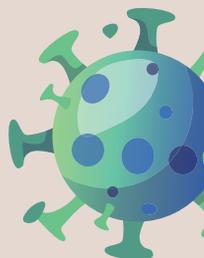


Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental

DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19



MARLY AMARILHA
ELISA MARIA DALLA-BONA
ORGANIZADORAS

**Reitor**

José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor

Henio Ferreira de Miranda

Diretoria Administrativa da EDUFERN

Maria da Penha Casado Alves (Diretora)

Helton Rubiano de Macedo (Diretor Adjunto)

Bruno Francisco Xavier (Secretário)

Conselho Editorial

Maria da Penha Casado Alves (Presidente)

Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)

Adriana Rosa Carvalho

Alexandro Teixeira Gomes

Elaine Cristina Gavioli

Everton Rodrigues Barbosa

Fabício Germano Alves

Francisco Wildson Confessor

Gilberto Corso

Gleydson Pinheiro Albano

Gustavo Zampier dos Santos Lima

Izabel Souza do Nascimento

Josenildo Soares Bezerra

Ligia Rejane Siqueira Garcia

Lucélio Dantas de Aquino

Marcelo de Sousa da Silva

Márcia Maria de Cruz Castro

Márcio Dias Pereira

Martin Pablo Cammarota

Nereida Soares Martins

Roberval Edson Pinheiro de Lima

Tatyana Mabel Nobre Barbosa

Tercia Maria Souza de Moura Marques

Secretária de Educação a Distância

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Secretária Adjunta de Educação a Distância

Ione Rodrigues Diniz Morais

Coordenadora de Produção de Materiais**Didáticos**

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Coordenadora de Revisão

Aline Pinho Dias

Coordenador Editorial

José Correia Torres Neto

Gestão do Fluxo de Revisão

Edineide Marques

Gestão do Fluxo de Editoração

Rosilene Paiva e Mauricio Oliveira Jr.

Conselho Técnico-Científico – SEDIS

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo – SEDIS
(Presidente)

Aline de Pinho Dias – SEDIS

André Morais Gurgel – CCSA

Antônio de Pádua dos Santos – CS

Célia Maria de Araújo – SEDIS

Eugênia Maria Dantas – CCHLA

Ione Rodrigues Diniz Morais – SEDIS

Isabel Dillmann Nunes – IMD

Ivan Max Freire de Lacerda – EAJ

Jefferson Fernandes Alves – SEDIS

José Querginaldo Bezerra – CCET

Lilian Giotto Zarus – CB

Marcos Aurélio Felipe – SEDIS

Maria Cristina Leandro de Paiva – CE

Maria da Penha Casado Alves – SEDIS

Nedja Suely Fernandes – CCET

Ricardo Alessandro de Medeiros Valentim –
SEDIS

Sulemi Fabiano Campos – CCHLA

Wicliffe de Andrade Costa – CCHLA

Revisão de ABNT

Edineide da Silva Marques

Revisão Tipográfica

José Correia

Capa

Carol Costa

Diagramação

Juliana Gomes Atanazio

Marly Amarilha
Elisa Maria Dalla-Bona
Organizadoras

Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da COVID-19

Prefácio
Eliana Yunes


edufnr
Natal, 2022

60
anos

Fundada em 1962, a EDUFRN permanece dedicada à sua principal missão: produzir livros com qualidade editorial, a fim de promover o conhecimento gerado na Universidade, além de divulgar expressões culturais do Rio Grande do Norte.

Obra financiada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com recursos do Fundo Editorial da UFRN. A avaliação da obra foi feita por avaliadores/consultores ad hoc com base nos critérios de seleção do Edital 01.2015 da Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - EDITAL DE APOIO À PUBLICAÇÃO DE LIVROS.

Catálogo da publicação na fonte. UFRN/Secretaria de Educação a Distância.

Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da COVID-19 [recurso eletrônico] / Organizado por Marly Amarilha e Elisa Maria Dalla-Bona. – 1. ed. – Natal: EDUFRN, 2022.
20000 KB.; 1 PDF.

ISBN nº 978-65-5569-277-8

1. Literatura. 2. Ensino Fundamental. 3. Pandemia. 4. Covid-19. I. Amarilha, Marly. II. Dalla-Bona, Elisa Maria.

CDU 37
L 776

Elaborada por Edineide da Silva Marques CRB-15/488.

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Av. Senador Salgado Filho, 3000 | Campus Universitário
Lagoa Nova | 59.078-970 | Natal/RN | Brasil
e-mail: contato@editora.ufrn.br | www.editora.ufrn.br
Telefone: 84 3342 2221

Sumário

Sumário	5
Prefácio	8
<i>Eliana Yunes</i>	
Apresentação	17
<i>Marly Amarilha</i>	
<i>Elisa Maria Dalla-Bona</i>	
<i>Anderson Luís Nunes da Mata</i>	
Região Norte	31
As ensinanças da dúvida e a literatura infantil em tempos de pandemia: a realidade no sul do Amazonas .	32
<i>Adriana Francisca de Medeiros</i>	
A leitura literária nos três primeiros anos do ensino fundamental durante a pandemia do COVID-19 em escolas públicas municipais de Belém do Pará	55
<i>Lorena Bischoff Trescastro</i>	
<i>Karina Barbosa Bordalo</i>	
<i>Luiza Pereira da Silva</i>	
Região Nordeste	95
Leitura literária X Material didático: desafios para a formação de leitores em São Luís - MA	96
<i>Jeanne Sousa da Silva</i>	

A formação do leitor literário em tempos de pandemia na rede municipal de Fortaleza 126

Adriana Leite Limaverde Gomes

Neidyana Silva de Oliveira

Uma jornada do inesperado: a literatura na escola da rede municipal de Natal durante a pandemia da COVID-19 154

Marly Amarilha

Diva Sueli Silva Tavares

Raquel Duarte Fernandes

Gabriela Araújo Pontes

Região Sudeste..... 201

Literatura na pandemia: percepções e reflexões sobre a formação de leitores na rede municipal de educação de Belo Horizonte 202

Raquel Cristina Baêta Barbosa

Chrisley Soares Félix

Renata Garcia Campos Duarte

São Benedito pergunta por onde andam os leitores mirins de Serra - ES, em tempos de COVID-19 241

Santinho Ferreira de Souza

Literatura em tempos de pandemia: desafios, aprendizados e atuações do município de Niterói - RJ no ano letivo de 2020 272

Beatriz Damasceno

Leonardo Bérenger

A presença da literatura no ensino remoto da rede municipal de Sumaré - SP..... 292

Norma Sandra de Almeida Ferreira

Flávia Poliana Serafim Alves

Práticas de leitura literária no ensino remoto: experiências no município de Guarulhos - SP..... 315

Fernando Rodrigues de Oliveira

Renata Junqueira de Souza

Região Sul..... 357

Videoaulas: a experiência curitibana com o ensino de literatura em tempos de pandemia 358

Elisa Maria Dalla-Bona

Alessandra Barbosa

Daiana Lima Tarachuk

Leitura literária nos anos iniciais e pandemia: caminhos e ações da rede municipal de Canoas - RS 404

Marília Forgearini Nunes

Rosa Maria Hessel Silveira

Camila Alves de Melo

Sobre os autores e autoras..... 446

Prefácio

Certamente a importância da pesquisa, *Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da COVID-19*, em questão, é insofismável, não apenas pelo assunto em si, mas pela oportunidade e presteza com que ele foi colhido e é tratado, com a pandemia ainda em curso grave, no Brasil. Também porque o corpo de pesquisadores que se uniu para rastrear estes sinais pelo país, enfrentando toda sorte de obstáculos e resistências que se lerá a seguir, merece todo crédito e gratidão por nos darem a ver, em suas análises, a situação da educação básica na rede de escolas públicas entre nós.

O rei está nu.

Apesar de esforços, alguns bem sérios e coerentes, que se vêm fazendo há alguns anos, estamos longe de atender como necessário à formação de novas gerações para a vida cidadã. É evidente, independentemente da pandemia, o despreparo das redes, tanto material quanto profissionalmente, com falta de equipamentos e de estudo continuado, além de uma frágil e esgarçada capilaridade de escolas e bibliotecas para uma população desatendida, seja nas periferias das grandes capitais, seja no interior frequentemente desassistido.

Há que se considerar igualmente a desigualdade socioeconômica que dificulta a participação efetiva nos processos de ensino-aprendizagem, agora gritante, dos pais analfabetos, sem poder se unir à escola no apoio aos filhos; a falta

de acesso à internet, algo já imprescindível antes desta ocasião. Fica evidente que esses males não foram causados pela crise sanitária sem precedentes, mas jaziam silenciados em um sistema pendente da dedicação, do interesse e voluntarismo dos educadores.

Mas podemos radicalizar e dizer que a educação básica de qualidade para todos não interessou, de fato, a nenhum governante federal, com a decisão e as estratégias revolucionárias cabíveis para, em uma geração, dobrar-se a esquina do abandono das massas que sempre se preferiu ter como de manobra, para manterem-se as coisas onde sempre estiveram.

Tudo o que encontraremos ao longo deste documento aponta diligências compensatórias, improvisadas, decididas em gabinete, sem escuta dos professores que são os agentes das ações, determinadas sem qualquer realismo quanto a seu público destinatário: as famílias têm internet, laptops ou tablets, telefones celulares disponíveis, alguém que acompanhe os estudantes em suas tarefas? O ensino remoto complementar ao presencial já fora acionado, considerando as distâncias entre as casas e as escolas, os problemas climáticos que afetam a locomoção, a irrevogável atenção ao alunado para além do período de convivência em sala de aula? Não é de hoje que a educação tem investimentos mal feitos, mal avaliados e não corrigidos.

Porém, a pesquisa mostra, por seus organizadores nacionais e regionais, que o Brasil tem massa crítica capaz de mudar este quadro, se as instituições responsáveis se derem

ao trabalho de planejar, sobre uma realidade palpável, a política pública que nos falta como decisão de Estado. Tanto a coleta de dados, como as análises e bibliografias correspondem a um olhar percuciente e bastante lúcido que aponta, se não denuncia, as falhas do atendimento integral à educação de crianças e jovens.

Seu domínio teórico amplo e diverso, o rastreamento sincero dos obstáculos e da limitação das soluções propostas pelas secretarias, com precária mobilização, a *leitura de mundo* realizada como primeiro exercício de análise da questão formulada com foco na *leitura literária* – tudo isto enseja esperança de um país melhor, porque capaz de responder a demanda de futuro, não apenas dos bens, mas, sobretudo, das gentes.

Sim, nós temos pesquisadores.

Cada texto traz um sem número de observações que merecem atenção dos governantes na reorganização das estratégias, do próprio sistema educacional e dos conteúdos e seus suportes, para alunos e professores: apontamentos cruciais trazem à baila a revolução corajosa que espreita o fracasso de nossa avaliação, em contextos nacionais e internacionais como o PISA.

Muito importante é que *apareceu aqui um sinal reverberante*, sendo esta uma pesquisa focada no trabalho com a literatura, tão periférica na maioria dos currículos escolares. Na falta de meios imediatos para a reconexão escola-aluno, livros didáticos inacessíveis, apostilas ainda em preparação, previsível

uma distribuição irregular, a que recorrem os professores, nas iniciativas salvadoras do vácuo?

À literatura, à ficção: poemas, contos, narrações orais, em vídeos, e gravações.

O que fazem aqui estes textos de um gênero tido como menor no programa curricular, subsumido entre diferentes linguagens na *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC, expressão cultural tida como adorno intelectual entre as ciências? De novo: a que serve a literatura, na formação efetiva dos sujeitos de direito, neste país?

