próprio aluno se mobilize a pesquisar, a ir em busca das respostas.

### Ressalvas e potências

É importante levarmos em conta alguns fatores que impedem que o ensino de etimologia ocorra de forma contundente em sala de aula. Deonísio da Silva destaca dois fatores limitantes. Em primeiro lugar, ele cita o tempo: “nossos alunos ficam pouco tempo na escola e, por vezes, estudam pouco também em casa”. Em segundo lugar, os modos de ensinar. Para o professor, a mudança nos modos de ensino é necessária, segundo ele “é mais importante ler do que memorizar regra. Ler ajuda a fixar a ortografia correta e a assimilar a boa sintaxe, clara, objetiva, concisa e bela”.

Em consonância com o pesquisador, Gabriel Perissé aponta que os professores e as professoras, de um modo geral, possuem um escasso conhecimento da etimologia. A percepção de que a etimologia pode ajudar na alfabetização é que ela pode ser potente no aprendizado do próprio educador(a). Todavia, os problemas na formação inicial e continuada dos professores do Brasil são significativos. Outro fato é a dificuldade de acesso às informações etimológicas. “Nós não temos muitos dicionários que possam nos ajudar, sendo preciso fazer uma pesquisa etimológica profunda, consultando etimologias de outros idiomas, fazendo comparações, fazendo pesquisa interdisciplinar, recorrendo a várias fontes, o que muitas vezes os nossos educadores não possuem tempo para realizar”, afirma o escritor.

Retirar a etimologia do pedestal do “conhecimento exotérico e acadêmico” e que poucos podem acessar é um bom propósito, fazendo com que a alfabetização aconteça em justaposição ao aprendizado das origens das próprias palavras. Ana Paula Lasevicius, Pesquisadora da literatura infantojuvenil e coautora da coleção “Árvore da Palavra”, enfatiza que “todo mundo pode brincar com as palavras, todo mundo pode contar histórias, todo mundo pode, inclusive, inventar etimologia. A etimologia não é uma ciência exata e, muitas vezes, as palavras nascem ou, melhor dizendo, as etimologias que são propostas acabam sendo frutos mais da imaginação do que da pesquisa”.

A etimologia é um instrumento de criação e aprendizado. Na literatura, de modo particular, podemos perceber que a brincadeira com as palavras e as suas transformações acontecem com os grandes escritores e escritoras, sendo algo estimulante para todas as crianças e adultos. A junção entre essa parte da linguística e as aulas de língua portuguesa ainda é incomum. Contudo, os autores e as autoras com quem conversamos concordam na potencialidade desse ensino nas fases de alfabetização e, para além delas, nos ensinos fundamental, médio e superior.



# HERANÇAS TECNOLÓGICAS DO ENSINO REMOTO: O QUE FICA COM O RETORNO PRESENCIAL

A necessidade de se adaptar ao ensino a distância obrigou professores a explorar mais a tecnologia digital no ensino, hábito que deve permanecer com a volta às aulas presenciais

Por Luiza Rocha

A pandemia de COVID-19 trouxe muitos desafios para a Educação brasileira. O ensino remoto emergencial foi a forma encontrada para tentar manter as aulas, mesmo que à distância. Mas, para dominar essa modalidade, muitos professores se viram obrigados a utilizar ferramentas e tecnologias com as quais tinham pouca ou nenhuma familiaridade. Mesmo que não tenha sido de forma planejada, educadores tiveram que introduzir novas plataformas tecnológicas em suas aulas, que, se antes eram indispensáveis, hoje, com a volta das aulas presenciais, podem ainda ser instrumentos muito úteis de ensino e aprendizado. O debate sobre a utilização de tecnologias para o ensino nas escolas sempre existiu, mas o período de quarentena trouxe uma nova urgência, tornando o uso dessas ferramentas praticamente obrigatório para a continuidade das aulas. “A gente viu durante a pandemia que os professores tiveram que sair de sua zona de conforto. Porque a tecnologia, ela está no nosso dia a dia, mas ela não está na escola como uma realidade ainda, infelizmente”, afirma a professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Luciene Cerdas. Para a pesquisadora, o ensino remoto trouxe um novo propósito ao uso de tecnologias e mídias nas aulas: “Não é o caso só de usar o vídeo para ilustrar o conteúdo, é fazer o uso realmente para dar aula, para ensinar o conteúdo, para interagir com as crianças”, completa. Luciene Cerdas (UFRJ) exemplifica dizendo que, normalmente, os vídeos estão presentes nas escolas como uma forma de complementar um conteúdo ou ocupar o tempo de aula e como um momento de descanso para as crianças, mas o material não é explorado e trabalhado, além disso.

Célia Regina de Carvalho, professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), reitera que, comumente, as tecnologias já são utilizadas em sala de aula, mas sem propósito pedagógico, e que, dessa forma, não cumprem de fato um papel no ensino. “Se tiver essa intencionalidade pedagógica, essa organização, aí elas [as tecnologias] contribuem para a aprendizagem do aluno, se não, fica sendo só um passatempo”, afirma.

Os recursos tecnológicos já estão presentes no cotidiano de crianças, que têm sido inseridas nesse universo cada vez mais precocemente. Direcionar o uso dessas ferramentas com o objetivo didático-pedagógico é uma forma de deixar as aulas mais dinâmicas e criativas, além de aproximar o conteúdo da própria vivência do aluno fora da escola. “O uso desses aparelhos, a TV,

o computador, o tablet, é para a criança brincar. Ela vê esses aparelhos como brinquedo, ela não vê como meio de aprendizagem, e a escola pode mudar isso”, defende a professora Célia Regina (UFMS). Para ela, não existe mais uma realidade em que as crianças não se utilizem de mídias digitais e, por isso, essas plataformas devem ser aproveitadas também na educação. “Não dá para falar ‘vamos jogar fora isso aqui, vamos ficar sem tecnologia nenhuma’. Então, [é preciso] aproveitar o potencial; o professor conhecer esse potencial e utilizar em favor da aprendizagem”, afirma a pesquisadora. Luciene Cerdas complementa: “O aluno se sente muito mais estimulado ao estudo e à aprendizagem, a partir de atividades que sejam mais dinâmicas, criativas, do que o lápis e o papel, do que só trabalhar linguagem escrita, sendo que você tem aí um universo de linguagens”. Ela reforça, ainda, que, quando falamos de tecnologia, não se pode esquecer da figura do professor, que deve estar sempre atuando como mediador do uso dessas ferramentas.

Para Isabel Frade (membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Cultura Escrita Digital/CEALE), as pesquisas e os projetos de intervenção na alfabetização e sua consolidação vêm mostrando que “a cultura digital é uma das dimensões da cultura infantil contemporânea com a qual precisamos dialogar ao pensar o ensino da leitura, da escrita e de outros sistemas semióticos. Se o ensino remoto revelou estratégias de uso de plataformas e mídias sociais, tornar as tecnologias digitais presentes, de forma intencional, não se limita a recursos de plataformas e mídias sociais, apenas como formas de propor situações lúdicas e criativas, mas a um trabalho com gêneros textuais e práticas presentes nesta cultura que trazem novos elementos para a cultura manuscrita e impressa, sempre em diálogo e não como se uma forma substituisse a outra”. Para a pesquisadora, dispor de um recurso não significa qualidade da intervenção, se este não foi relacionado a práticas sociais que a ele dão sentido, se o professor não utiliza o recurso a favor da construção de conhecimentos. É preciso que o professor faça a leitura da forma como as crianças compreendem e usam esses recursos, sempre na perspectiva crítica de como as tecnologias funcionam na sociedade. A formação em Pedagogia contempla em certo nível a discussão sobre o uso de mídias digitais no ensino, mas a prática ainda conta muito com a busca do próprio docente em se atualizar. Com as demandas geradas pelo período pandêmico,



algumas redes também ofereceram cursos de formação para auxiliar no domínio das aulas remotas. Para a professora Luciene Cerdas (UFRJ), além do esforço individual de cada professor em se atualizar por meio de materiais disponíveis nas mais diversas fontes, cabe também às universidades o papel de potencializar essa formação, trazendo a fundamentação teórico-metodológica que possibilite referenciar a prática na sala de aula. “O que a alfabetização e o letramento têm a ver com a tecnologia, o que tem essa relação? Por que eu tenho que pensar essa tecnologia na minha prática pedagógica? Quais são os princípios na seleção desses materiais? (...) Trazer também essa discussão, sem substituir nunca o professor, a relação pedagógica presencial,” esclarece Luciene.

### As mídias digitais e a prática docente

Daniele Lira, estudante de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, assim como muitos professores, se viu diante de um grande desafio imposto pela necessidade do distanciamento social: produzir material audiovisual, voltado para crianças em fase de alfabetização. Daniele fazia parte do Projeto de Extensão “A Parceria Escola e Universidade na alfabetização de crianças e na formação de alfabetizadores” que, assim como todas as redes de ensino, teve que se adaptar à realidade das atividades à distância. Para que o projeto não fosse interrompido, ficou decidido que os extensionistas produziram vídeos, que ficariam hospedados em um canal do YouTube e seriam utilizados pelas professoras das escolas parceiras em suas aulas. “Eu, particularmente, fiquei por conta da contação de histórias. Eu separava alguns livros que eu tinha aqui ou que eu já gostava, que eu já tinha contato previamente e eu contava histórias. Primeiro eu buscava inspiração em contadores que eu conhecia, (...) e eu também tentava me organizar da melhor forma possível, para depois selecionar minha história. Ensaiair também, tanto a linguagem corporal quanto a entonação da voz, todos esses elementos, esses aspectos”, conta Daniele sobre o processo de produção dos conteúdos.

A estudante, como muitos professores à época, nunca tinha trabalhado com produção e edição de vídeos e conta que muitas coisas foram feitas de forma improvisada, sendo essencial o apoio mútuo e compartilhamento de conhecimentos entre os integrantes do Projeto de Extensão. Os assuntos tratados nos materiais eram escolhidos com base em conversas com as escolas, para que se encaixassem bem nos planejamentos de aula. Daniele explica que os vídeos também ajudaram a manter um vínculo com as crianças, mesmo que à distância. “A gente leva uma proposta de um jogo que as crianças podem jogar com a família, e aí tem também um recurso visual, que entra com a edição, com uma musiquinha de fundo e a gente foi pensando nesse meio.”, exemplifica a estudante.

Luciene Cerdas (UFRJ), uma das coordenadoras desse Projeto de Extensão, explica que, além dos vídeos em si, os extensionistas incluíam propostas de atividades ao final, explorando possibilidades

além da plataforma. “Eu acho que esse é o objetivo dessas tecnologias. Elas possibilitam que o conteúdo seja explorado a partir delas, por exemplo, como uma forma de mobilizar para o conhecimento ou contribuir para uma discussão sobre um determinado tema”, continua a professora. Ela afirma que produzir conteúdo digital é uma opção para o professor que deseja utilizar diferentes mídias nas aulas, mas que já existem muitos materiais de qualidade disponíveis que podem ser aproveitados. Além disso, há também plataformas que possibilitam o trabalho colaborativo e podem ser utilizadas, como o Google Docs para escrita em conjunto, ou o Kahoot para jogos didáticos.

A professora Célia Regina (UFMS) ressalta que, antes de tudo, o docente deve fazer o planejamento de aula e a curadoria dos materiais. “O professor precisa ter essa clareza, primeiro, sobre os conhecimentos que ele vai trabalhar e também precisa conhecer os materiais”, destaca a pesquisadora. Ela reforça a importância de conhecer bem as plataformas que se deseja utilizar e afirma que, desde cedo, já é possível fazer uso de aplicativos para auxiliar no aprendizado de cores e formas, por exemplo, ou até mesmo na alfabetização, com aplicativos de formar palavras, que foram muito utilizados durante a pandemia. Célia ressalta que essas plataformas nunca vão substituir o professor, mas contribuem para que a criança aprenda de forma lúdica, até mesmo sem perceber a intencionalidade por trás da brincadeira. Ela também lembra que o planejamento prévio ajuda que o professor possa solicitar o material necessário antes, já que nem sempre ele terá disponível nas escolas. Luciene Cerdas também destaca o papel das instituições em promover o acesso a tecnologias, diante das realidades tão desiguais das crianças. E completa que algumas habilidades adquiridas durante o ensino remoto podem continuar presentes nas aulas presenciais. “É muito triste se a gente voltar somente para o papel e lápis e esquecer tudo que a gente aprendeu em relação a essas tecnologias”, reflete a professora.

Para Isabel Frade, antes de as tecnologias se tornarem um ambiente e recurso pedagógico no contexto da pandemia, há iniciativas de criar propostas e critérios que ajudem o professor a selecionar atividades e jogos digitais com intencionalidade pedagógica clara, mas sem desconsiderar que a interpretação pelo mediador professor do que as crianças fazem com jogos e ambientes digitais, em processo de diálogo e interação, é o que determina o alcance e os limites desse uso. Segundo ela, se as plataformas e os recursos foram utilizados em contexto de ensino remoto, as tecnologias digitais vêm para ficar, em especial, quando a escola considera as culturas infantis contemporâneas, integrando os gêneros digitais e suas diferentes linguagens às suas práticas de leitura e escrita no ensino presencial, em diálogo com as culturas manuscrita e impressa que herdamos.

# TRADUÇÕES LITERÁRIAS DE OBRAS INFANTIS

Os livros infantis traduzidos de outras línguas são parte importante do currículo escolar e conhecer o processo de tradução auxilia o trabalho com a literatura em sala de aula

**Por Pedro Eufrosino**

O que um parnasiano e um pré-modernista têm em comum? A resposta para essa pergunta está em mais de uma língua. Olavo Bilac, poeta parnasiano, e Monteiro Lobato, o pai do “Sítio do Pica-pau Amarelo”, foram os primeiros tradutores de obras infantojuvenis do Brasil. A tradução literária exige refinamento, além de uma capacidade de ler, compreender e transcrever sem que o original se perca. Contudo, é necessário que o tradutor possa interpretar e reinterpretar o texto, com suas particularidades culturais e linguísticas, para depois apresentá-lo ao público.

Desde o final do século XIX, o Brasil tem tradutores literários e, atualmente, contamos com um mercado relativamente intenso. Em 2008, o número de obras traduzidas foi de 12% da quantidade total de livros publicados no Brasil (6.226 títulos de um total de 51.129). Mas o que é tradução literária e qual sua importância para a educação?

## Tradução, transcrição ou transposição?

Existem muitas noções a respeito do termo tradução. Desde a antiguidade, os gregos criaram várias concepções sobre o campo. Temos noções mais ampliadas, que englobam, por exemplo, a transformação de um livro em um filme, o que podemos chamar de tradução intersemiótica. Uma paráfrase também pode ser compreendida como tradução, um tensionamento dentro da mesma língua, como, por exemplo, a divulgação de uma pesquisa científica em termos que possam atingir um público leigo. Uma outra tradução é a dos livros infantis, em que restringimos o objeto e também a sua faixa etária, atendendo, assim, a um certo público por meio de uma materialidade específica.

Gabriela Ubrig é editora da Companhia das Letrinhas, parte de um grupo maior, a Companhia das Letras. Segundo a editora, a tradução literária é uma arte, pois, para além de tornar acessível o texto, há sempre uma preocupação constante quando se está

traduzindo, seja para manter o ritmo, a cadência, ou as características da própria narrativa e da língua original, ou mesmo na presença de objetos que compõem a história. “É algo que vai além da técnica; é preciso compreender e pensar nos significados da história, as intenções do autor e do texto; não é uma transposição simples e direta só com os significados das palavras”, ressalta.

Quando falamos em tradução da literatura infantil, nós estamos dizendo sobre uma tradução interlinguística, intersemiótica e intercultural, destaca Lia Araújo, professora adjunta de língua e literatura francesa na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora de tradução de literatura infantil no Brasil. De acordo com a pesquisadora, as formas como a tradução será realizada depende de diversos fatores, como o estatuto do autor (conhecido ou desconhecido), a língua de origem (central ou periférica), a quantidade de pessoas que utilizam essa língua, as suas projeções geopolíticas, o momento histórico em que será traduzido, dentre outros.

Então, em alguns momentos, existem tendências, como se fossem comportamentos recorrentes ou esperados, que chamamos de norma, não no sentido de regra, mas sim daquilo que é normal ou que é esperado. Lia aponta que, por vezes, “a tendência vai ser trazer para perto do receptor algumas particularidades. Por exemplo, se aparece um prato de bacon com ovos no café da manhã, algumas traduções vão apresentar um pão com manteiga e café. Contudo, esse modelo [aparece] cada vez menos, mas tem suas motivações históricas, sociais e políticas”. Atualmente, é possível visualizar o esforço que os tradutores e as tradutoras realizam para manter as características originais das culturas, o que contribui para o contato das crianças com a diversidade sociocultural.

De acordo com Gabriela Ubrig, as histórias de literatura infantil e infantojuvenil tratam de temas universais intrínsecos à humanidade. “É importante a gente ver os temas que aparecem

e reverberam em outras culturas e trazer outras formas de visões culturais comuns ao ser humano; além, é claro, de trazer também as especificidades de cada país, de cada grupo cultural, de cada povo”, completa.

### A prática e a coautoria

Geralmente, olha-se para a literatura infantil como aquela que precisa de uma linguagem mais limpa, uma linguagem mais delicada, em que a presença de metáforas e de figuras de linguagem não seriam cruciais. Luís Carlos Girão, tradutor e pesquisador de tradução literária com ênfase em literatura infantil e literatura coreana, aponta que isso é um grande equívoco. Segundo Luís Carlos, “antes mesmo de começar a traduzir os textos, é indispensável que eu busque metáforas e imagens, pois, para mim e para quem vai traduzir, é muito importante buscar aquela imagem do original, algo que possa ter mais de um significado”.

Com relação às palavras, o tradutor afirma que é preciso pensar no jogo sonoro, no jogo imagético que essa palavra pode trazer para as crianças, de modo que há diferenças significativas entre as traduções infantis e as demais. “A literatura infantil é mais ‘burilante’, comparada às outras. Não é uma prosa corrida, que tem uma construção de frases longas. Então é muito importante prestar atenção na sonoridade, na plasticidade da palavra, e no ritmo. Traduzir para esse público, além de pedir ao tradutor uma sensibilidade, é necessário prestar atenção nessas outras coisas, para além da tradução apenas da língua”, destaca Luís Carlos.

Além das especificidades da tradução, há um ponto singular nessa prática: a coautoria. Um texto original e um texto traduzido nunca serão a mesma coisa: há desvios, fissuras, escolhas e características individuais do tradutor ao ter contato com a obra original. Gabriela Ubrig reforça que, ao final da tradução, há dois textos, o original e o traduzido: “é um trabalho de autoria e coautoria do tradutor, principalmente quando são obras poéticas, e poesias, porque o tradutor ou a tradutora precisa se preocupar com a rima, não só com a palavra da língua original”. Em consonância com Gabriela, Luís Carlos Girão aponta que o tradutor também é o criador da obra. “São os tradutores quem escolhem as palavras, o que manter e o que modificar da obra, há um papel de autoria mesmo”, reforça.