Vamos fazer a escuta de um mestre da linguagem como Roland Barthes que, em meio aos dilemas franceses pós-maio de 68, toma uma posição intelectual destemida:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, **é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário** [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: **a literatura trabalha nos interstícios da ciência**: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e **é para corrigir essa distância que a literatura nos importa**. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; **a**

literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas (BARTHES, 2013, p.18-19, grifo nosso).

A literatura ou a ficção, desde os gregos e em pleno século XVII, chamado das Luzes, pela virada da Ciência, dialoga com questões fundamentais da vida humana, ou seja, com a ética, a política e a lógica, pois *ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real*, segue o citado teórico francês, quando a psicanálise e a própria física já tinham demonstrado como o que chamamos de realidade é um lampejo do real, pelo qual nos debatemos em diferentes construções culturais, sendo que a nossa, em nossa língua, é âncora de nossa visão de mundo e de nossa possível atuação nele.

Quando todo o edifício das nossas estruturas e de nossos estratagemas balança, o recurso a este *ruído de fundo*, a esta *matéria escura* da vida assoma e se torna não só ancoradouro, mas ganha o estatuto de referência. Tinha razão Antonio Candido em apontar *o direito à literatura como um bem incompressível* que, justo numa hora como esta, toma o volume que tem na sustentação do pensamento, na alimentação do sentimento e na manutenção do vínculo comum – coisa que, nos tempos da oralidade, garantira uma identificação comum que forjava os povos, pelo teatro e pela épica.

Na ordem prática das coisas, a humanização paulatina e progressiva dos homens advém do imaginário compartilhado que segue enfrentando limites e da linguagem com que

narram suas experiências e dialogam sobre elas, no tempo e no espaço; nisto consiste nossa riqueza, as culturas em que estamos imersos com o poder de transformá-las não apenas pelo conhecimento, mas também pelo reconhecimento de si no outro. E para tanto, *há que se dobrar a língua*, ainda com Barthes, fazê-la dizer o que seu ordinário não é capaz de dizer, pois a *beleza* reside justamente no não-dito.

Faz, portanto, todo sentido perguntar-se o que é feito com a literatura, durante a pandemia, nas classes iniciais da educação. Diante da insolvência do sistema, de seu despreparo, como reagem os professores que constituem verdadeiramente *a infantaria* deste enfrentamento a toda ordem de resistências e de obstáculos? Por si sós, as cestas e os kits literários não criam leitores, assim como *lives* ou vídeos de livros.

Leremos aqui confissões de fuga, questões formuladas de modo apressado e incoerente nas apostilas, desculpas inconsistentes para o descuido na conservação dos materiais preparados, mas a ausência do texto literário nas “formações” oferecidas antes e em meio à crise é extraordinária. Assim como o registro da concepção de leitura dos professores que passa ao largo do que não seja o óbvio, atrelada à informação detectável, distante da fabulação criativa, provocante e singular. E com ela, a perda da oportunidade ímpar para trazer ao centro da educação o que, todo tempo, é periférico apesar de fundamental, ou seja, a voz do aprendiz de si mesmo e do mundo.

Contudo, há narrativas exemplares de professora e bibliotecária que, movidas pela paixão de serem/fazerem o que gostam, apontam a diferença em meio à tormenta. Para elas, as competências socioemocionais, conclamadas pela Unesco para a formação integral dos sujeitos, são vivenciáveis pela literatura que, benjaminianamente, precisa fazer a experiência dos afetos e das reflexões para tomar posse de sua própria palavra - com a qual sabe, de fato, daquilo a que adere sua vida. Estes relatos, em maiores detalhes, poderiam estar partilhados na formação empreendida pelas redes de ensino a distância. Eles atestam a relevância da presença do mediador que não pode ser substituído pelo livro didático. O sucateamento da educação começa pelo professor, feito instrutor do mecânico.

E que proposição trazem, qual a novidade de seu trabalho? Lembro como o Proler foi duramente criticado, nos idos de 90, por insistir na contação de histórias, pela cooptação das memórias e afetos que pudessem levar à atenção com as palavras e aos caminhos que abrissem a mente à crítica, ao suscitar diferentes pontos de vista! *Narrar é narrar-se*, insistia Ricoeur, e ouvir é o primeiro aprendizado que leva a falar, ao discurso, à *parole saussuriana*. Da narrativa oral, não mais como a primeira, anterior à escrita, até a autoral, difundida pós Gutenberg, a ponte indelével está nos contos, na poesia, nas fábulas e lendas que se tornam reminiscências que o tempo não leva. Ali a complexidade do mundo se desdobra e alumbra.

Também é possível reconhecer estados e municípios onde a insistência, por décadas, de uma valorização da literatura como matéria-prima da educação vem ocorrendo; o efeito no conjunto das ações aqui recolhidas, e o *saber-fazer*, com maior leveza nas ações realizadas, transparece. Mesmo diante de condições estruturais precárias quanto ao suporte da tecnologia virtual, alternativas puderam, de algum modo, compensar as limitações pela sedução e interesse despertado entre os alunos para que o trabalho não fosse uma rua de mão única. A dialogicidade é uma exigência da condição humana, diz Paulo Freire em entrevista, e a escuta ao aluno performa a interação com o professor e o colega, através do texto literário, como raramente qualquer outro pode provocar. Essa prática não tem dispensa, mesmo em face das novas tecnologias.

Uma valorização do lugar do professor clama por condições dignas de trabalho, acompanhamento, preparação contínua para metodologias novas, partilha de decisões e de recursos didáticos que considerem efetivamente a realidade das famílias, de sua história e geografia; numa palavra, *esta pesquisa no cenário da COVID-19* deixa à vista que educação não é caso de um ministério apenas, mas de um conjunto de políticas que têm como horizonte uma população disposta e hábil para criar artes e técnicas, e que não seja mera tarefeira de um mercado que a robotiza ou brutaliza. Por isso as gentes que faltam nos bancos escolares estão enchendo as prisões.

O painel que vemos desenhado nas páginas que se seguem é um mapa da mina para as secretarias estaduais e municipais que queiram sair da inércia e alcançar alguma qualificação de seu trabalho, a partir inclusive de uma alteração seminal: *começar pela literatura* como a tal multidisciplinar de que falava Barthes, sem torná-la pretexto apenas, e enveredar por ela ao efetivo desenvolvimento das linguagens pelas quais o homem vira homem, capaz de usar sua potência de pensar e sentir, criticamente, para agir responsabilmente, isto é, em resposta sua diante do coletivo.

Com o máximo de sabor possível, concluiria Barthes. E eu assino embaixo.

Rio de Janeiro, 10 de setembro de 2021.

Eliana Yunes

Cátedra Unesco de Leitura – Puc-Rio

Referência:

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moysés. 16. impres. São Paulo: Cultrix, 2013.

Apresentação

O projeto de pesquisa “Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da COVID-19” se iniciou com o convite a 26 pesquisadores, das cinco regiões do Brasil, para investigarem como ocorreu, nas capitais, durante a pandemia de COVID-19, o ensino remoto da literatura no ensino fundamental (1º ao 5º ano). Esses membros deveriam constituir e coordenar grupos de pesquisa em cada local. A tentativa dos pesquisadores de aproximação com as Secretarias Municipais de Educação das capitais foi bastante desafiadora: raramente, vieram respostas aos e-mails enviados, ou as ligações telefônicas foram atendidas, pois, muitas vezes, as Secretarias estavam fechadas e as pessoas trabalhando em *home office*. Assim, além das capitais, ampliaram-se as tentativas de contato com municípios menores, que foram mais ágeis no retorno. Por fim, foram obtidas cartas de aceite de 21 municípios: Região Norte: Humaitá, Belém; Região Nordeste: Fortaleza, Natal, São Luís, Pau dos Ferros; Região Sudeste: Belo Horizonte, Guarulhos, Sumaré, Niterói, São Gonçalo, Serra; Região Sul: Porto Alegre, Canoas, Curitiba, Passo Fundo; Região Centro-Oeste: Brasília, Três Lagoas, Catalão, Patos.

Em todas as localidades, a coleta dos dados deveria ser iniciada com as equipes das Secretarias Municipais de Educação. No entanto, uma das primeiras dificuldades que se impôs aos pesquisadores foi a mudança de gestão nas prefeituras, tendo em vista que houve eleições municipais em

novembro de 2020. Mas o principal problema foi o agravamento da pandemia de COVID-19, com um acúmulo de perdas de parentes, amigos e colegas, além do adoecimento dos próprios pesquisadores. Por fim, 11 não conseguiram participar da pesquisa, restando 15 coordenadores locais distribuídos em 12 municípios. Aqueles que conseguiram se manter na equipe se consideraram vitoriosos, pois os obstáculos transpostos para se chegar à apresentação dos textos que compõem este livro foram inúmeros.

A leitura de cada um dos capítulos nos leva a perceber as dificuldades comuns de adaptação súbita que ocorreu em razão da transposição da modalidade de ensino presencial para a remota, o que fez aflorar diversos problemas. Do lado das famílias, as dificuldades ocorreram por terem de assumir a função docente sem o necessário preparo para auxiliar as crianças, como também pelo fato de viverem em espaços domésticos diminutos e inadequados para a concentração do estudante, às vezes, sem computador e internet para acessar as aulas remotas e, quando muito, tinham um celular que nem sempre podia ser disponibilizado para as crianças, por ser uma ferramenta de trabalho dos pais. Os adultos também estavam fragilizados pelo enfrentamento de mortes e o medo de contrair a COVID-19, além de desemprego e aumento da violência doméstica. De sua parte, os professores estavam mais tensos e atarefados, esforçando-se para planejar atividades para os estudantes, gravar aulas e, muitas vezes, sem familiaridade suficiente com os recursos tecnológicos,

além de terem de lidar com equipamentos defasados ou insuficientes, sinal fraco de internet, incluindo-se o fato de não contarem com espaço físico adequado em suas casas para trabalhar, nessa nova modalidade de ensino.

A unanimidade dos capítulos ressalta os esforços empreendidos pelos professores para dar continuidade à escolarização dos seus estudantes, por assegurarem algum contato com a magia da literatura, em um momento que ela se torna alento, conhecimento, companhia, encontro. Fica evidente que, não fosse o compromisso desses profissionais em preservar ainda que precária rotina de trabalho pedagógico e o reconhecimento da importância da literatura, nessa situação tão inesperada, a desestruturação seria imponderável. Cada professora, cada professor que promoveu alguma atividade de literatura com seus estudantes, seja de leitura de um conto, de contação de história, de um jogo com as palavras de um texto literário, por mínima que tenha sido a interação, deu testemunho de valorização ao trabalho da escola e ao desenvolvimento de seus estudantes. Ninguém sairá incólume dessa experiência e da memória que todos dela guardarão e, com certeza, o tempo da literatura durante a pandemia, por meio das telas do celular ou do computador, será preservado como aquele em que uma professora leu para seus estudantes.

Organizamos os textos por região. A seguir informamos os títulos, autores e destacamos algumas iniciativas adotadas para o ensino de literatura implementadas em cada cidade.

Da Região Norte, são apresentados dois textos.

As ensinanças da dúvida e a literatura infantil em tempos de pandemia: a realidade no sul do Amazonas, de Adriana Francisca de Medeiros. O estudo foi realizado na cidade ribeirinha de Humaitá (distante 700 km de Manaus), onde a maioria das escolas de educação básica se situa na zona rural, atendendo a educação do campo e a educação indígena, em salas multisseriadas. Não raramente, escolas só são acessíveis por barco, após vários dias de viagem.

No contexto da pandemia, a Secretaria Municipal de Educação teve dificuldade em agilizar o início das atividades remotas. As práticas pedagógicas realizadas com a literatura infantil são relacionadas à leitura e à contação de histórias, que ocorreram via *WhatsApp* e vídeo no canal de *YouTube*. Os materiais disponibilizados foram textos literários impressos em folhas avulsas, os presentes nos livros didáticos e em *e-books*.

No Amazonas, a taxa de analfabetismo é grande e a maioria das pessoas alfabetizadas frequentou os bancos escolares por pouco tempo, sendo assim não desenvolveu práticas leitoras. Em decorrência, poucas crianças puderam contar com a orientação de pais e/ou responsáveis nas atividades com literatura infantil. Agrega-se a esse problema a falta de internet, ferramentas tecnológicas e acesso a livros impressos. Por fim, a constatação é a de que, durante a pandemia, os mais impactados são os que já eram mais desfavorecidos e vulneráveis.

A leitura literária nos três primeiros anos do ensino fundamental durante a pandemia da COVID-19 em escolas públicas municipais de Belém-PA, de Lorena Bischoff Trescastro, Karina Barbosa Bordalo e Luiza Pereira da Silva. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém teve uma atuação importante na condução das atividades. Ela propiciou formação on-line aos professores com estudo de seqüências didáticas e orientação ao trabalho docente remoto, forneceu kits pedagógicos com atividades e fichas didáticas para os alunos, favoreceu a produção e veiculação na TV de videoaulas produzidas pelos professores. Além disso, a Secretaria realizou duas avaliações da aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, gerando o Relatório de Aplicação da Atividade Avaliativa das Aprendizagens do Ciclo I – Ensino Remoto/2020.

Os professores recorreram ao uso de tecnologias e mídias digitais para se comunicarem com as crianças. Destacam, como uma das ações bem sucedidas na formação de leitores de literatura, o envio por *WhatsApp* de vídeos de contação de histórias e o recebimento de resposta do aluno, realizando leituras.

Da Região Nordeste, são apresentados três textos.

Leitura literária X material didático: desafios para a formação de leitores em São Luís- MA, de Jeanne Sousa da Silva. O texto volta seu olhar para as 28 apostilas de Língua Portuguesa elaboradas por professoras em São Luís, capital maranhense. A análise constata que o gênero literário ocupou pouco espaço nos materiais e, quando estão presentes, são muito breves

e pouco estimulantes. As atividades se atêm a exercícios gramaticais, a respostas óbvias a questionários e definição da moral da história.

Avalia que os professores não estavam preparados para elaborar as apostilas, assim se perdeu uma importante oportunidade de fazer o texto literário presente. A literatura teria potencial para provocar, nos estudantes, reflexões afeitas aos problemas provocados pela pandemia como empatia, cooperação, solidariedade e resiliência.

A formação do leitor literário em tempos de Pandemia na rede municipal de Fortaleza, de Adriana Leite Limaverde Gomes e Neidyana Silva de Oliveira. Na capital do Ceará, ocorreram atividades remotas de forma assíncrona, por meio de vídeos gravados e videochamadas via celular. Ao invés do livro físico, as professoras passaram a usar, na maioria das vezes, livros digitais para realizar leituras para as crianças, exibir vídeos de contação de histórias, além de disponibilizar alguns livros da escola para os estudantes, especialmente, para os que não tinham acesso à internet. Uma das professoras doou livros para as crianças e estabeleceu parceria com a biblioteca da escola para que as crianças não perdessem o vínculo com a leitura literária. Algumas das atividades realizadas com a literatura foram a interpretação de textos com perguntas feitas às crianças, a proposição do reconto e da ilustração da história. Ressaltam a dificuldade generalizada das famílias para orientarem ou acompanharem as atividades em suas casas. A Secretaria

de Educação promoveu encontros entre os docentes, nomeados de Diálogos on-line, em que foram abordados temas variados, mas nenhum sobre a leitura literária.

Uma jornada do inesperado: a literatura na escola da rede municipal de Natal durante a pandemia da COVID-19, de Marly Amarilha, Diva Sueli Silva Tavares, Raquel Duarte Fernandes e Gabriela Araújo Pontes. Neste trabalho, as autoras constataam que não houve ensino regular de literatura nos anos iniciais do ensino fundamental, mas apenas iniciativas pontuais dos professores. A SME criou um *site* no qual foram armazenados materiais de literatura, mas nem todos os professores o conheciam. As atividades de literatura dominantes se organizaram em torno de leituras feitas pela professora, contação de histórias gravadas em vídeo e materiais acessíveis na internet que foram enviados aos estudantes. Essas atividades ocorreram sem interação simultânea, aspecto que comprometeu as práticas de ensino da literatura. No texto, é apresentada uma descrição analítica de três casos, referentes à atuação de três professoras que realizaram atividades de literatura durante o período pandêmico. Além disso, é realçada a capacidade de superação e de persistência das professoras, que envidaram incontáveis esforços para não se distanciar dos seus alunos, assegurando a comunicação pelo *WhatsApp*, propondo atividades de leitura de literatura e de pós-leitura.

Da Região Sudeste, são apresentados cinco textos.

Literatura na pandemia: percepções e reflexões sobre a formação de leitores na rede municipal de educação de Belo Horizonte, de Raquel Cristina Baêta Barbosa, Chrisley Soares Félix e Renata Garcia Campos Duarte. As autoras informam que, em Belo Horizonte, não houve um único direcionamento para o trabalho pedagógico em tempos de pandemia. A coordenadora geral da Secretaria de Educação relatou as inúmeras dificuldades na implementação das atividades remotas, não obstante as inúmeras iniciativas implementadas por decisão dos professores. A SMED proporcionou aos professores formações voltadas para a literatura, que se denominaram “Percurso Literários”. Diferentes iniciativas foram promovidas pelas escolas, que montaram “cestas literárias” para disponibilizar livros aos estudantes, propuseram atividades com uma gama de propostas de escrita literária, contação de histórias, dentre outros. Em destaque, o projeto “Leituração”, que encorajou muitos educadores a gravar vídeos de contação de histórias, leitura de poesia e promoção de *lives*, envolvendo a leitura como tema de fundo nas redes sociais de suas próprias escolas.

São Benedito pergunta por onde andam os leitores mirins de Serra - ES, em tempo de COVID-19, de Santinho Ferreira de Souza. O diferencial de Serra esteve na realização de atividade de escrita literária. Nessa localidade, videoaulas e vídeos de contação de histórias ficaram acessíveis aos estudantes, no *YouTube*, pelo *site* da Prefeitura e pela plataforma do Educaserra. As interações dos professores com os estudantes

ocorreram, na sua maioria, com envio pelo *WhatsApp*, no celular dos pais, de videoaulas gravadas. Com o intuito de colaborar com a reflexão sobre possíveis encaminhamentos para o trabalho remoto, o autor tece algumas provocações direcionadas à Secretaria Municipal de Educação.

Literatura em tempos de pandemia: desafios, aprendizados e atuações do município de Niterói - RJ no ano letivo de 2020, de Beatriz Damasceno e Leonardo Bérenger. Em Niterói, houve descoberta de possibilidades em relação ao ensino remoto que garantiram muitos momentos de encontros e efetivos espaços de aprendizagem com as leituras literárias. A Secretaria Municipal de Educação desenvolveu importantes ações: capacitou professores com encontros para apresentação da Plataforma *Microsoft Teams*; promoveu rodas de conversa quando trabalharam as inquietações a respeito da leitura literária e a formação do leitor-autor na escola; intensificou o trabalho de atualização do Portal Educacional, no qual há a divulgação de vídeos de contação de histórias, dicas de leitura, *e-books* de literatura e também estão à disposição dos alunos os planos de estudo semanais, com atividades on-line; ofertou aos alunos cestas básicas e kits escolares, com materiais pedagógicos, itens de papelaria e um livro de literatura infantil.

As escolas tiveram bastante autonomia para desenvolver seu trabalho. Os professores gravaram videoaulas, eles e os bibliotecários gravaram vídeos de contação de histórias e poemas que foram disponibilizados aos alunos na Plataforma

Microsoft Teams, canais no *YouTube*, *Facebook* e *WhatsApp*. Também desenvolveram projetos como as Rodas Literárias, com o objetivo de compartilhar leituras com as crianças, ouvi-las sobre a leitura, apresentar vida e obra de personagens da literatura, da política, da cultura nacional e internacional. Destaca-se o fato de terem proporcionado aos estudantes a produção escrita, por exemplo, produziram um livro virtual que foi lançado na programação de uma feira literária virtual.

A presença da literatura no ensino remoto da rede municipal de Sumaré-SP, de Norma Sandra de Almeida Ferreira e Flávia Poliana Serafim Alves. O Centro de Formação de Educadores Municipais buscou, principalmente, capacitar seus professores para o uso das ferramentas tecnológicas necessárias ao ensino remoto, e também capacitou os gestores para a adaptação dos planos pedagógicos de cada escola à mudança da modalidade presencial para a remota.

A *Plataforma Academic ITL* foi o principal recurso para comunicação do professor com seus alunos (e responsáveis) e para postagem das orientações e dos conteúdos das aulas e de livros de literatura, em formato PDF. O *WhatsApp* também foi bastante utilizado.

Os principais obstáculos foram: a dificuldade de acesso à internet por grande parte dos alunos, o que ocasionou aulas remotas de forma fragmentada e com pouca comunicação entre escola e família; a dificuldade de interação entre professor e aluno, o que se tornou um obstáculo para efetivar uma aprendizagem significativa; e a limitação da

interpretação de textos ocorrer exclusivamente por escrito, não propiciando assim uma discussão significativa que articulasse as informações do conhecimento prévio dos alunos com aqueles que o texto traz.

Práticas de leitura literária no ensino remoto: experiências no município de Guarulhos-SP, de Fernando Rodrigues de Oliveira e Renata Junqueira de Souza. Guarulhos é a segunda cidade mais populosa do estado de São Paulo e responsável por mais de 1% do PIB brasileiro. Os pesquisadores entrevistaram quatro professoras, atuantes em três escolas situadas na região mais periférica da cidade, que relatam as suas práticas anteriores e durante o período da pandemia. Ressaltam que, anteriormente, as práticas tinham um caráter dialógico, com a realização de rodas de conversa ligadas à “leitura deleite/ leitura inicial”, dos recontos, dos saraus, das visitas à biblioteca ou dos debates sobre o “livro viajante”. As professoras comentam que tiveram grande dificuldade com relação à formação e preparo para o ensino remoto, e adotaram estratégias de trabalho distintas, como envio de roteiros de estudo por aplicativos de celular ou em formato impresso, contação de histórias pelo *Google Meet* e *WhatsApp*, disponibilizaram livros de literatura infantil em formato PDF e *e-books*, realizaram leitura de textos literários durante as aulas síncronas, desenvolveram algumas atividades de estímulo à escrita de textos literários.

De forma complementar ao trabalho desenvolvido pelos professores, a equipe pedagógica da Secretaria de Educação

disponibilizou videoaulas e roteiros de estudo, por meio do Programa “Saberes em casa”, acessíveis pelo canal TV Câmara e *YouTube*. As videoaulas contemplaram diferentes conteúdos, dentre os quais contação de história, atividades lúdicas e leitura de livros. Após a leitura, não há nenhuma problematização do texto em si nem de perguntas que possam problematizar questões de entendimento e interpretação do texto. Priorizam o ensino de questões gramaticais, de moral da história e matemáticas.

Em conclusão, não obstante os esforços, os autores observam que o ensino remoto provocou um agravamento do persistente problema com relação ao ensino da literatura e da formação de leitores, tornando ainda mais limitada e frágil a busca por usos da literatura na escola.

Da Região Sul, são apresentados dois textos.