### Olhar para dentro

É inegável a potência da tradução literária. As portas e os mundos disponibilizados às crianças pelas obras representam ampliação de repertórios culturais. Entretanto, é importante pensarmos quais tipos de livros circulam na literatura infantil aqui no Brasil: quais títulos nacionais trazem a cultura popular nacional? Quantos títulos são aprovados pelos programas nacionais do livro de literatura e outros, como as obras informativas e didáticas, quando são descontinuados? Quantos títulos são trazidos para dentro do currículo escolar e carregam mitos, figuras míticas, figuras de construção do imaginário nacional e que fundam a cultura brasileira? O quanto isso circula?

Lia Araújo destaca que seria interessante pensar no trabalho com a literatura infantil no âmbito educacional, incentivando as crianças a compreenderem que o texto que estão lendo não foi escrito em português originalmente. Segundo a pesquisadora, é interessante reforçar “essa habilidade das crianças de identificarem o que é de autores brasileiros, o que não é da nossa cultura e que vem de fora, trazendo mais consciência da importância da figura do tradutor”.

Apontar e refletir que o livro que está sendo lido não foi escrito pelo Maurício e sim pela Martha ajuda a despertar nas crianças um posicionamento crítico e de curiosidade, a ponto de elas se perguntarem: “quem foi/é Martha?”; “o que mais ela escreveu?”; “de onde ela e o livro vieram?”; “qual sua língua original?”. Lia reforça que esses questionamentos ajudam as crianças a pensarem o que daquela cultura é familiar à nossa e o que é diferente, além de permitir que as crianças dialoguem com muitos produtos culturais, que vêm de países diversos e muito diferentes do nosso. “Eu acho que esse trabalho é muito rico, não que exista briga, vamos dizer assim, entre o que é brasileiro e o que é traduzido, mas é importante olhar para obras estrangeiras sem deslumbramento, sabendo o espaço da evolução do sistema, quer dizer, do avanço, da renovação estética da literatura, das literaturas; elas sempre vêm em contato com outras literaturas, outras línguas, e culturas que acabam se fechando em si mesmas, elas ficam estagnadas”, encerra a professora.



# O USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO

Os recursos assistivos são muito variados e extremamente necessários para a inclusão na educação de crianças com deficiência

Por Luiza Rocha

Crianças com deficiência, principalmente aquelas que apresentam comprometimentos mais sérios, podem necessitar de ferramentas diferenciadas que auxiliem ou até mesmo tornem possível o aprendizado. Essas ferramentas são as tecnologias assistivas.



As tecnologias assistivas são comumente confundidas com tecnologias digitais, mas as duas não representam a mesma coisa. A primeira é uma área de conhecimento interdisciplinar que “engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias e serviços para promover a autonomia e a independência das pessoas, principalmente pessoas com deficiência ou incapacidades e mobilidade reduzida”, como explica a professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Jáima Pinheiro. Uma tecnologia assistiva não precisa, necessariamente, ser digital. Um alfabeto móvel, uma lupa de aumento, ou até mesmo um lápis mais grosso são recursos utilizados para auxiliar no aprendizado de crianças com deficiência, chamados de “recursos de baixa tecnologia”, enquanto softwares de leitura, por exemplo, ou aplicativos e outras ferramentas digitais são classificados como de “alta tecnologia”. Ambos os tipos são de grande importância nas escolas. A escolha de qual será utilizado vai depender da necessidade de cada indivíduo.

Para auxiliar os professores a identificar e produzir os materiais que podem ser necessários ao aprendizado de uma criança com deficiência, existe o Atendimento Educacional Especializado, ou AEE. Por definição do Ministério da Educação, “o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” Virginia Andrade, professora aposentada da Rede Municipal de Belo Horizonte e que atualmente trabalha no AEE, esclarece que a atuação do atendimento especializado se dá na interlocução com o professor da sala de aula comum: a partir da demanda de determinado aluno, o docente comunica à direção da escola, que encaminha o caso para o AEE, onde será avaliada a necessidade de intervenção direta. “Muitas vezes o estudante é encaminhado, mas, na avaliação do serviço, a gente percebe que não tem a necessidade de estar trabalhando com esse estudante na sala do AEE. Às vezes é só uma orientação meio rápida para o professor para que ele entenda que o olhar é para o sujeito, não é para a deficiência; que esse sujeito não demanda nenhum recurso diferente daquilo que é oferecido na escola”, completa Virginia.

Sobre as tecnologias assistivas, Virginia explica que elas se adequam à criança e não a uma deficiência específica. “É lógico que a gente parte daquilo que foi construído pensando na deficiência, mas às vezes a gente pode utilizar um DOSVOX, que é um software destinado a pessoas com cegueira, baixa visão, com uma criança com diagnóstico de deficiência intelectual, por exemplo”. A escolha do material é feita após avaliação e testes com os estudantes, levando em conta, também, os recursos disponíveis em cada caso, e, após esse processo, a escola recebe um retorno em que os professores são orientados sobre como utilizar as ferramentas.

## As tecnologias assistivas na alfabetização

Jáima Pinheiro (UFMG) destaca que é importante ter em mente que, quando falamos de alfabetização de crianças com deficiência, por exemplo, não estamos falando de algo completamente diferente do processo de alfabetização de qualquer criança. A distinção se dá na forma como o conteúdo será apresentado, já que alguns públicos necessitam de recursos diferenciados para conseguir acessar o que está sendo ensinado. “Vamos pensar, por exemplo, nas crianças que

não falam ou que não se comunicam por meio da fala por causa da condição de deficiência delas ou por outros motivos. Se eu não tiver um recurso que ajude no processo de aquisição de linguagem e, conseqüentemente, dessa comunicação, esse processo de alfabetização dificilmente vai acontecer, porque ele está muito vinculado a essa aquisição de linguagem e comunicação, é claro.”, explicita a professora. Ela reforça, também, que é preciso uma análise diferenciada na entrada de informações para alunos que usam um sistema de comunicação alternativa. “A gente está acostumada com essa base do sistema alfabético, mas e uma criança que não fala? Então, a base de tudo pra ela, da comunicação, vai ser por imagem, por símbolo”, completa.

Essa importância da associação entre palavra e imagem também é apontada pela professora Raquel Rocha, vice-diretora na Rede Municipal de Belo Horizonte e ex-professora do AEE. Ela explica, por exemplo, que um recurso muito utilizado são alguns objetos pequenos que representam uma versão maior deles, que ela chama de “reálías”. “Então, por exemplo, uma mini garrafa. E a [palavra] garrafa começa com a letra G. Então a gente tem a garrafa, a girafa, um galo e coloca as reálías ali dentro de um potinho”, exemplifica Raquel. A professora também diz que o modo como estabelecer a comunicação é essencial e, para que isso aconteça, o mais efetivo é partir de interesses da própria criança. Ela conta sobre uma situação em que trabalhou com um estudante que tinha comprometimento na fala e na movimentação, e que a família não conseguia, até então, estabelecer algum tipo de comunicação efetiva. Sabendo que a criança manifestava grande interesse em futebol, Raquel utilizou essa informação para conseguir criar uma primeira conexão. “(...) A partir disso [interesse em futebol], eu fui trazendo palavras: bola, futebol, Cruzeiro, Atlético... e sempre com a imagem relacionada para ele poder associar e compreender. E aí isso foi fazendo sentido, despertou nele o interesse para também aprender outras coisas, porque ele normalmente era extremamente apático na sala de aula”, relata a professora.

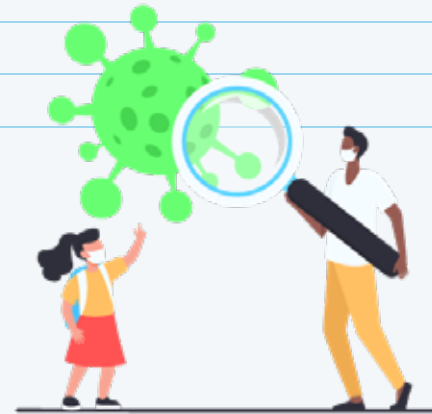
As tecnologias assistivas também têm papel importante na inclusão dos estudantes com deficiência no ambiente da sala de aula, auxiliando na interação com os colegas de classe, por exemplo. “(...) Esses recursos auxiliam muito porque, quando as crianças percebem que eles estão sendo usados na sala de aula e que aquele colega lá [que tem uma deficiência], ele consegue compreender, que ele consegue dar respostas; eles automaticamente socializam e começam a se relacionar com essa criança de igual para igual”, afirma Raquel. Virginia Andrade, professora do AEE, aponta que uma prática interessante é, quando possível, levar toda a turma para conhecer a sala do atendimento especializado, o que desperta muito a curiosidade das crianças e ajuda a desmistificar a ideia de que algumas atividades são feitas somente com um recurso, como a leitura e a escrita, que podem ser feitas utilizando um notebook com um acionador, ou com um sistema de varredura. Isso também faz com que os demais alunos entendam as necessidades diferentes de cada um e possam eles mesmos auxiliar na inclusão do estudante com deficiência, já que se tornam capazes de compreender os outros tipos de comunicação, utilizando cartões que indicam emoções, por exemplo, para identificar o que o colega está sentindo e o que ele precisa.

Infelizmente, as salas do AEE não estão presentes em todas as escolas, funcionando por um sistema de pólos, que atendem mais de uma unidade. Os recursos de alta tecnologia, pensando nas tecnologias assistivas, também são muito caros e nem sempre estão disponíveis. A professora da UFMG, Jáima Pinheiro, no entanto, indica que existem possibilidades a serem exploradas: “(...) programas, que aí a gente precisa de uma articulação, por exemplo, entre a escola e às vezes algum setor de assistência social ou de saúde, para obter esses recursos de uma forma um pouco mais acessível”.

De qualquer maneira, os recursos de baixa tecnologia, ainda assim, conseguem cumprir bem o papel de auxiliar o aprendizado, cabendo ao professor criar estratégias e, quando preciso, buscar ajuda para oferecer o ensino adequado, de acordo com a demanda da criança. É preciso ter em mente que a presença da pessoa com deficiência nas escolas deve sempre ajudar a qualificar as práticas escolares, suscitando reflexões e mudanças, como enfatiza Virginia Andrade: “se eu penso no meu objetivo, eu consigo pensar uma estratégia para chegar a todos os sujeitos, e aí o ambiente não se torna hostil àquela pessoa e àquela necessidade que ela expressa” e completa: “Eu acho que a gente precisa aprender a mudar o nosso foco. Muitas vezes a gente olha pro sujeito e fala assim: ‘nossa, ele só pisca’. Quando a gente muda esse nosso foco e fala assim: ‘nossa, ele pisca, então existe um recurso que eu posso utilizar’”, reflete a professora.

## DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA COM CRIANÇAS NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19

Por Rodrigo Vieira Rezende\*



Há onze anos sou professor na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Em minha trajetória, já exerci diferentes funções, entre elas, a de professor em turmas de alfabetização e do 2º ciclo, em turmas de correção de fluxo, e coordenador pedagógico. Atualmente, trabalho como mediador em algumas escolas da rede pública. A prática profissional me proporcionou grandes ensinamentos, bem como a realização de trabalhos de grande satisfação na função docente, como fruto da aplicação de propostas pedagógicas intencionais. Em minha caminhada, sempre carreguei as afirmações do professor José Carlos Libâneo, que apontam a importância de uma escola pública democrática e a certeza de que a maioria das crianças são intelectualmente capazes. E, também, a ideia da professora Vera Candau, ao afirmar que a “reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente para a maioria da população”.

Em 2019, como parte do meu processo formativo como educador, ingressei no mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da FAE/UFMG. Em 2020 e 2021, desenvolvi minha pesquisa, em que foi possível, mais uma vez em minha trajetória, reafirmar a minha confiança na capacidade e na potência das crianças de escola pública. Vou contar aqui um pouco desse momento tão especial para mim, pelo privilégio de estabelecer interação com tantas crianças em um período de distanciamento social e pelo desafio de desenvolver uma pesquisa com elas durante a pandemia da Covid-19.

A pesquisa tem como título “Produção de textos multimodais no suporte digital por crianças de 8 a 10 anos provenientes de duas escolas públicas”. Partiu de um contexto atual de aumento do acesso e do uso de dispositivos digitais por crianças, o que traz novas possibilidades de leitura e escrita no ambiente digital. Assim, o objetivo geral foi investigar as produções de textos em dispositivos digitais em que são integrados a escrita, a imagem, os vídeos e os sons.

As pesquisas acadêmicas são precedidas por um projeto em que o pesquisador define a abordagem, os participantes, o local e os instrumentos de coleta de dados. Sabe-se que, no momento da ida ao campo de pesquisa, esses fatores podem sofrer alterações em função das circunstâncias. No meu caso, as circunstâncias foram drásticas e alteraram profundamente meu planejamento. Tudo estava preparado, mas todas as escolas foram fechadas no dia 19/03/2020, devido à pandemia da Covid-19. Como encontrar crianças para desenvolver a pesquisa, já que elas não estavam mais na escola? Como propor a produção de textos à distância? Esses foram os desafios que tive que enfrentar da noite para o dia.

Após 5 meses de isolamento, estabeleci contato online com coordenadoras pedagógicas e professoras de duas escolas apresentando minha proposta. Essas valorosas trabalhadoras da educação, usando de suas credibilidades perante as famílias, convidaram as crianças, por meio dos pais, para participarem de minha pesquisa. Em meio a esse movimento, produzi vídeos me apresentando, que foram encaminhados aos pais com o pedido de que mostrassem aos filhos. Também liguei pessoalmente para aqueles que demonstraram interesse. Para minha felicidade, 20 crianças aceitaram o convite para participar da pesquisa.

Por meio de aplicativos como Google Meet e WhatsApp ou por ligação telefônica, consegui estabelecer a interação necessária para a realização de entrevistas coletivas e produções de textos multimodais. Duas propostas de produção de textos foram apresentadas às crianças: uma era sobre a prevenção contra o coronavírus e a outra era uma retextualização a partir de um áudio do livro *A vaca que botou um ovo*, que foi encaminhado pelo WhatsApp. Ambas as temáticas foram realizadas no papel e também no suporte digital.

Para a produção manuscrita, fui até a casa de cada um levar um kit composto por uma caixa de lápis de cor, canetas hidrocor, lápis de grafite, borracha e um material encadernado com propostas de produção de textos e desenho. Antes de ser entregue, todo o material passou por procedimentos de higienização idênticos aos previstos nos protocolos da cidade para a entrega de atividades escolares.

Na primeira produção digital, eles escolheram a plataforma/aplicativo que gostariam de produzir e decidiram quem seria o escriba. Depois, compartilhavam a tela do dispositivo digital que utilizavam, permitindo que eu realizasse observações de todo o processo. Na sequência, dialogavam entre eles e produziam o respectivo texto multimodal.

Já na segunda produção digital, o pesquisador foi o escriba e as produções ocorreram exclusivamente na plataforma digital Book Creator. Essa opção ocorreu para que as crianças ficassem mais livres nas escolhas e que não fossem impedidas de usar quaisquer recursos semióticos por conta de alguma dificuldade de habilidade digital. Com base no áudio da história já citada anteriormente, iniciavam a produção e apontavam ao pesquisador cada parte do texto e como deveria ser produzida.

Utilizei várias estratégias para construir um ambiente em que elas pudessem se sentir confortáveis e confiantes para conversar e produzir textos, considerando a especificidade de se realizar pesquisas com crianças. Entre essas, estão: perguntar sobre sua rotina, suas preferências, seus filmes e personagens prediletos; o uso de slides coloridos; jogo da memória para jogarem em tempo real; brincadeiras de descobrir o filme representado por *emojis*; brincadeira de adivinhar o desenho — fazia desenhos em um quadro interativo e elas tentavam descobrir.

Por meio dos desenhos, entrevistas e produções de textos desses meninos e meninas, foi possível comprovar como esses sujeitos participam da vida social e possuem vários conhecimentos. Ficou demonstrado que eles têm uma prática digital ativa, não se limitando a um consumo passivo. A atuação dessas crianças vai além e o interesse passa pelo uso das ferramentas de pesquisa para resolver situações, escolares e não escolares; pesquisas para saber sobre a N.A.S.A; uso de tutoriais do YouTube para aprender sobre como fazer maquiagem e as unhas, bem como aprender a cozinhar e a tocar violino. Também constatei que as crianças são sujeitos atuantes em práticas de produções de textos multimodais, em contexto não escolar, mobilizando a linguagem como forma de expressarem seus gostos e sentimentos, participando de práticas comunicativas reais e não artificiais, ampliando o escopo de sua atuação sobre o mundo. O suporte digital ampliou as práticas de leitura e escrita, conforme conclui a pesquisa.

Desde o início, meu propósito sempre foi buscar o olhar das crianças, e elas foram, de fato, sujeitos ativos na realização da pesquisa. Os vários desafios encontrados foram superados pela empolgação e força delas. Sentir essa força em um tempo tão sombrio como o da pandemia foi, pessoalmente, muito revigorante.

\*Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação e Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG.

# DADOS DA PANDEMIA: OS IMPACTOS DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO

Pesquisas indicam que o período de aulas remotas teve efeitos negativos sem precedentes na alfabetização de crianças e contribuiu para o aumento da desigualdade

Por Luiza Rocha

2,4 milhões. Esse é o número de crianças entre 6 e 7 anos que não estão alfabetizadas no Brasil em 2021, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua). Para fins de comparação, em 2019 esse número era de 1,4 milhões, o que representa um crescimento de 66,3%, de acordo com o levantamento feito pela ONG “Todos pela Educação”, publicado em uma Nota Técnica. Esse aumento é o maior registrado nos últimos dez anos da pesquisa e corresponde exatamente ao período de aulas remotas durante a quarentena devido à pandemia de COVID-19.

Para o professor emérito da Faculdade de Educação da UFMG e ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), José Francisco Soares, esses dados são fáceis de entender. “As crianças que estavam no primeiro e no segundo ano, elas não se alfabetizaram, porque você não alfabetiza online, a alfabetização exige o contato da professora com os estudantes”, explica. O professor afirma que os números levantados na pesquisa não só estão corretos, como o efeito será muito maior: “Nós estamos diante de um processo de exclusão de toda uma geração de crianças”.

A professora da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Maria do Socorro Nunes Macedo, concorda que a não alfabetização na idade adequada pode comprometer todo o processo subsequente de escolarização. Maria do Socorro coordena o coletivo “Alfabetização em Rede” (ALFAREDE), composto por cerca de 117 pesquisadores de 29 universidades brasileiras que, durante os anos de 2020 e 2021, buscou investigar como se deu o processo de alfabetização com o ensino remoto nas escolas públicas do país. De acordo com a professora, a partir dos dados coletados pelo grupo, é possível estabelecer uma relação direta entre as aulas não presenciais e o alto número de crianças que não sabem ler ou escrever. “As crianças que mais apresentam dificuldades na alfabetização são aquelas que

foram completamente alijadas do processo. Mesmo as crianças que tiveram acesso permanente ao ensino remoto também não se desenvolveram como poderiam, uma vez que é muito improvável que se consiga alfabetizar uma criança remotamente”, confirma.