Videoaulas: a experiência curitibana com o ensino de literatura em tempos de pandemia, de Elisa Maria Dalla-Bona, Alessandra Barbosa e Daiana Lima Tarachuk. A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba percebeu que, durante a pandemia, seria inviável a oferta de aulas síncronas. Assim, foram gravadas, pela equipe da Secretaria, videoaulas que foram disponibilizadas aos estudantes por canal de televisão e pelo *YouTube*. Neste capítulo, é apresentada uma síntese das videoaulas de literatura e de língua portuguesa, analisando a adequação da aula para a modalidade remota e para crianças do 1º ao 5º ano; a pertinência dos conteúdos e do material de ensino; a qualidade textual e das ilustrações

dos textos literários utilizados; além dos encaminhamentos metodológicos. A equipe da Secretaria produziu um acervo de videoaulas valioso, mas ainda é uma incógnita a dimensão do seu impacto para a formação das crianças.

Leitura literária nos anos iniciais e pandemia: caminhos e ações da rede municipal de Canoas - RS, de Marília Forgearini Nunes, Rosa Maria Hessel Silveira e Camila Alves de Melo. As autoras indicam que, nesse município, há uma preocupação anterior à pandemia com a leitura literária e citam projetos como “Livro e Leitura”, “Pernambook”, “Fome de Ler”, “Ler é 10”. Também se referem a atividades como “Sacola Viajante”, “Contando histórias”, “Festa Literária do Tancredo”, oficinas, saraus e concurso de *book trailers*. Durante a pandemia, algumas dessas ações foram adaptadas e incorporadas por projetos como o “Literatura em tempos de pandemia”, no qual professoras colocaram vídeos de contação de histórias para crianças no site da escola, e também o projeto “Bibliodete”, que promoveu transmissões ao vivo para compartilhamento de sugestões de leitura, além do “Sarau Virtual”. Ressaltam que os sites e canais disponíveis das escolas municipais, durante 2020, traziam, de forma não padronizada entre os links, o acesso à biblioteca da escola, ao projeto “Projeto Livro e Leitura” e suas atividades e materiais e às postagens das professoras de cada uma das turmas.

Como vimos, houve importantes iniciativas por parte de professores e secretarias de educação para manter o ensino da literatura durante a pandemia, mas a efetividade

e abrangência das ações foram avaliadas apenas em Belém. Pelas dificuldades de acesso à tecnologia, de manter a atenção de crianças com aulas on-line, de contar com adultos para acompanhá-las, pode-se inferir que houve prejuízo para a formação do leitor. Contudo houve aprendizagens e a evidência do compromisso dos professores com seus estudantes, esse é um saldo precioso.

Nosso profundo agradecimento aos gestores e às gestoras, professores e professoras que se disponibilizaram a colaborar com esta pesquisa, em condições tão adversas.

Maio de 2021.

Marly Amarilha
Elisa Maria Dalla-Bona
Anderson Luís Nunes da Mata

Região Norte

As ensinanças da dúvida e a literatura infantil em tempos de pandemia: a realidade no sul do Amazonas

Adriana Francisca de Medeiros

*Tive um chão (mas já faz tempo)
Todo feito de certezas
Tão duras como lajedos
(Thiago de Mello)¹*

Primeiras palavras

O título do poema “*As ensinanças da dúvida*”, do nosso poeta amazonense Thiago de Mello, sintetiza os desafios enfrentados pelos professores, especialmente os docentes que trabalham com a Educação Infantil e Ensino Fundamental I em tempos de isolamento social.

De acordo com De Medeiros (2021, p. 1) “A pandemia da COVID-19, que assolou o planeta desde o início de 2020, trouxe inúmeras consequências em diferentes dimensões da vida e

¹ Primeira estrofe do poema “*As ensinanças da dúvida*”. MELLO, Thiago de. In: MELLO, Thiago de. **Os estatutos do homem**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

do trabalho dos seres humanos”. O chão lajeado transformou-se em areia movediça e tivemos que mudar a rota. Em poucas semanas, as nossas vidas foram alteradas pelas iminências do contágio do vírus, exigindo de nós isolamento social e, conseqüentemente, escolas do mundo todo foram fechadas. (DE MEDEIROS, 2021)

De acordo com De Medeiros (2021, p. 1)

Diante dessa realidade, as atividades de ensino presencial passaram para a modalidade remota, através de vídeos do *YouTube*, mensagens do *WhatsApp*, canais de TV, materiais impressos, *Facebook* e outras plataformas, objetivando assegurar que as instituições de ensino continuassem a atender os alunos, mesmo à distância, em algumas situações sem o suporte técnico necessário e sem qualquer planejamento prévio. Essa mudança exigiu uma grande adaptabilidade do professor. Somando-se a esses desafios, há a grande desigualdade social dos alunos da escola pública sem acesso à internet e bens de consumo como: computador, notebook, tablet e celular.

Este capítulo objetiva apresentar e interpretar os resultados de uma pesquisa intitulada “Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da COVID-19”. A finalidade da pesquisa foi acompanhar e refletir sobre os desafios que o ensino remoto impôs ao desenvolvimento de atividades de leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. A pesquisa está organizada em rede, compreendendo diferentes regiões brasileiras. O texto em apreço apresenta os primeiros dados do estado do Amazonas.

Utilizamos como instrumento para coleta de dados: entrevista semi-estruturada com integrantes das Secretarias de Educação e escolas (coordenadores e professores), recolha e análise dos materiais produzidos durante a pandemia da COVID-19 para o ensino remoto da literatura no ensino fundamental (1º ao 5º ano).

A literatura infantil, como nos indica Coelho (2000, p. 15),

“[...] tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola”.

Para as crianças das instituições escolares públicas, a escola se configura como um espaço privilegiado de acesso a livros e desenvolvimento do gosto pela leitura, como defende Zilberman (2003, p. 16):

“[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade”.

No Brasil, inúmeros fatores, como o preço dos livros, as escassas bibliotecas públicas e a falta de políticas de incentivo à leitura, reforça a importância da escola na formação de leitores.

Além das questões apresentadas, o acesso à literatura é um direito, como nos lembra Machado (2011, p. 39):

“[...] numa sociedade democrática, [...] todos merecem ter contato com bons livros desde a mais tenra idade, descobrir os prazeres da leitura de literatura e saber como ter acesso a esses textos quando quiserem”.

Uma das hipóteses levantadas nesta investigação é que o ensino da literatura foi inadequado para a formação de leitores literários em meio ao contexto inédito da pandemia.

O texto está organizado da seguinte forma: num primeiro item, procuramos descrever o contexto da pesquisa, o perfil dos entrevistados, os aspectos metodológicos e operacionais da investigação. No item seguinte, apresentamos e comentamos os dados da pesquisa, evidenciando os desafios que o ensino remoto impôs ao desenvolvimento de atividades de leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental no sul do Estado do Amazonas. Por fim, tecemos nossas considerações.

Contextualizando o lócus de pesquisa e o delineamento metodológico

Agora (o tempo é que o fez)
Tenho um caminho de barro
Umedecido de dúvidas
(Thiago de Mello)²

A cidade de Humaitá, onde foi realizado o estudo em questão, é um município ribeirinho, localizado no sudoeste

² Segunda estrofe do poema “As ensinanças da dúvida”. MELLO, Thiago de. *In*: MELLO, Thiago de. **Os estatutos do homem**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

do estado do Amazonas, banhado pelo Rio Madeira, um dos principais afluentes do Rio Amazonas. Seu nome é de origem indígena e seu significado é: “Hu” = negro, “ma” = agora e “itá” = pedra – a pedra agora é negra (IBGE, 2010). Ainda de acordo com dados do IBGE:

Os primeiros habitantes do lugar foram os índios que viviam em economia de subsistência. As principais etnias viviam às margens do Rio Maici (Torá) Rio Marmelo (Tenharim) e Rio Madeira (Parintintin, Pama, Arara e Mura).

O comerciante José Francisco Monteiro foi um dos primeiros colonizadores que, em busca de riquezas, se interessou em ficar definitivamente na região. Ele chegou em 15 de maio de 1869 e instalou-se num lugar chamado Pasto Grande onde era a Sede da Freguesia de São Francisco, no Rio Preto, próximo à atual cidade. Devido a ataques constantes dos índios, em 1888, a sede da Freguesia foi transferida para o lugar onde hoje está a cidade de Humaitá, com o nome Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Bem de Humaitá. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010).

O município fica distante aproximadamente 697 km da capital do estado, Manaus. É cortado pelas Rodovias Transamazônica (BR 230) e Manaus-Porto Velho (BR 319).

Figura 1 - Estado do Amazonas – Município de Humaitá



Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Amazonas_Municip_Humaita.svg

No início do século XX, a cidade foi cenário do romance “*A Selva*”, do escritor português Ferreira de Castro, que viveu no sul do Amazonas no período de sua adolescência; dessa experiência escreveu a citada obra e assim descreve a cidade de Humaitá: “O capim atapetava as ruas, às casas de telha sucediam-se as de palha; tinha a sua capelazita e, por orgulho, os paços do concelho, onde ainda dava cartas o português fundador”. (CASTRO, 1976, p. 82).

Ainda na arena literária, um dos mais ilustres filhos de Humaitá – AM é o escritor Álvaro Maia, autor das obras: *Na Vanguarda da Retaguarda* (1943); *Gente dos Seringais* (1943); *Nas Barras do Pretório* (1958); *Beiradão* (1958); *Buzina dos Paranás* (1958); *Banco de Carona* (1963); *Defumadores e Porongas* (1966);

Nas Tendões de Emaús (1967). Formado em Direito pela UFRJ, foi deputado, senador, interventor e governador do Estado do Amazonas.

Em 1929, esteve em terras amazônicas o escritor Mário de Andrade. No livro de sua autoria o “*Turista aprendiz*”, narra sua passagem pela cidade e assim a apresenta: “Humaitá é logo uma simpatia deliciosa”. A atrativa cidade cresceu e, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sua população, no ano de 2020, estimava-se em 56.144 (cinquenta e seis mil, cento e quarenta e quatro) habitantes.

As atividades econômicas do município de Humaitá são voltadas para o setor primário, ou seja, estão vinculadas ao desenvolvimento da agricultura, pecuária e ao extrativismo (vegetal animal e mineral). Destacam-se, nesse setor, a pesca artesanal, o cultivo de milho, feijão, açaí, banana, cupuaçu, mandioca e arroz, a atividade de beneficiamento da castanha, pecuária de bovinos, além da extração de madeira e de ouro encontrado no Rio Madeira.

Em relação à educação, atualmente o município é composto de 01 Universidade Federal do Amazonas – UFAM (1.757 alunos), 01 Universidade do Estado do Amazonas – UEA (260 alunos), 01 Instituto Federal de Educação do Amazonas – IFAM (584 alunos). No que se refere à educação básica, as matrículas, de acordo com o Censo de 2020, estão assim distribuídas: 1.821 (Educação Infantil); 4.618 (Ensino Fundamental I); 3.705 (Ensino Fundamental II); 2.250 (Ensino Médio) e 838 (EJA).

No tocante ao lócus de pesquisa – Escolas de Ensino Fundamental I da Secretaria de Educação do Município –, são 8 (oito) escolas na área urbana e 54 (cinquenta e quatro) na área rural, totalizando 3.971 (três mil, novecentos e setenta e um) alunos matriculados.

De acordo com De Medeiros (2021, p. 6) “Verifica-se que a maioria das escolas de Educação Básica situa-se na zona rural do município, atendendo a educação do campo e educação indígena, em salas multisseriadas”.

O universo pesquisado contemplou 6 professoras da educação básica, que trabalham de 1ª a 5ª ano, 1 coordenador e 1 supervisor escolar, que trabalham na secretaria de educação do município - SEMED. A coleta de dados foi realizada por meio da plataforma *Google Forms*, cujo período de preenchimento do questionário pelos professores ocorreu de 10 de janeiro a 29 de fevereiro de 2021, portanto após o encerramento do ano letivo.

O questionário auto aplicado contém 25 questões assim distribuídas: (1) informações básicas/perfil; (2) condições de trabalho; (3) relação com estudantes; (4) materiais disponibilizados; (5) prática docente; e (6) avaliação da aprendizagem. É importante salientar que a transcrição das

³ As turmas multisseriadas são formadas por alunos independentemente dos níveis de aprendizagem e idade e têm um único professor (na maioria das vezes), o qual fica responsável por sua organização em série/ano/ciclo.

entrevistas não foi modificada, assim, pode apresentar erros ortográficos, gramaticais e de concordância.

Apresentamos a seguir os primeiros resultados alcançados até o momento, relacionados apenas aos dados construídos com os 6 (seis) professores.

As ensinanças remotas e a literatura infantil: o que dizem as professoras amazonenses?

Mas nele (devagar vou)
Me cresce funda a certeza
De que vale a pena o amor.⁴
(Thiago de Mello)

A Tabela 1 exhibe os perfis dos professores da amostra e do universo pesquisado, observando as variáveis, formação, tempo de docência e carga horária. É importante informar que, para preservar a identidade dos colaboradores desta pesquisa, atribuímos a eles nomes de rios da região.

⁴ Terceira estrofe do poema “*As ensinanças da dúvida*”. MELLO, Thiago de. In: MELLO, Thiago de. **Os estatutos do homem**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

Tabela 1: Dados de caracterização dos participantes

Nomes	Formação	Tempo de docência	Tempo de docência na SME	Carga horária	Dedicação	
					Parcial	Integral
Purus	Graduação em Pedagogia, mestranda no Ensino de Ciências e Humanidades	2 anos	2 anos	20 h	X	
Amazonas	Graduação em Pedagogia e História	3 anos	3 anos	20 h	X	
Madeira	Normal superior com especialização em Psicopedagogia	25 anos	25 anos	40 h		X
Solimões	Pedagogia intercultural indígena e Mestre em Ciências Ambientais	8 anos	8 anos	40 h		X
Juruá	Pedagogia	3 anos	3 anos	40 h		X
Içá	Pedagogia com especialização em Psicopedagogia	1 ano	1 ano	20 h	X	

Fonte: Elaborado a partir do questionário aplicado por meio do *Google forms*.

Todas as entrevistadas são do sexo feminino, o que reforça os diagnósticos realizados anteriormente, os quais comprovam que, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a participação das mulheres está, em média, em torno de 90% (CARVALHO, 2018).

É importante pontuarmos que, neste momento de reconfiguração dos fazeres docentes, em que as atividades profissionais são exercidas em ambiente familiar, as mulheres são sobrecarregadas com múltiplas funções de mãe, esposa, dona de casa, cuidadora e professora dos próprios filhos e sobrinhos, em tempo integral.

Em relação à formação, todas têm nível superior na área da Pedagogia e a maioria com pós-graduação *lato e strictosensu*, e os dados indicam que as professoras têm realizado investimentos em sua formação e em seu desenvolvimento profissional. Quatro das professoras são iniciantes na docência, com menos de 5 anos de experiência, e metade tem dedicação exclusiva, com 40 horas de atividades semanais.

Um dos pontos colocados na investigação foi em relação à oferta de curso de formação para as atividades na modalidade remota, visto que todas as entrevistadas confirmaram que não houve curso nessa área. Dados de uma pesquisa do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO, 2020) identificaram que a proporção de professores(as) no Brasil, atuando nas Redes Municipais de Ensino, que não recebeu nenhum tipo de formação para uso de tecnologias digitais foi

de 53,6%. “A formação docente nessa área contribuiria para com a utilização efetiva desses recursos em uma perspectiva educacional e uma otimização do tempo” (DE MEDEIROS, 2021, p. 7), como nos alerta Oliveira e Pereira Júnior (2020, p. 732).

Um dos possíveis fatores que contribui para o aumento da carga de trabalho é a pouca ou insuficiente formação dos profissionais para lidar com tecnologias digitais. Os ambientes virtuais de aprendizagem ainda não são conhecidos pela maioria dos profissionais em exercício presencial nas escolas.

Corroborando com a exposição, Cury (2020, p. 15) nos lembra: “descobre-se o valor das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e sua importância na formação inicial e capacitação continuada dos docentes para uma presença contemporânea na educação”.

Enfatizarmos que, no Plano Municipal de Educação de Humaitá (PME) (2015- 2025), contempla a “meta 21”, identificada como “Conectividade”, que objetiva garantir acesso à internet no âmbito do município de Humaitá, com, no mínimo, 5 megabytes para todas as instituições de ensino, até o final deste PME. A citada meta apresenta 2 (duas) estratégias:

21.1 Estabelecer em regime de parceria ou de colaboração nas políticas públicas das instituições federais, estaduais e municipais com distintas instituições de caráter privado, mista e pública para formatar instrumentos para atendermos a meta ao final do PME; 21.2 Interligar todas as escolas das zonas urbanas do município via

cabo de fibra ótica e prover uma saída comum para a Internet. (HUMAITÁ, PME, 2015, p. 107).

Porém, de acordo com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), baseado no Censo de 2019, apenas 5,13% das instituições escolares da rede municipal de educação de Humaitá tinha internet.

Adicionam-se a essas limitações as condições das estruturas físicas das escolas do campo, no município de Humaitá – AM. De acordo com Franco (2018, p. 95)

As escolas ocupam prédios próprios e, em algumas comunidades (em que há poucos alunos) ocupam salas improvisadas. As construções estão localizadas no interior das comunidades. Secretaria, educadores, pais e alunos descrevem as condições físicas de muitas escolas como precárias: a estrutura dos prédios, muitos deles ainda de taipa, madeira, alvenaria, sem iluminação e circulação de ar adequadas, faltando carteiras, ausência de água encanada, esgoto, sanitários adequados para educadores e estudantes, entre outras condições. Além disso, chegar à escola é um grande problema, pois as distâncias são grandes, tanto por via terrestre como fluvial, pondo em risco a integridade física e emocional dos alunos e dos funcionários. Há de considerar-se, também, o cansaço, por ter de acordar muito cedo para chegar à escola depois de horas de caminhada.

O questionário aplicado incluiu perguntas abertas, uma delas relacionada às dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades remotas. Foram relatados inúmeros desafios, conforme as falas:

A falta de planejamento por parte da Secretaria Municipal de Educação, onde impôs um calendário no final do ano letivo sem ao menos uma conversa com os professores. A não aceitação dos pais quanto às atividades remotas, questionando a falta de planejamento, e a demora para o início dessas atividades. (PURÚS)

[...] não tínhamos retornos das atividades, poucos pais faziam as atividades em dia com os filhos, a maioria das vezes precisamos ligar par pedir as atividades. (AMAZONAS)

Várias, mas as principais são a falta de um aparelho eletrônico com celular, tablet ou computador e a dificuldade de Internet de qualidade para as crianças poderem acompanhar as atividades e o pouco conhecimento dos pais para poderem ajudar as crianças. (MADEIRA)

Tive dificuldade com interrupção da conexão (SOLIMÕES)

Tive dificuldade com interrupção da conexão de Internet, uso das novas ferramentas tecnológicas, meu notebook tem pouco memória [...], acredito que todos os professores tiveram que instalar uma Internet de qualidade, ter um bom dispositivo ou melhor dois, um celular e um computador e uma Internet e uma impressora, foi um gasto necessário que demanda demérito, ate porque as escolas do municípios não tem Internet e nem computadores disponíveis para uso dos professores e também são poucas impressoras para trabalhar com aqueles alunos que não tinha condições de acompanhar as aulas pela Internet. As dificuldades que os pais enfrentam foram inúmeras como, falta de dispositivo ou celulares muito antigos, falta de credito, Internet ruim, ou pacotes muito limitados que não suportaram visualizar ou baixar vídeos. Alguns pais não sabiam manusear algumas ou nenhuma ferramenta tecnológica, outros achavam que

as aulas eram perda de tempo, alguns pais foram para o interior impossibilitando o contato professor/alunos, alguns pais simplesmente não acompanhavam as tarefas dos filhos a lista de dificuldades vai longe. (JURUÁ)

Sem ter o contato com os alunos para um diagnóstico preciso, a maior dificuldade foi como fazer as atividades para alunos que não conheço, que não sei o grau de suas habilidades cognitivas e motoras. Pois, mesmo sabendo quais habilidade a criança desenvolve em sua faixa etária, tem crianças que se desenvolve bem outras não. Surgiram vários questionamentos e preocupações, pois se no ensino presencial já encontramos dificuldades em os pais ajudem os alunos nas atividades de casa, imagina de forma remota. (IÇÁ)

As dificuldades relatadas resumem-se praticamente a 3 questões: os problemas com acesso à internet; a ausência de computadores, impressoras, notebook, tablet de professores e alunos, como também a falta de participação dos pais e crianças nas atividades desenvolvidas no período do ensino remoto. Dificuldades constatadas em outra pesquisa de iniciação científica por mim orientada intitulada: “Desafios dos professores alfabetizadores em tempo de Pandemia”. (BIASE, 2020, não publicado).

No tocante ao acesso à internet, de acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2018), o percentual de pessoas que acessaram a internet das Regiões Norte é de (64,7%) e Nordeste (64,0%), resultados inferiores aos alcançados nas demais regiões. Quanto ao uso de dispositivo

móvel, celular, na mesma pesquisa, o percentual de pessoas estava em 67,4%, na Região Norte, e 70,7%, na Região Nordeste, enquanto nas demais variou de 84,1% a 86,2%. Os indicadores ainda são menores quando se relaciona ao uso de celular pela comunidade rural, visto que, na região Norte, o índice é de apenas 40%.

Os índices acima nos apresentam a não efetividade das metas e estratégias do PME, “somando-se a essa problemática as questões geográficas, haja vista que a maioria de nossas escolas está situada na área rural, onde só é possível chegar de barco, após vários dias de viagem”. (DE MEDEIROS, 2021, p. 9)

No que concerne à falta de participação dos pais e crianças nas atividades desenvolvidas no período do ensino remoto é preciso lembrar que, nas palavras de Cury (2020, p. 14): “Os pais ou tutores ou cuidadores, exceto os que são profissionais do magistério, não são profissionalizados, não foram preparados para tal situação”.

Por outro lado,

Estes dados dão centralidade à importância do trabalho docente presencial, à potência das interações professor-criança e das crianças entre si, às redes de relações e aprendizagens que se processam na sala de aula e que foram obstruídas pelo distanciamento social imposto pela pandemia. (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, Relatório técnico, 2020, p. 193).

Ao questionarmos a respeito das atividades com a literatura infantil, todas as professoras afirmaram que

desenvolveram atividades relacionadas à leitura e contação de histórias. Informaram que 75% das aulas foram via *WhatsApp* e 25% através de vídeo, no canal do *YouTube*.

Com relação aos materiais disponibilizados, 50% foram textos literários impressos em folhas avulsas, 33% livros didáticos e 16,7 % *e-book* de literatura. Não foram disponibilizados livros impressos.

Os dados acima indicam as estratégias e suportes aos quais as professoras recorrem para planejar a prática pedagógica e darem conta de inserir a leitura no cotidiano das crianças. O texto avulso e o livro didático são as principais fontes.

Observa-se que o uso de atividades avulsas se sobrepõe à utilização do livro didático, conhecido por ser o recurso mais utilizado nas salas de aulas nas escolas brasileiras. Esse fato pode ser explicado a partir das observações de Franco (2018, p. 97) quanto ao acesso do LD pelas escolas do campo, no município de Humaitá – AM.