A Pnad Contínua é uma pesquisa declaratória, o que significa que uma pessoa do domicílio responde pelo restante da família. Por isso, é importante que existam outras investigações que busquem informações diretamente nas escolas, com docentes e alunos, como mais uma forma de confirmar se o que foi declarado pelos responsáveis dessas crianças corresponde à realidade. Os professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro Mariane Koslinski e Tiago Bartholo realizaram dois estudos que seguem nesse sentido. O primeiro, intitulado “O impacto da pandemia da COVID-19 no aprendizado em bem-estar das crianças”, foi feito em escolas da rede particular e conveniada do Rio de Janeiro e o segundo, chamado “Aprendizagem na Educação Infantil e Pandemia: um estudo em Sobral/CE”, foi realizado em escolas da rede municipal de Sobral, no interior do Ceará. Ambos acompanharam grupos de crianças do segundo ano da pré-escola durante 2019 e 2020, no Rio de Janeiro, e em Sobral, também em 2021, verificando aspectos cognitivos (linguagens e matemática), de aptidão física e habilidades motoras – no segundo estudo, foram acrescentadas medidas socioemocionais. O que se constatou foi que, em 2020, as crianças aprenderam em um ritmo mais lento do que em 2019 e, mesmo que as duas pesquisas tenham sido feitas em contextos sociais diversos, os resultados seguiram um direcionamento parecido. “Nos dois contextos, mesmo naquele em que você não tem crianças em situação de maior vulnerabilidade social, mesmo nos contextos em que você teve atividades de ensino remoto com oportunidades de interação com atividades síncronas e assíncronas, enfim, mesmo num contexto em que você tem toda a infraestrutura necessária, ainda assim, a gente encontrou



impactos negativos”, explicita o professor Tiago Bartholo, um dos autores da pesquisa.

Na sala de aula, os efeitos do período de ensino remoto, durante a fase de alfabetização, também são palpáveis. Professora da turma do segundo ano do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, Kely Souto afirma que o número de alunos que não sabem ler e escrever na turma de 2022 é cerca de quatro vezes maior do que a média dos anos anteriores. Além disso, a docente observa que algumas aptidões esperadas para crianças na faixa etária da turma ainda não estão completamente desenvolvidas. “Tem algumas habilidades que a gente já pressupõe [que a criança já saiba], por exemplo, que é o pegar no lápis, que é usar o caderno, que é saber usar a pauta do caderno, o movimento do traçado das letras, colar, recortar, que faz parte de todo um contexto de uma prática (...). Então a gente tem gasto um tempo pra focar habilidades que não foram trabalhadas no presencial”, exemplifica Kely. Para ela, uma das principais limitações do ensino remoto foi a interação dela com os alunos e entre eles mesmos, já que uma parte importante do processo de aprendizado é a troca de conhecimentos e dúvidas entre os próprios colegas.

A interação presencial, que permite uma intervenção imediata, é parte essencial de uma alfabetização efetiva, como explica o professor da Universidade Federal de Pernambuco, Artur Gomes de Moraes. “Além de aprender com o que os colegas ao seu lado fazem, observando, trocando ideias etc., a criança pode ser assistida pela professora que é quem tem condições de, no momento exato e adequado, ver, por exemplo, que aquele aluno ou aquela aluna está precisando refletir sobre a primeira sílaba de tal palavra... e que se ele lembrar que o nome do colega ao lado começa exatamente igual, isso vai ajudá-lo.” O professor afirma que esse tipo de diagnóstico instantâneo não pôde acontecer nem mesmo nas escolas que dispunham dos melhores recursos tecnológicos para as aulas à distância.

Para além da alfabetização, outra grande preocupação que o período de aulas remotas trouxe à tona é em relação aos aspectos socioemocionais. “O que a gente está vendo de relato de algumas escolas, às vezes por iniciativa da escola e às vezes até pela pressão dos pais, é pensar só no conteúdo, o conteúdo que foi perdido. Só que a gente sabe, por exemplo, que o desenvolvimento socioemocional das crianças está muito associado a um desenvolvimento cognitivo”,

explica a professora Mariane Koslinski (UFRJ). Ela completa dizendo que, se não houver um acolhimento inicial da escola, buscando retomar o desenvolvimento socioemocional para que a criança se ambiente novamente naquele espaço físico, dificilmente o aprendizado voltará a ser como antes da pandemia. Para Kely Souto (CP - UFMG), um dos maiores desafios tem sido desenvolver o pertencimento de grupo entre as crianças, depois que elas passaram dois anos vivendo realidades muito diferentes umas das outras em suas casas. “Elas chegam com estranhamento daquele espaço escolar. Então, imagina uma criança por quase dois anos sem conviver com outras. Elas se estranham o tempo todo”, aponta Kely.

A aptidão física também foi outro aspecto afetado. No relatório mencionado por Mariane, ela ressalta que 50% dos pais entrevistados declararam que as crianças aumentaram o tempo de tela e diminuíram as atividades físicas. Kely Souto também destaca isso na sua turma. “Elas machucam mais; as crianças estão se machucando mais no segundo ano. Elas ralam, elas trombam. E a gente vê, porque elas estão explorando um espaço no segundo ano pela primeira vez na escola”, completa a professora do Centro Pedagógico da UFMG.

### Acentuação das desigualdades

Segundo os dados reunidos da Nota Técnica divulgada pela ONG “Todos pela Educação”, existe uma diferença expressiva na taxa de não alfabetização quando comparamos as camadas mais ricas e mais pobres da população. De acordo com o levantamento feito a partir da Pnad Contínua, entre 25% das famílias com maior renda per capita do país, a taxa de crianças de 6 e 7 anos que não sabiam ler ou escrever era de 11,4% em 2019, passando para 17,4% em 2020 e 16,6% em 2021. Já no extremo oposto, dentre 25% das famílias com menor renda per capita, o número era de 33,6% em 2019, subindo para 39,7% em 2020 e 51% em 2021. Isso mostra que, mesmo em valores proporcionais, o impacto negativo na alfabetização foi significativamente maior nas famílias mais vulneráveis.

A desigualdade social é um dos fatores que se mostrou mais determinante para o aumento de crianças que não sabem ler ou escrever. “Falar de ensino remoto num país desigual como o nosso é esquecer a realidade: quase a totalidade das crianças que frequentam as redes públicas não tiveram exatamente ‘ensino remoto’”, afirma o professor Artur Gomes de Moraes (UFPE). Segundo ele, isso

se deve porque muitos desses estudantes não tinham acesso à internet, ao computador, ou tinham que dividir um aparelho celular com o restante da família. Além de que muitas redes de ensino não davam aulas que ocupassem completamente os turnos do dia letivo. Assim, a carga horária de aula era muito menor do que no presencial. Para Francisco Soares (UFMG), mesmo que as escolas tenham se esforçado para entregar um conteúdo, talvez não tenham conseguido alcançar o objetivo da alfabetização por uma questão que envolve fatores externos à própria instituição. “A escola tem que acolher, ela tem que acompanhar, verificar, enfatizar aquelas crianças que estão ficando [defasadas], mas eu insisto, isso não é suficiente, nós temos problemas de desigualdade e, portanto, eu tenho que olhar onde está essa desigualdade que vai estar mais numa escola do que na outra”, conclui o professor.

Quando comparadas a outras etapas de ensino, crianças menores parecem ter sido mais afetadas do que adolescentes, por exemplo. Segundo o professor Tiago Bartholo, isso aconteceu, provavelmente, porque na educação infantil a formulação de atividades é baseada na experimentação concreta e, também, porque a criança demanda mais a presença de um adulto a todo tempo ao seu lado, já que não tem completa autonomia para manusear os equipamentos da aula em vídeo. E aqui, novamente, aquelas cujos responsáveis não podiam acompanhar as aulas, porque precisavam trabalhar, ficaram mais prejudicadas. “Nós temos pais que conseguiram garantir um processo de uma rotina de leitura, de mostrar material, às vezes até aquisição de livros, outros pais explicitam: ‘Olha, ele está assim porque eu não tive tempo de dedicar’. E não tinha mesmo, eram pais trabalhadores, não paravam de trabalhar o tempo todo”, confirma a professora do Centro Pedagógico da UFMG, Kely Souto. Mariane Koslinski (UFRJ) reforça também que, no caso de famílias mais vulneráveis, alguns pais tinham muito pouca escolarização, ocorrendo uma dificuldade em fazer o que era pedido. “Não é razoável a gente pensar que os pais vão substituir os professores, que são especialistas na área de educação. Então, é razoável a gente pensar que faz sentido se a gente tira o potencial da escola, as desigualdades aumentam”, ressalta a professora.

Dentro dos estudos realizados por Mariane e Tiago, também foi constatado que os impactos negativos no aprendizado atingem mais profundamente crianças com menor nível socioeconômico, mas, mais do que

isso, as informações reunidas trouxeram à luz a importância da escola pública. Em Sobral, observou-se que, em um contexto de normalidade, todos os estudantes aprendiam em um ritmo muito semelhante, independentemente da origem social, até que em 2020, com o ensino a distância, as análises apontaram que, na mesma rede de ensino, crianças mais vulneráveis aprenderam 50%, ou seja, a metade do que seus pares não vulneráveis. Tiago explica que isso reforça o que se chama de “efeito protetor” da educação infantil, em que ela “ajuda mais quem precisa mais”. O pesquisador esclarece que os efeitos negativos foram encontrados em todas as escolas, mas eles foram maiores nas escolas conveniadas do Rio de Janeiro – que têm um perfil socioeconômico dos estudantes mais próximos das escolas públicas – e ainda maiores na rede municipal de Sobral. “Então isso reforça o papel da escola, em especial, da escola pública, na promoção de mais equidade, na garantia de direitos e de oportunidades para os mais pobres”, destaca o professor.