A propósito dos livros didáticos, constatou-se que há problemas de distribuição - advindos do Correio e da Secretaria e, muitas vezes, o material chega quase ao final do ano letivos em tempo hábil para uso no ano letivo em curso. As escolas não possuem salas suficientes para terem uma biblioteca. Geralmente os livros que chegam até as escolas ficam em armários em salas de aula, na direção ou na secretaria. Alguns são armazenados nas próprias caixas, dificultando o acesso para os educandos.

Quando questionadas sobre quais oportunidades de ouvir a leitura, em voz alta, de histórias e poemas as crianças tiveram, apenas 2 professoras relataram como a atividade foi desenvolvida:

[..] em casa os pais que sabiam ler tentavam ajudar os alunos e sempre que conseguiam acesso a internet entravam em contato comigo e visualizavam as mensagens deixadas no grupo e assim sanavam suas dúvidas. As vezes falava em particular com cada um que tivesse dúvidas. (IÇÁ)

Através da professora não tiveram a oportunidade, mas nas atividades realizadas (apostilas) foram selecionados textos para os pais lerem junto com o aluno, porém não houve retorno. (PURÚS)

A partir das falas, é possível detectar o uso exclusivo de suportes impressos nas atividades com literatura infantil, sob a orientação de pais e/ou responsáveis, que recorrem aos professores no momento da dúvida. Para Machado (2011, p. 35),

Pais e professores que lêem têm um papel poderosíssimo na transmissão do gosto pelos livros. Em países de tradição letrada, pode-se deixar por conta das famílias uma grande parte dessa função de estímulo à leitura dos mais jovens. Mas, nós, que passamos diretamente de uma cultura oral para uma sociedade em que o audiovisual predomina – sem fazer pelo menos uma escala rápida, de uma geração que fosse, na galáxia de Gutemberg –, teremos necessidade de que o sistema de ensino se desdobre para poder cumprir esse papel.

No Amazonas, segundo os dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2018, o estado alcançou 94,2 % na taxa de alfabetização e obteve uma diminuição para 13,8% da taxa de analfabetos funcionais que, em 2015, era de 15,1%. Apesar dos dados não serem alarmantes, é ainda o segundo pior índice do Brasil. Outro fator que deve ser observado é que a condição de ser alfabetizado não se traduz em leitor, visto que a maioria das pessoas alfabetizadas frequentou os bancos escolares por pouco tempo e não desenvolveu hábitos leitores. “No entanto o uso desses materiais é justificado pelas dificuldades dos alunos e das famílias na aquisição de ferramentas tecnológicas e acesso à internet.” (DE MEDEIROS, 2021, p. 11).

Palavras finais

No que se refere ao modelo remoto de ensino, os dados, na cidade de Humaitá – AM, revelaram um quadro complexo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para a realização das atividades com a Literatura Infantil, especialmente pela falta de internet, ferramentas tecnológicas e acesso a livros impressos. No entanto, as professoras buscaram desenvolver estratégias para realizar leitura e contação de histórias nessa modalidade de ensino, com o apoio dos responsáveis, mesmo com todas as limitações, utilizando-se do livro didático e de outros recursos como, por exemplo, atividades impressas, com que os pais têm mais familiaridade.

Contudo é necessário dizer que o sucateamento das escolas públicas, pela falta de investimento e o não cumprimento das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), do Plano Estadual de Educação (PEE) e do Plano Municipal de Educação de Humaitá (PME), aumentou, durante a pandemia, o fosso já existente entre escolas públicas e privadas, atingindo, mais uma vez, os mais desfavorecidos, os mais vulneráveis.

Para concluir, retomo a obra *As ensinações da dúvida*, do amazonense, Thiago de Mello (2003), compreendendo que o poema suscita a mudança de paradigma articulada com a ideia de tempo provocador de incertezas: o que teremos ensinado às crianças nesses tempos de isolamento e o que as crianças aprenderão? Teremos tempo para responder?

Referências

ANDRADE, M. de. **O turista aprendiz**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

BIASE, T. O. **Desafios dos professores alfabetizadores em tempo e pandemia**. Instituto Federal de Educação, Agricultura e Ambiente, Humaitá, 2020. Não publicado.

CASTRO, F. de. **A selva**. Barcelos, Portugal: Guimarães, 1976.

CARVALHO, M. R. V. de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: Teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CURY, C. R. J. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020.

DE MEDEIROS, A. F. Os desafios para alfabetizar no ensino remoto: A realidade no Sul do Amazonas. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização**, Florianópolis, ano 5, v. 1, n. 1, 1. ed., 2021. Disponível em:http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/schedConf/presentations. Acesso em: 28 jan. 2022.

ALFABETIZAÇÃO EM REDE: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O ENSINO REMOTO DA ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA COVID-19 - RELATÓRIO TÉCNICO (PARCIAL). (2020). Revista Brasileira De Alfabetização, (13), 185-201. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2020465>. Acesso em: 12 mar. 2021.

FRANCO, Z. G. E. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas):** em busca da justiça curricular. 2018. 200 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

GESTRADO. **Trabalho docente na educação básica em tempos de pandemia:** Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte, UFMG, 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

HUMAITÁ – AM. **Lei Nº688/2015.** Plano Municipal de Educação– PME. Humaitá: Prefeitura Municipal de Humaitá, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estado do Amazonas:** Censo 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/am/panorama>. Acesso em: 12 mar. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE; 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

MACHADO, A. M. **Silenciosa algazarra**: reflexões sobre livros e práticas de leituras. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MELLO, T de. As ensinanças da dúvida. *In*: MELLO, T. de. **Os estatutos do homem**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003. Cap. 9. p. 22-23.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Meta 5 – Alfabetização. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/educacao-em-numeros/pesquisa?q=amazonas>. Acesso em: 12 ago. 2020

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 14, n. 30, p. 719-734, 20 jan. 2021. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>. Acesso em: 12 mar. 2021.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

A leitura literária nos três primeiros anos do ensino fundamental durante a pandemia do COVID-19 em escolas públicas municipais de Belém do Pará

Lorena Bischoff Trescastro

Karina Barbosa Bordalo

Luiza Pereira da Silva

Para começar, vamos imaginar o encantamento das crianças de 6 a 8 anos em uma classe de 25-30 alunos, cujo objetivo é aprender a ler e a escrever, quando a professora as leva à biblioteca para que escolham um livro para ler ou apresenta uma obra de literatura infantil e diz "hoje vou ler uma história para vocês, olhem aqui...". Mostra a capa do livro, lê o título, vai folheando página a página, para que as crianças vejam as ilustrações e possam fazer antecipações sobre o escrito. Feito isso, a história chega às crianças pela voz da professora, que lê ou narra a história do livro apresentado. Na mediação de leitura, as crianças, em uma atividade mental, constroem imagens próprias na reconstituição da narrativa. E depois, ao seu modo, as crianças passam a contar a história.

Na continuidade do trabalho com o texto literário, atividades das práticas de alfabetização são propostas à turma: "quem quer dizer o que mais gostou da história?"

(interpretação e oralidade); "quem quer inventar um outro final para a história?" (criação e oralidade); "vamos fazer uma ilustração para a história?" (desenho); "vamos escrever a história com as nossas palavras?" (reescrita); "vamos organizar um glossário com as palavras da história?" (escrita de palavras em ordem alfabética); "com essas palavras, podemos *ler e escrever* novas histórias" (leitura e produção de histórias)... Sabemos que essas são práticas alfabetizadoras propostas na sala de aula pelos professores para a formação de crianças leitoras nas escolas brasileiras e não se faz diferente nas escolas municipais de Belém, de cujas práticas fomos testemunha ao longo de mais de vinte anos.

A respeito da mediação de leitura em voz alta pela professora, em uma atividade coletiva de leitura compartilhada, situação hipotética narrada no início do artigo, Amarilha (2013) esclarece que, além de necessária para a aprendizagem, a experiência de leitura de literatura na escola é de natureza mediada em dois sentidos: a mediação pela palavra, portanto simbólica; a mediação pela presença do outro (adulto leitor ou pares), portanto social. Em uma atividade coletiva de narração da história, "a voz do contador define limites acústicos e comunitários" (AMARILHA, 2013, p. 36). De fato, a alfabetização de crianças requer a presença de um leitor mais experiente para organizar condições favoráveis ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A mediação da leitura de histórias, em uma atividade compartilhada e coletiva em sala de aula, constitui uma

comunidade de ouvintes e cria uma relação de pertencimento a uma comunidade de leitores, concedendo às crianças em fase de alfabetização o estatuto de leitor (FOUCAMBERT, 1993). É a narrativa que chega pela palavra do outro e instiga na criança o desejo de participar do ato de ler, aprender a ler e se tornar leitora, e também poder contar e escrever suas histórias.

Um dos requisitos para se estar alfabetizado é aprender a ler. Uma condição para se aprender a ler é estar integrado a um grupo que usa a escrita para viver e não apenas para aprender a ler (FOUCAMBERT, 1993). Essa condição incide sobre a heterogeneidade, ou seja, o grupo no qual se aprende a ler deve ser composto de leitores mais experientes, no caso da sala de aula, a professora, e de leitores menos experientes, os alunos, que buscam desvendar os textos a fim de compreendê-los, alcançando gradativamente o estatuto de leitor autônomo.

Destacamos que a mediação de leitura literária é imprescindível para a formação de crianças leitoras, nos três primeiros anos do ensino fundamental. No entanto, no ensino remoto, as crianças deixam de participar de atividades coletivas de mediação e contação de histórias no espaço da sala de aula e de ter acesso ao livro de literatura infantil nas bibliotecas escolares e/ou salas de leitura, pois elas passam a realizar atividades em ambiente familiar, utilizando materiais impressos ou assistindo a vídeos, no caso de nossa pesquisa, fornecidos pela Secretaria

Municipal de Educação de Belém, Pará, assim vivenciando novas formas de interação com os textos literários.

O locus da pesquisa "*Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da COVID-19, em Belém, Pará*" foi o Centro de Formação de Professores – CFP, da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. A equipe do CFP é composta por quinze professores ou coordenadores pedagógicos que atuam na formação continuada, em encontros mensais e assessoramento à prática docente nas escolas; destes, cinco participaram da pesquisa. Eles atuam na educação há mais de vinte anos, são do quadro efetivo da SEMEC e têm formação em Pedagogia; três são especialistas e dois cursaram mestrado em Educação. A escolha desses profissionais para contribuir na coleta de dados se deu porque acompanham o trabalho docente e discente nas escolas.

Durante os procedimentos de coleta de dados, de outubro a dezembro de 2020, os entrevistados realizavam atividades de elaboração de material didático para os alunos e de apoio pedagógico aos professores, bem como encaminhamentos e orientações aos docentes na formação de professores, em atividades presenciais e on-line, atuando no CFP em regime de escala como medida de distanciamento social.

Sobre o público de abrangência da pesquisa, em 2020, a SEMEC contou com 632 professores dos três primeiros anos do ensino fundamental (Ciclo I), que exerceram a docência em 71 escolas e 20 unidades pedagógicas do município de Belém, capital do Pará. Em relação aos discentes, esses

professores foram responsáveis pela alfabetização de 17.840 alunos, sendo 5.642 do 1º ano, 5.498 do 2º ano e 6.700 do 3º ano (BELÉM, 2021). Normalmente, nas escolas municipais de Belém, as turmas do 1º ano são formadas por 25 alunos e as de 2º e 3º anos por 30 alunos.

Para contribuir com a reflexão sobre o ensino remoto e seus impactos na formação de leitores, analisamos dados de documentos e entrevistas com coordenadores e formadores da rede municipal de educação de Belém, Pará, que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental. Tal recorte foi feito observando a organização das equipes da Secretaria Municipal de Educação, na formação continuada de professores e assessoria ao trabalho nas escolas, bem como do acesso, mediante aceite institucional, aos materiais de orientação ao trabalho docente no *blog* Expertise em Alfabetização do CFP.

A questão norteadora que nos colocamos, neste estudo, foi: como se deu o trabalho com textos literários nos três primeiros anos do ensino fundamental no ensino remoto, durante a pandemia da COVID-19? Na análise dos dados, procuramos evidências do trabalho de leitura literária na alfabetização de crianças durante o ensino remoto.

De modo geral, constatamos que o ensino remoto, a partir de março de 2020, nas escolas municipais de Belém, Pará, em turmas dos três primeiros anos do ensino fundamental, ocorreu com a mediação de atividades impressas, trocas de mensagens e videoaulas. A Secretaria forneceu os kits

pedagógicos aos alunos, juntamente com a cesta da merenda escolar, formação on-line com orientação, produção de videoaulas e estudo de sequências didáticas aos professores, porém a entrega do material do aluno, o planejamento e a proposta de atividades síncronas e assíncronas com as crianças ocorreram conforme o trabalho do professor da turma no encaminhamento dado em cada escola.

Os materiais didáticos impressos enviados às escolas para os alunos (kit pedagógico), de março a dezembro de 2020, compreendiam atividades em fichas de leitura e fichas didáticas. Diferentemente de um roteiro de perguntas para verificar a compreensão de leitura, a atividade nomeada no material de ficha de leitura apresenta um texto literário para o aluno ler. Em uma abordagem interdisciplinar e temática, as atividades iniciavam com um texto (ficha de leitura), tais como histórias infantis, poemas, letras de música e histórias em quadrinhos. Dentre esses, destacamos os textos que trouxeram narrativas extraídas de obras literárias destinadas ao público infantil. Assim, a análise do material indicou que formas foram encontradas para dar continuidade ao trabalho de leitura com textos literários na alfabetização.

Na passagem do ensino presencial para o ensino remoto, a sala de aula, como palco de leituras coletivas a partir de livros literários, cedeu lugar a novos modos de leitura, em contexto familiar, nos quais a leitura da história infantil no livro foi substituída pela leitura do texto impresso no material didático ou pela contação de histórias na tela da

TV ou celular. Ainda que o ensino remoto tenha subtraído da vida escolar da criança o encantamento de ouvir uma história lida ou contada pela voz da professora em sala de aula, ou a experiência de manusear livros de literatura infantil em uma atividade escolar na biblioteca, a reprodução dos textos literários, impressos no kit do aluno, ou histórias contadas em videoaulas, foi uma forma possível de fazer a literatura chegar aos alunos dos três primeiros anos do ensino fundamental.

Metodologia: os caminhos da pesquisa

Começamos a trilhar os caminhos da pesquisa, em outubro de 2020, em conversas informais com professores das escolas e das equipes da Secretaria, pessoalmente e pelas mídias sociais, e pela busca de informações do trabalho de literatura realizado nas escolas municipais de Belém durante a pandemia, em *sites* e *blogs* da SEMEC, do CFP e das escolas. Daí, encontramos no *blog* Expertise em Alfabetização - CFP diversos materiais, como videoaulas e sequências didáticas elaboradas a partir de textos literários.

O Centro de Formação de Professores é o responsável, na Secretaria Municipal de Educação de Belém, Pará, pela formação continuada dos professores dos três primeiros anos do ensino fundamental. Dos resultados da pesquisa inicial exploratória, escolhemos o CFP como *locus* da pesquisa e estabelecemos contato telefônico com a coordenação

para convidar a equipe para participar da pesquisa. Dada a receptividade, foi enviado o projeto de pesquisa por *e-mail* para conhecimento e marcamos uma conversa presencial para esclarecimentos.

Depois de achados, contatos e encontros, foi protocolado o pedido de aceite institucional na SEMEC, visando à autorização da secretária de educação. A tramitação contou com a mediação da coordenadora do CFP, devido à dificuldade de acesso às dependências da Secretaria, em razão do distanciamento social imposto pela pandemia e por movimentos decorrentes do período eleitoral.

Obtido o aceite institucional, em dezembro de 2020, foram convidados cinco formadores para compor a equipe da pesquisa e colaborar na coleta de dados. Enviamos, por *e-mail*, o projeto de pesquisa aos participantes para que conhecessem a abrangência, o objetivo e a metodologia da pesquisa. Depois dialogamos presencialmente com esses interlocutores, para esclarecimentos e obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Foram necessários três encontros distintos, porque a equipe estava trabalhando em regime de escala, alternando ora o trabalho em casa, ora no CFP.

Concluída a adesão documental à pesquisa, com a assinatura do Aceite Institucional (1), Termo de Responsabilidade pelo Uso de Informações e Cópias de Documentos para fins de Pesquisa (1) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (5), totalizando sete documentos, partimos para

a coleta documental dos materiais utilizados pelos docentes nas escolas e a escuta da coordenação e formadores para a compreensão das decisões tomadas.

Para compor o corpus da pesquisa, foram disponibilizadas pela equipe do CFP cópias de materiais impressos e digitais da formação dos professores e do material do aluno, encaminhados às escolas municipais de Belém para uso dos professores dos três primeiros anos do ensino fundamental, durante os meses de março a dezembro de 2020, compreendendo um período de dez meses. Esse material foi considerado suficiente para compor o corpus da pesquisa, porque trazia evidências do trabalho com textos literários.

Dando andamento à coleta de dados, em dezembro de 2020, realizamos entrevista semiestruturada, composta de 26 questões. A entrevista foi enviada e recebida por *e-mail*, a cinco integrantes da equipe do CFP, da SEMEC, Belém, Pará. Os passos seguintes foram a recolha, sistematização e análise documental dos materiais utilizados pelos docentes, bem como dos dados obtidos nas entrevistas e da escuta dos gestores, coordenadores e formadores de professores para a compreensão do trabalho realizado.

A trajetória da pesquisa, de outubro de 2020 a março de 2021, deu-se em seis meses de investigação. Por fim, procedemos à sistematização dos dados coletados na entrevista e o levantamento dos documentos obtidos, culminando na redação do relatório de pesquisa. Para socialização e conhecimento, o relatório foi enviado aos participantes da

pesquisa. Do relatório, recortamos dados e estabelecemos interlocuções que nos possibilitaram apresentar este estudo sobre a leitura literária nos três primeiros anos do ensino fundamental em escolas públicas municipais de Belém, Pará, no ensino remoto durante a pandemia da COVID-19.

A alfabetização durante a pandemia: do ensino presencial para o ensino remoto

Aprender a ler e a escrever é o principal desafio das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. Para lograr essa conquista, é necessário colocá-las em um ambiente de aprendizagem no qual elas possam interagir com a escrita em diferentes atividades. No ensino presencial, tendo em vista o processo de alfabetização, interações com textos escritos são realizadas diariamente na sala de aula ou na biblioteca. Já no ensino remoto, espera-se que essas interações sejam realizadas em ambiente familiar com o uso do livro didático, de vídeos e de materiais que a escola possa disponibilizar.

Sobre a alfabetização no ensino remoto durante a pandemia, pesquisas indicam que “o maior desafio das professoras é fazer com que os alunos respondam às demandas colocadas, realizem as atividades, especialmente quando estas dependem da ajuda dos pais ou responsáveis” (MACEDO, 2020, p. 195). Com isso, a pesquisa evidencia que o ensino remoto, no processo de alfabetização, não dispensa

mediações sistemáticas e competentes que atendam às necessidades das crianças a fim de que possam avançar em suas aprendizagens.

Para atender às medidas de prevenção ao combate da pandemia, as escolas municipais de Belém iniciaram o trabalho com as crianças, no ensino remoto, a partir de março de 2020, com atividades impressas, vídeos com dicas de atividades para as crianças durante a quarentena e de como se prevenir contra o coronavírus e também com videoaulas. A SEMEC mudou a formação dos professores de presencial para on-line, com estudo de sequências didáticas e orientação ao trabalho docente, forneceu kits pedagógicos aos alunos, favoreceu a produção e veiculação na TV de videoaulas, porém o planejamento de atividades síncronas e assíncronas dependeu do encaminhamento dado pelos professores em cada escola.

Ao adaptar a formação dos professores da modalidade presencial para a modalidade on-line, a equipe do CFP potencializou a comunicação mediada pelo *blog*, por correio eletrônico (*e-mail*) e grupos de *WhatsApp*, em atividades assíncronas, além de realizar formações remotas on-line, possibilitando a comunicação síncrona com o uso da plataforma digital *Google Meet*. Como parte da formação, foram publicados vídeos, videoaulas e sequências didáticas no *blog* do CFP, para orientar o trabalho docente, e materiais com atividades e fichas didáticas para o aluno, além do Guia de Orientações do Ciclo de Aprendizagem I (1º, 2º e 3º ano).

O Guia de Orientações do Ciclo de Aprendizagem I (1º, 2º e 3º ano) teve por objetivo fornecer subsídios aos docentes, na perspectiva de organizar o trabalho pedagógico nas atividades remotas do Ciclo I. Organizado em oito páginas, o guia traz uma apresentação, na qual esclarece e orienta o processo de adaptação ao ensino remoto após a interrupção das aulas, em março de 2020. Além disso, destaca a necessidade de adaptação do trabalho pedagógico para o ensino remoto nas escolas, dado o “perfil da turma/escola em que atuam, utilizando-se de recursos diversos (livros, cadernos e impressos) e que atendam às necessidades e individualidades da aprendizagem das crianças” (BELÉM, 2020, p. 3).

Além das orientações à condução do processo de aprendizagem no ensino remoto, foram realizadas duas avaliações da aprendizagem da leitura, escrita e matemática: uma avaliação diagnóstica (em fevereiro, antes da pandemia) e outra avaliação final (em novembro/dezembro), cujos dados de cada turma foram enviados pelos professores, através do *Google Forms*, e tabulados pela equipe do CFP, por escola, em janeiro e fevereiro de 2021, gerando o Relatório de Aplicação da Atividade Avaliativa das Aprendizagens do Ciclo I – Ensino Remoto/2020.

Como uma fonte de consulta para subsidiar a tomada de decisões em ações futuras, os dados do Relatório apontaram a importância do instrumento de tabulação da avaliação e da formação on-line, como recurso pedagógico e como

forma de inserir os professores no trabalho remoto e no uso de tecnologias de informação e comunicação, em face da dificuldade que alguns apresentaram no manuseio das tecnologias e mídias digitais, bem como da necessidade de se intensificar e ampliar a comunicação e as relações entre a escola, as famílias e os alunos no retorno ao ensino presencial, tendo em vista as aprendizagens dos alunos na continuidade de seus estudos (BELÉM, 2021).

Na formação on-line, foram disponibilizados documentos e conteúdos digitais, com sequências didáticas, videoaulas e atividades que orientavam o trabalho pedagógico e a escola realizou a adaptação do ensino presencial para o ensino remoto. No entanto, foram feitas ponderações sobre a execução do trabalho:

[...] em um contexto de trabalho pedagógico com ensino remoto emergencial, há a necessidade de avaliar junto aos coletivos das escolas: pais, docentes, coordenação e direção e SEMEC/DIED/CFP, as estratégias elaboradas e executadas para essa modalidade de trabalho no ano de 2020 (BELÉM, 2021, p. 4).

As sequências didáticas e os textos do material do aluno

As sequências didáticas para turmas do 1º, 2º ano e 3º ano do ensino fundamental, elaboradas pela equipe do CFP, em uma abordagem interdisciplinar, traziam diferentes textos, incluindo fichas de leitura e fichas didáticas com atividades

de interpretação e escrita, que exploravam a temática dos textos, de modo que os textos tinham dupla função: a de propor a atividade de leitura, necessária à alfabetização, e a de instaurar um campo semântico, cuja temática, tratada no texto, estendia-se em atividades de outras áreas de estudo.