### **Trabalho de recuperação e perspectivas futuras**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que o primeiro e o segundo ano do Ensino Fundamental devem ter como foco a alfabetização, para que “os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos”. Porém, diante da realidade imposta pelo período pandêmico e as aulas remotas, professores têm visto a necessidade de adaptar o conteúdo, muitas vezes tendo que retomar conhecimentos que, em teoria, deveriam ter sido desenvolvidos nos anos anteriores. “Se eu já partia lá para escrita, hoje eu estou lá na oralidade construindo com elas [as crianças] quais são as ideias, registrando um quadro... outro colega vem, complementa, vem o outro, conta o texto, para aí a gente começar”, conta Kely Souto (CP-UFMG). A professora confessa que não tem conseguido, ainda, trabalhar conteúdos que são previstos na Base para a turma do segundo ano, mas esclarece que esse não é seu objetivo no momento, e que pode ser perigoso ficar se prendendo a um ideal do que a criança deveria saber, sendo melhor trabalhar com o que elas já sabem no presente e caminhar no ritmo adequado. “Não dá para a gente atropelar o processo das crianças e de maneira ansiosa também perder aquele prazer do processo de alfabetização”, enfatiza.

Crítico à BNCC desde sua promulgação, o professor Artur Gomes de Moraes acredita que a proposta da Base falha em “garantir às crianças de 4 e 5 anos uma iniciação à reflexão sobre palavras, sequer sobre os nomes próprios, que as ajude a avançar em sua compreensão do sistema de escrita alfabética”. Dessa forma, para o pesquisador, orientando-se somente pela BNCC, o processo de alfabetização já estaria comprometido. Artur propõe que, independentemente da pandemia, é preciso pensar a médio e longo prazo, e assegurar um ciclo de alfabetização e um cuidadoso letramento, com “um aprendizado sistemático das relações entre fonemas e grafemas do português, assim como de todas as estruturas silábicas das palavras de nossa língua, além de uma introdução à norma ortográfica, pautada na curiosidade e na reflexão”. Neste momento, para começar a se pensar em uma recuperação, o pesquisador afirma que os professores devem ajustar o ensino de acordo com o que cada grupo de alunos já sabe ou não, e que para isso são necessários diagnósticos periódicos, de preferência, mensais. Essas avaliações devem abarcar não somente o domínio da escrita, mas também as capacidades de leitura e produção de textos infantis.

Maria do Socorro Nunes concorda que a primeira estratégia é um bom diagnóstico, para que se possa planejar um trabalho de alfabetização com foco na escrita enquanto cultura e não um código abstrato. “É muito significativo que a criança possa perceber que a língua escrita não é algo distante dela, ao contrário, está presente nas relações sociais”, aponta. A professora Kely Souto tem aplicado esse princípio em sua sala de aula. Sempre que possível, ela tenta associar a leitura e a escrita com atividades que façam sentido no cotidiano da criança, como escrever um cartão para a família de um aluno que acabou de ganhar uma irmã. Kely também diz que mudou um pouco sua metodologia, tendo que se adaptar ao comportamento que os alunos apresentavam, utilizando ferramentas que deixassem as aulas mais dinâmicas e prazerosas, como livros literários com temática de animais, de que os estudantes mostraram gostar bastante, além de, dentro do possível, realizar atividades fora da sala de aula.

Francisco Soares (UFMG) também reforça que, juntamente às ações dentro das escolas, é preciso de uma atuação no sistema, que almeje a diminuição da desigualdade no aprendizado. O professor chama a atenção, ainda, para o processo de diagnóstico dos alunos. Para ele, avaliações que se reduzem a

questões de múltipla escolha, como algumas das que são promovidas pelo governo, não são efetivas em alcançar corretamente o nível real de aprendizado do aluno e cita como exemplo de trabalho bem sucedido o Projeto Alfabetrar, criado pela professora Magda Soares e implementado em Lagoa Santa - MG. “Então, se nós queremos que a criança seja alfabetizada no segundo ano com oito anos, nós teríamos que discutir quais textos a criança de oito anos deve estar lendo. Nós vamos ter diversidade, mas eu teria uma complexidade, um crescendo de complexidade. Essa discussão está fora das avaliações que se resumiram a questões de múltipla escolha”, destaca o professor, que completa, “se eu preciso do dado, para me dar a boa política, o dado precisa de avaliação, então nós estamos precisando de outras avaliações”.

Com a volta das aulas presenciais, o esperado é que aconteça uma melhoria nos números da alfabetização. Mas, para que essa melhoria seja de fato efetiva e para que as crianças não sejam mais prejudicadas em seu percurso escolar, são necessárias medidas dedicadas exclusivamente à recuperação do que não foi feito durante o período de aulas remotas. “É possível recuperar. Mas a gente precisa de planejamento, precisa de bons programas e precisa de aporte de recursos. Se as redes não se atentarem para isso, daí esse problema vai se agravar sim, vão se agravar as desigualdades que a gente já tem no Brasil”, alerta a professora Mariane Koslinski. Apesar desse trabalho ser necessário e urgente, a professora também lembra que a recuperação completa não acontecerá de imediato. Para Kely Souto, a meta é que as crianças da sua turma do segundo ano saibam ler e escrever antes de passar para a próxima etapa; porém, ela não pretende apressar esse processo. Para ela, as crianças não estão defasadas, porque elas não tiveram a vivência e o ensino adequado no período remoto; portanto, agora é o momento de oferecer isso a elas. “A gente tem uma ansiedade com o tempo da alfabetização, mas é algo que eu tenho que estar trabalhando para que as crianças gostem da língua, nessa escolarização toda pela frente, para a vida. Se eu ficar preocupada com o que vai ser no futuro, às vezes eu mato o meu presente”, reflete Kely. A professora Maria do Socorro acrescenta que existem, sim, consequências, mas não acredita que são definitivas e que as crianças vão continuar aprendendo “desde que a escola consiga parar e escutá-las, como nos ensina Paulo Freire”.

## LEITURA DIGITAL: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA E ALFABETIZAÇÃO



Na entrevista desta edição do Letra A, Aline Frederico, Professora no curso de Produção Editorial da Escola de Comunicação da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e pesquisadora nas áreas de leitura e literatura infantil, produção editorial e multimodalidade, com enfoque na literatura infantil digital, nos ajuda não só a compreender o que é a literatura digital infantil, bem como fazer ressalvas às limitações e às potências do tema, principalmente no cenário brasileiro.

Por Pedro Eufrosino

### O que é a leitura digital? É apenas a transposição dos impressos para o digital?

É uma pergunta fundamental para esclarecer logo de princípio. Acho que é uma dúvida que muita gente tem, inclusive quando falamos com professores, eles indicam “não, mas a gente faz leitura digital”, mas é essa leitura que nós pesquisadores costumamos chamar de “texto digitalizado” – que é um texto que foi transposto do meio impresso para o digital. Hoje em dia, todo o nosso processo de produção, inclusive editorial, é digital. Os escritores escrevem no computador, os editores editam digitalmente e só na hora da impressão final é que passa a ser papel. Porém, existe uma característica dos textos que são voltados para o meio impresso que são diferentes das possibilidades do meio digital. A literatura digitalizada, na forma do PDF, ou mesmo um e-book mais simples, que só vai ter a possibilidade de alterar o tamanho do texto, mudar a cor de fundo, deixar um pouco mais customizado às necessidades do leitor, é idêntica ao que se lê no impresso, não há uma integração ali da linguagem digital. Agora, quando falamos da literatura digital – usamos até o termo “nativa digital” –, é uma obra que foi construída pensando nas possibilidades do meio digital, e ela vai integrá-las. E quais são as duas principais possibilidades que são integradas? [A primeira é] A questão da multimodalidade. O meio impresso já é multimodal; às vezes as pessoas pensam que a multimodalidade é exclusiva do digital. Não é. Porém, o meio digital amplia essa possibilidade. O que é a multimodalidade? É a estruturação, no texto, de diversos recursos semióticos que, por vezes, a gente chama em geral de linguagens: linguagem visual, linguagem verbal e linguagem sonora. Os textos digitais vão integrar mais possibilidades, mais recursos semióticos, por exemplo; a questão sonora, que não é possível no impresso, os próprios gestos do leitor, principalmente quando a gente está lendo em dispositivos móveis. Já a segunda possibilidade é a questão da interatividade. A literatura “nativa digital” é interativa no sentido de o leitor participar daquele texto de uma forma ativa, não só de mudar a sua aparência, mas também [de] escolher um caminho diferente na narrativa, escolher as características do personagem. Há uma série de possibilidades de interação, como ampliar a narrativa tocando nos pontos



quentes, ouvir outras partes e ampliar aquele texto. Então, a literatura digital é essa literatura que vai combinar a multimodalidade e a interatividade.

**Quais os benefícios da multimodalidade presente nos livros digitais?**

**Ela substitui a leitura de um adulto para uma criança?**

Eu acho que esses recursos podem ou não ser usados. Não é porque existem recursos que todos vão ser usados numa mesma obra. Outra característica interessante da literatura digital é que ela permite uma personalização da leitura; cada obra tem uma possibilidade. Um dos tipos de personalização é escolher se você quer ouvir a história sendo narrada ou se você quer ler silenciosamente, e aí você vai ler ou um adulto vai ler em voz alta para crianças que ainda estão em desenvolvimento da alfabetização. A multimodalidade não substitui; ela é uma possibilidade que pode gerar uma leitura mais autônoma para as crianças que ainda não dominam a decodificação do texto escrito. Porém, ela é só uma possibilidade. Mantém-se a necessidade de o adulto ler com a criança. Essa necessidade é uma coisa que, quando a gente fala sobre a literatura digital e sobre a mídia digital em geral, é sempre bom reforçar. Não é porque a criança pode ver televisão sozinha que é bom ela ver televisão sozinha. Pelo contrário, as pesquisas sobre mídias e infância demonstram que a criança, principalmente na primeira infância, aprende muito mais quando está em uma situação dialógica com outra pessoa. Isso também é válido para leitura digital. O adulto tem um papel muito importante de estar e de acompanhar a criança; ele é responsável por essa troca afetiva, que é muito importante nesse processo de desenvolvimento da leitura e de apropriação da literatura. No meio impresso, a leitura de um livro é uma coisa que a criança aprende logo na primeiríssima infância. Um bebê de 1 ano, em uma casa em que livros estão disponíveis, sabe como abre um livro, sabe que tem páginas, a direção em que se passa as páginas. Já no livro digital há muitas possibilidades: você pode passar páginas, pode arrastar o texto, pode girar o aplicativo e mudar a cena. O mediador tem um papel importante no suporte para que a criança compreenda as possibilidades e consiga desenvolver essa autonomia enquanto leitora.

**A interação da criança com as tecnologias não torna unilateral e individualista a leitura, visto que é comum nas escolas as rodas de leitura e as leituras coletivas?**

Tanto o livro impresso quanto a literatura digital podem ser lidos de maneira individual e de maneira coletiva. A maior parte das escolas tem um projetor, se não em todas as salas, em alguma sala. Com o celular e um projetor, é possível fazer uma leitura coletiva de literatura digital e ir alternando a cada interação. A interatividade não impede a leitura coletiva, ela possibilita uma outra forma de participação. Por exemplo, em uma atividade realizada em uma escola de Belo Horizonte, [as crianças] usavam um aplicativo que gravava a leitura em voz alta e depois escutavam a narrativa com a própria leitura. Assim, a professora fez uma leitura coletiva: cada criança leu uma cena e eles construíram um texto digital com as próprias vozes.



Há possibilidades muito legais e outros recursos que podem ser usados que não inviabilizam essa leitura coletiva na sala de aula. Mas claro que a gente tem que buscar políticas públicas que possibilitem que a criança possa fazer uma leitura individual, porque a relação com o texto e a construção de sentidos é diferente quando a gente faz uma leitura individual e uma leitura coletiva. Essas duas formas têm que fazer parte da sala de aula.

**Existe no Brasil uma exclusão digital. Isso fica claro com a conversa acerca da inclusão digital. Como pensar uma leitura digital, já que a tecnologia ainda é um produto elitizado?**

Na pandemia ficou mais óbvio ainda essa questão da exclusão digital. Porém, existem muitas formas de tecnologia, e a gente também tem que levar em conta que a tecnologia digital está, sim, na mão das pessoas. A porcentagem de crianças e de jovens com o celular hoje é muito grande, até mesmo nas classes D e E. O TIC Kids Online é uma pesquisa nacional muito importante que mapeia há muitos anos o acesso à tecnologia. Eles mapearam domicílios com computador e internet, apenas 16% não têm computador ou internet, ou os dois. É uma porcentagem relativamente pequena da população. E claro que há muitos níveis. Você ter acesso à internet não quer dizer que você tem acesso a uma boa internet, ter um celular com certeza não é suficiente pra ter o ensino remoto. Para leitura digital, ter um celular já é uma tecnologia que possibilita você realizar a leitura. Então, para a leitura digital propriamente dita, os recursos que a gente precisa não são tão sofisticados e a maior parte da população tem acesso a esses recursos. Outra questão da leitura digital, inclusive uma porta de entrada para a inclusão digital, é a de que a maior parte das obras, tanto de literatura digital como livro digitalizado mesmo, são formas de leitura offline. Você não precisa estar conectado à internet o tempo todo para conseguir ler uma obra de literatura digital. Você precisa, claro, acessar a internet para descarregar aquela obra, mas depois você consegue, mesmo que não tenha acesso à internet, ler aquela obra nos seus dispositivos, no seu celular. Então, é uma forma de texto que possibilita o uso da tecnologia digital, mesmo para quem tem menos recursos, como só um celular. E para as escolas também é essa questão. O TIC Kids Online mostra, por exemplo, onde as crianças e os jovens acessam a internet: 92% acessam em casa e só 32% acessam na escola. Então a gente tem ali uma grande lacuna, uma grande diferença entre a disponibilidade de recursos digitais e de internet na escola e [o] que as crianças têm em casa. E, também, a questão de que os recursos tecnológicos ficam defasados com o tempo, de modo a ser uma luta constante por mais recursos, pela renovação dos equipamentos. Mas o que a gente vê muitas vezes é que, mesmo nas escolas que têm equipamentos, os professores não sabem o que fazer com aquelas tecnologias, não têm formação, o que é uma questão muito importante. A gente já teve programa de um computador por aluno, não só no Brasil, mas em vários países, e está muito claro isso, que só ter acesso ao dispositivo não funciona. Você precisa dar capacitação para os professores. Eu acho que hoje temos que lutar pelo acesso universal à tecnologia digital e à internet, mas temos que lutar mais pela capacitação, para que pelo menos essas escolas que já têm esses dispositivos possam fazer um bom uso deles.

**Como equilibrar a discussão entre literatura digital e tempo de tela? Existem estudos que atentem para o excesso de tela e o comportamento infantil?**

É muito difícil você conseguir mapear nas pesquisas uma relação direta entre o uso de tela e o comportamento infantil. A Organização Mundial da Saúde tem recomendações de uso de telas para a primeira infância. Eles não recomendam para crianças com até dois anos, lembrando que o uso de tela não é só celular e computador, é inclusive televisão. Em nossa cultura, falamos muito das telas como se fossem só o celular e o tablet, mas a televisão também é uma tela que tem muita presença na vida dos brasileiros, inclusive de crianças e bebês.

Porém, no próprio relatório da OMS, eles dizem que o nível de evidência para indicar que as telas podem prejudicar o desenvolvimento da criança ainda é muito baixo, porque é muito difícil você dizer que a criança usou muito a tela e, por isso, desenvolveu essa ou aquela condição. É muito complexa essa relação. Contudo, é sim recomendável que tenha um uso equilibrado das telas. A gente sabe que, mais essencial do que pensar se é o tempo de tela ou não é o tempo de tela, é pensar no tempo sedentário na vida da criança. Ela tem que fazer exercício, ela tem que estar em movimento, ela tem que estar em espaços abertos, isso tudo tem que ser equilibrado com o uso de tela e com outras atividades sedentárias que a criança pode ter, inclusive ler um livro. Porém, o que a gente vê, isso eu acho mais importante do que dizer se a criança ficou trinta minutos ou cinquenta minutos na tela, é o que a criança está fazendo na tela. A tecnologia digital é muito diversa, você pode fazer muitas atividades diferentes com o celular na mão. Você pode estar vendo YouTube, lendo um livro, lendo uma obra digital que é um híbrido de game, com literatura e com animação, pode estar lendo um livro tradicional, uma novela, um romance, falando com seus amigos no WhatsApp. Então são muitas coisas diferentes, formas de leitura, formas de mídia, formas de textos. E o que a gente vê é que a maior parte do tempo que as crianças passam com esses dispositivos é jogando games e usando as mídias sociais. São usos da mídia que muitas vezes podem ser empobrecidos. A gente sabe que a leitura tem um impacto muito grande no desenvolvimento escolar da criança, então, aquela que lê, que lê por prazer, vai ter um melhor desempenho escolar. Onde fica a leitura dentro dessas atividades que a criança faz quando ela está com a tela na mão? Não tem muitas pesquisas que mostram isso. É muito difícil você achar uma família que usa o celular como dispositivo para a leitura. As pessoas usam para outras coisas. O que eu sempre falo é que a gente precisa incluir a leitura dentre as atividades digitais e ainda equilibrar, quando se está com a tela dentro de um uso moderado, como fazer atividades de maior qualidade estética, artística, de provocação intelectual também. Por exemplo, ver televisão em si não é um problema. O problema é o que você está vendo e quanto tempo você está à frente da televisão em relação às outras atividades do seu dia. Eu acho que o importante mesmo é incluir mais atividades de qualidade, e a leitura digital é uma das atividades que mais podem enriquecer a dieta digital das crianças. Acho isso muito importante.

**O governo Bolsonaro lançou duas ações (o programa Conta Pra Mim e o aplicativo Grapho Game), que dizem incentivar a leitura digital. Quais os pontos positivos e negativos dessas propostas? Há chances de elas passarem por modificações, para serem aplicadas no Brasil?**

Infelizmente essas duas propostas vão muito contra todo o nosso repertório de pesquisa, de estudos acerca da alfabetização, da literatura infantil. São duas propostas que foram construídas sem nenhum diálogo com os especialistas, inclusive os especialistas fora da academia que estão trabalhando com alfabetização e letramento no Brasil. Por exemplo, o Grapho Game foi feito com especialistas na Finlândia, aí a gente tem grandes diferenças nas características do finlandês em relação ao português. Mas, independente disso, a principal questão, por exemplo, do Grapho Game, é que ele tem uma visão muito reducionista do que é ser leitor. Eu nem digo que o Grapho Game é um aplicativo que promove a leitura; ele se concentra no desenvolvimento de uma habilidade, que é a consciência fonológica, a relação entre os sons e as letras. Então, é um dentre muitos aspectos que compõem o repertório que a criança vai ter para desenvolver a capacidade de decodificar o texto escrito. É uma visão muito básica de alfabetização.

A gente já sabe que hoje decodificar o texto é o primeiro passo, mas pra você ser um indivíduo letrado, tem a questão do alfabetismo funcional e uma série de [outras] questões já muito trabalhadas na área da educação. Eu não vejo problema em ter uma ferramenta que dê suporte a essa habilidade específica. O problema é que se concentrou todos os esforços só nesse aspecto. E sabemos que o desenvolvimento da leitura está fortemente relacionado ao contexto sociocultural da criança. O Grapho Game é uma coisa mecânica, que usa uma visão de gameificação muito mecânica e que não contextualiza a leitura na vida da criança. Então não é um aplicativo que vai promover a leitura; ele promove simplesmente a consciência fonológica, que pode ajudar as crianças a se alfabetizarem, mas só isso está longe de ser suficiente. Aí a gente tem o Conta Pra Mim, que é um projeto que vai ter uma série de matérias digitais para promover o que foi chamado de "literacia familiar", que é a promoção de atividade de letramento e alfabetização em casa, dentro do contexto familiar. Porém, eu acho que promover essa apropriação da leitura na família é, sim, muito importante, mas a maneira como foi feita não leva em conta a realidade brasileira. Novamente, esse é também um projeto que foi feito com base nas pesquisas principalmente norte-americanas, que vão ter uma realidade muito diferente da brasileira, porque é muito difícil você pedir para uma família de pessoas com baixo nível de alfabetização e letramento, para que elas deem suporte na alfabetização dessas crianças. Elas não têm esse domínio da linguagem [específica] para poder realizar essas atividades. Além disso, a qualidade dos materiais é muito pobre em termos artísticos e estéticos. O que se fez foi se apropriar de um repertório de textos em domínio público e sem nenhum diálogo. O Brasil é um dos países que mais se destaca no mundo em termos de literatura infantil. Nós temos escritores e ilustradores brasileiros que já ganharam os maiores prêmios. O Nobel da Literatura Infantil, o prêmio Hans Christian Andersen, o Brasil já ganhou três vezes e ninguém fala disso, todo mundo só fala que o Brasil nunca ganhou um Nobel de Literatura. Então nós temos muitos artistas, muitos ilustradores, muitos editores que estão fazendo a melhor literatura a que se tem acesso no mundo. A gente está lado a lado com qualquer país de primeiro mundo em termos de produção e qualidade literária.

E aí o governo [Bolsonaro] foi fazer esse material e não teve nenhum diálogo, não trabalhou com essa nossa riqueza de criação artística, e criou um material muito empobrecido em termos de linguagem poética, de linguagem visual, de técnica, de qualidade artística de ilustração. Infelizmente era um projeto que teria um potencial enorme. Contudo, a sua realização foi muito pobre e lamentavelmente o resultado está muito aquém do que o Brasil merece, do que as pessoas poderiam ter acesso se houvesse essa consulta a quem já está fazendo literatura infantil e juvenil no Brasil. Infelizmente, foi um investimento muito alto que novamente não alcançou o potencial que poderia ter alcançado.

### Como funciona o processo de distribuição de literatura digital nas escolas do Brasil?

É um processo um pouco difícil porque não temos um sistema de acesso e de distribuição de literatura digital nas escolas ou mesmo nas bibliotecas públicas. Em outros países mais desenvolvidos e com mais recursos financeiros investidos em bibliotecas, já era comum a pessoa poder baixar um aplicativo e ler livros digitais pela conta da biblioteca sem ter que pagar. Aqui no Brasil a gente ainda não tinha esse sistema. Mas, ao longo da pandemia, algumas bibliotecas públicas o adotaram. Em São Paulo, as bibliotecas públicas agora têm um aplicativo.

E tem também serviços privados, empresas que oferecem esse serviço de bibliotecas digitais. Inclusive, durante a pandemia, aumentou muito a procura por essas plataformas. Várias escolas e prefeituras passaram a adotar esse serviço que não adotavam antes, gerando um grande crescimento. Houve, inclusive, uma parceria de algumas dessas empresas de dar acesso gratuito a escolas públicas que não tinham a condição de contratar esse serviço durante a pandemia, pelo menos por um tempo determinado. Aumentou, sim, o acesso a obras digitalizadas. A própria discussão e o conhecimento sobre a literatura digital ainda é muito incipiente. Poucas pessoas conhecem. É um trabalho muito grande ainda de sensibilização para que as pessoas saibam que existe, que muitas vezes é gratuito. Então, tem pouco uso nas escolas ainda. Mas, sem dúvida, aumentou, inclusive, aumentou a produção de e-books pelas editoras, [já] que muitas também não estavam preparadas. As pesquisas mostram que, por exemplo, o norte do Brasil é a região onde as pessoas mais leem e-books, mais têm acesso a e-books. Saiu agora recentemente uma pesquisa de que eu fiz parte que se chama "O Brasil que Lê", e a gente mapeou isso e vimos que o sul e o sudeste é onde a infraestrutura tecnológica é maior, então há mais computadores, mais projetos de leitura nas escolas, nas casas. Porém, nesses lugares há muito preconceito em relação ao uso da tecnologia para leitura. Já nas regiões onde o acesso é muito mais difícil para o livro impresso, as pessoas têm uma visão menos carregada do uso da tecnologia e, mesmo tendo menos recursos tecnológicos, fazem mais uso desses recursos para ler e-books e para ler de maneira digital. Desse modo, vemos as pessoas se apropriando, nessas regiões onde há mais dificuldade de acesso, da tecnologia de uma forma mais ativa do que nas regiões, inclusive, mais ricas do país.

# UMA CONVERSA FORA DAS LINHAS ENTRE NETO QUERENDO LER E AVÔ QUERENDO ESCREVER

Por Caio Junqueira Maciel\*

Não se deve deixar coisas perigosas ao alcance das crianças, todo mundo sabe disso. Mas sucede que caiu nas mãos do menino José um livro de seu avô – este velho que vos escreve e aborrece, improvável leitor. E foi mais ou menos assim que se deu a conversa, com ligeiras intervenções da fantasia, posto que José tem apenas seis meses e tem certa dificuldade em engendrar períodos e ler com exatidão as sentenças.

- Vovô Caio, mamãe Lud falou que foi você que escreveu este livro, verdade?
- Verdade.
- E tudo que está nele é também verdade?
- Nem sempre...
- Como assim? Pode ter mentira num livro?
- A gente fala que é ficção, uma história que a gente inventa. Sua mãe não já te contou história do Pinóquio? Aquilo é ficção...
- Mas o nariz dele cresceu... Mas olha, já folheei esse livro e não encontrei figuras, só estas formiguinhas esquisitas, deixando espacinhos para a gente descansar os olhos...
- Uai, José, isso daí é um livro desfigurado, desgravurado, descaretado. Minto: só tem minha careta. Mas eu não sou careta.
- É livro sobre futebol? Tem hora que aparecem pontos corridos...
- Pontos corridos. Como assim?
- Esses três pontinhos assim ó...
- Não são pontos corridos, são reticências!
- E quando aparece um pontinho só, deu canseira?
- Mais ou menos, afinal é o ponto final...
- E esse pauzinho aí ó, fazendo cocô, o que é?
- Ô José, não é pauzinho fazendo cocô, é sinal de exclamação!
- E aquele outro sinal lá, um anzol sem minhoca, o que é?
- É o ponto de interrogação.
- E esse tanto de marquinha entre os sinais, o que são?
- São as letras, elas formam palavras, que contam as histórias.
- Tudo isso pra fazer a gente dormir?
- Seria bom se você dormisse sim, mas é mais para as pessoas acordarem...
- Livro serve pra deixar a gente acordado?



- É o que pretendem os seus autores, ainda que alguns realmente nos levem ao sono...
- Esse livro aqui conta qual história?
- Agora você me apertou, José: pois é um livro de contos, há várias histórias nele, e também alguns poemas, e mais alguns textos que parecem crônicas, e um ou outro texto que é mais chegado a aforismos... Mas isso ainda é complicado pra você, que nada sabe sobre gêneros...
- Ué, não sou do gênero masculino?
- É José, quanto ao sexo, você nasceu homem. Como sua irmã nasceu mulher. Mas no mundo dos livros há vários gêneros literários, como poesia, conto, crônica, romance... Por sinal, seu avô escreveu um romance, mas tem gente que fala que o gênero é diário, pois sua estrutura é de um diário... Mas os escritores têm liberdade de misturar tudo num livro só...
- E uma pessoa pode ter mais de um gênero?
- Aí a conversa é outra, vai depender de muita coisa, quando você crescer mais um pouco haverá de ter tempo para entender isso.
- Quando eu crescer, vou poder também escrever livros?
- Claro, se tiver vontade, se tiver coisas pra contar, se tiver o dom pra jantar palavras...
- Jantar palavras ou juntar palavras?
- Ah, você pescou o trocadilho intencional, né? Pra mim, é mais ou menos a mesma coisa, pois quem escreve, deve-se alimentar com muitas palavras... alimentar, meu caro Watson!
- Não entendi, meu nome é José.
- Um dia você vai entender isso e muito mais...
- Pelo jeito, ler livros é uma forma da gente aprender muita coisa e mais depressa, né?
- Penso que sim, e que bom que você, ainda pequenino desse jeito, também pense...
- Vovô Caio, a conversa está boa, mas estou ficando com um soninho... Conte uma história pra mim, mas não dessas desse livro aí...
- Uai, você não gostou desse meu livro?
- Gostei mais da página que aparece seu retrato. Você é uma mistura do Geppetto com o Papai Noel...

\*Escritor mineiro, autor de livros de ensaios, poesias, contos e do romance *Um estranho no Minho* (editora Viseu, 2020).