A elaboração de sequências didáticas parte da escolha de um texto (ficha de leitura), geralmente uma história infantil, cuja temática se conecta com o universo da criança e da seleção de conteúdos relevantes à alfabetização (fichas didáticas). Daí, as sequências propõem atividades que visam mobilizar conhecimentos e promover o desenvolvimento de habilidades de linguagem, por meio da mediação e da realização de atividades. No geral, a produção final compreendia a escrita de palavras, frases e de um texto pela criança. Isso porque o ato de ler implica, além da interpretação, a reescrita do lido (FREIRE, 1989).

A respeito da proposta de sequências didáticas, Schneuwly e Dolz (2004, p. 86) afirmam que “a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios do gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final”. No entanto, diferentemente de focar o estudo de um gênero específico, dada a perspectiva interdisciplinar, as sequências didáticas propostas incluem, além de conteúdos da área de linguagem, os de outras áreas do conhecimento.

A cada sequência didática trabalhada com os professores, na formação mensal on-line, havia um material do aluno (kit pedagógico), enviado às escolas pela SEMEC, a ser entregue aos alunos. O kit pedagógico é constituído de material didático impresso produzido pela equipe do CFP, com textos para leitura, atividades e fichas didáticas. Coube à escola e aos professores fazer a entrega do material às famílias, juntamente com a cesta de alimentos da merenda escolar, e orientar o trabalho pedagógico a estudantes dos três primeiros anos do ensino fundamental, enquanto durasse a suspensão das aulas presenciais (BELÉM, 2020).

A sequência didática, entendida como um roteiro de aula produzido a partir de um texto ou campo semântico, já é uma prática da formação dos professores dos três primeiros anos do ensino fundamental em Belém, desde 2007 (SEMEC, 2009). No entanto, observamos uma adaptação, uma vez que, além dos textos literários que normalmente são trabalhados na ficha de leitura, o material do aluno propôs o trabalho com uma diversidade de textos sobre o coronavírus. Um texto literário sobre a temática foi a história *Por que não posso ir lá fora? (Coronavírus)*, de Tatyanny F. Araújo, da sequência didática do 1º ano, em que a problemática foi abordada de maneira criativa e lúdica destinada ao público infantil.

A crise sanitária da pandemia da COVID-19 também motivou a escolha de textos informativos, notícias e atividades sobre o coronavírus, medidas de prevenção e saúde nas fichas didáticas do material do aluno. Por exemplo, no material

didático do 3º ano do ensino fundamental, havia atividades com os seguintes textos: (1) *Como prevenir o novo coronavírus?*; (2) *Os vírus*; (3) *O que é coronavírus?*; (4) *A importância de lavar as mãos*; (5) *Cruzadinhas: coronavírus*; (6) *Tabela: tempo médio de sobrevivência do coronavírus em cada superfície*; (7) *Cuidados de prevenção ao vírus*; (8) *O que é isolamento familiar?*; (9) *Como ocorre a transmissão do coronavírus?*; (10) *Samuzinho encerra programação com experiências positivas entre as crianças: prevenção de acidentes*; (11) *Doutores da alegria amenizam sofrimento de crianças doentes através do riso*.

Esses onze textos foram escolhidos para compor o material do aluno, por abordarem temática relevante e para que, ao realizarem atividades de leitura, as crianças pudessem ter acesso ao conhecimento, entender a situação da pandemia e o motivo de estar em casa sem ir à escola, e assim poder ajudá-las a tomarem medidas preventivas de cuidado com a saúde, bem como externar sentimentos e emoções decorrentes da problemática vivida com seus familiares. Tais escolhas, ao se ligarem à vida, tornam a leitura significativa para a criança, pois, como escreve o autor, “a dor é uma linguagem – uma linguagem que o corpo usa para dizer à consciência que algo não está bem” (SCLIAR, 2013, p. 126).

Na alfabetização, não tinha como ignorar a inclusão de textos sobre a pandemia no material do aluno. Isso porque, como diz Foucambert (1994, p. 10), “a escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado

apenas a ensiná-la a ler”. Assim, a escola não deve limitar o trabalho de alfabetização a ações repetitivas de codificação, decodificação e compreensão literal; com a leitura de textos, a criança pode pensar e estabelecer relação entre leitura e vida, entre o texto e o conhecimento (CERLALC, 2014).

Os textos escolhidos, na sua maioria de circulação social, abordaram aspectos referentes à pandemia do coronavírus. E ainda que não legítimos, porque foram descaracterizados em sua formatação pela digitação e impressão na cor preta, no material do aluno, em folhas brancas de papel A4, são textos inteiros e verdadeiros, em seu conteúdo, distante de qualquer simplificação da linguagem verbal, o que banalizaria o trabalho com textos na alfabetização.

Na passagem do ensino presencial para o ensino remoto, o papel da família na educação das crianças foi maximizado. A esse respeito, não podemos ignorar que a aquisição do letramento não se restringe a uma tarefa escolar, porque é um fenômeno social (STREET, 2014a). Na alfabetização, é função da escola ensinar a criança a ler e a escrever até os oito anos de idade, nos três primeiros anos do ensino fundamental, porém a alfabetização inclui a leitura de mundo, que se realiza na vida cotidiana (FREIRE, 1989).

Por isso, muitas atividades de leitura podem ser realizadas em casa pelas crianças, em diferentes contextos sociais, uma vez que a aprendizagem e a leitura fazem parte da vida e não se restringem a uma tarefa escolar. Não é porque as crianças não estejam participando de aulas presenciais que não possam

aprender muitas coisas em casa e na vida. No ensino remoto, além do proposto nas sequências didáticas e no material do aluno, atividades de leitura em diferentes contextos podem ser potencializadas.

As videoaulas e as multimodalidades na alfabetização

As videoaulas, aulas gravadas e acessadas em forma de vídeo, tiveram duração de aproximadamente 30 minutos e foram disponibilizadas, de segunda a sexta-feira, pelo *YouTube* e pelo canal de TV. De modo geral, os conteúdos trabalhados nas videoaulas, produzidas por professores da rede municipal com a orientação da equipe do CFP e apoio da SEMEC, referem-se às habilidades prioritárias da BNCC e do currículo das escolas municipais de Belém. Na fala dos professores, veiculada nas videoaulas, cujas interações incentivaram a participação das crianças, foram exploradas imagens ilustrativas dos conteúdos abordados e de situações provenientes da realidade social e da pandemia, com foco na saúde física e emocional.

Para as turmas de CI, as videoaulas foram veiculadas na TV, no Canal 47.1 – Rede TV, do programa Educa Belém – Aprendendo em Casa. A programação foi divulgada no *blog* do CFP, por exemplo, de acordo com o cronograma de horário de aulas, no período de 10 a 14 de agosto de 2020, de terça a sexta-feira, das 9h às 9h30, e na semana seguinte, de 17 a 21 de agosto, de segunda a sexta-feira, no mesmo horário, sendo

que as quartas-feiras foram dedicadas à leitura e à contação de histórias. As aulas ministradas por um professor contavam com a participação de um intérprete de Libras, tendo em vista a educação inclusiva. Após as exposições, as aulas ficaram disponíveis no *YouTube*, no Canal Educa Belém.

No trabalho remoto, há relatos de que se recorreu ao uso de tecnologias de comunicação pelo professor, na escola, para favorecer a aprendizagem das crianças. Também ocorreram aulas com atividades síncronas, de segunda a sexta-feira, com duração de 30-40 minutos. Os professores ministraram aulas, utilizando mídias diversas, tais como *WhatsApp*, Plataforma *Zoom*, *Google Meet*, *YouTube*, dentre outras. Esses usos provocam mudanças nos modos de ensinar, pois as práticas de alfabetização podem incluir o trabalho com imagens, animações, músicas, vídeos e outras formas de apresentar e acessar o conhecimento (GARCIA, 2018).

No material do 1º ano, algumas atividades das sequências didáticas trouxeram calendários, convites, palavras-cruzadas, caça-palavras, tirinhas, gráficos, tabelas, ilustrações, reproduções de pinturas e fotografias, incluindo tanto a leitura de outros textos (linguagem verbal) quanto a leitura de imagens (linguagem não verbal). Esses diferentes modos de comunicar a palavra escrita e incentivar a aprendizagem da leitura indicam a importância das multimodalidades na alfabetização (GARCIA, 2018).

Sobre as multimodalidades na alfabetização, Street (2014b) destaca que a diversidade de modos de comunica-

ção, incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais (livros e jornais), quanto pelos mais modernos (televisão, computador e celular), desafia os professores a ensinarem não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, pois o metaconhecimento “é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento” (STREET, 2014b). Isso foi ampliado nos anos iniciais de escolarização com as atividades remotas.

Convém destacar que a leitura e a escrita na infância acontecem de diferentes modos quando as crianças participam da vida social e da cultura, inclusive na leitura de mundo (FREIRE, 1989). Por isso, devemos proporcionar múltiplos encontros da criança com diversas modalidades de expressão; alfabetizar não se restringe à leitura em sentido restrito, mas amplo, no sentido de ler o mundo de diferentes modos, o que inclui o uso de tecnologias de comunicação (CERLALC, 2014).

O uso dessas tecnologias, no ensino remoto, possibilita novos letramentos, de caráter multimodal (ROJO, 2012). Novas características no design dos textos podem ser detectadas a partir das aplicações no uso de novas tecnologias (GARCIA, 2018). Então, aprende-se sobre o que se estuda e sobre as formas de se comunicar, usando instrumentos da tecnologia, que embora conhecidas das crianças nem sempre são acessíveis, pela falta de acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos. Daí, destacamos a importância de se manter o

texto impresso no ensino remoto, favorecendo a coexistência das mídias digitais e impressas na educação.

Na passagem do ensino presencial para o ensino remoto, os professores recorreram ao uso de tecnologias e mídias digitais para se comunicar com as crianças e tiveram que contar com o apoio dos pais ou responsáveis para proporcionar a mediação da aprendizagem da leitura e da escrita, pois coube à família receber o material na escola, ouvir as orientações dos professores e orientar a criança para realizar as atividades previstas no material fornecido pela escola. Contudo, a alfabetização no ensino remoto, como vimos nas ações desenvolvidas nas escolas municipais de Belém, Pará, não dispensa a participação do professor, como um profissional articulador do trabalho educativo.

A leitura literária no ensino remoto: do livro para o texto impresso e a tela

Ler, ouvir, escrever e contar histórias, além da experiência com a literatura, possibilitam às crianças participar do mundo da escrita. A leitura de histórias ajuda a criança a explorar o mundo, a interpretar acontecimentos narrados, a buscar significados, a raciocinar e a imaginar histórias. No desenvolvimento da linguagem infantil, “a leitura de histórias para as crianças incide em aspectos tais como o desenvolvimento do vocabulário, a compreensão de conceitos,

o conhecimento de como funciona a linguagem escrita e a motivação para querer ler” (COLOMER, 2007, p. 104).

Referindo-se à leitura literária pelas crianças, Colomer (2007, p. 61) diz que “as ‘vozes dos livros’ vão levá-las pela mão ao longo de suas leituras, fazendo-as adotar distintas – e frequentemente simultâneas – perspectivas sobre o mundo”. Esse tipo de leitura se associa à imaginação, à fantasia, à criatividade, à ludicidade, às emoções, às divagações que a leitura, principalmente do texto literário, proporciona ao leitor. É o prazer que o leitor tem ao se dedicar à leitura de um texto.

Segundo Allende e Condemarín (2005, p. 43), “a leitura de livros de contos é, além disso, um meio efetivo para desenvolver a habilidade das crianças para entender histórias”. O trabalho com o texto literário é muito profícuo para formação de alunos leitores, porque, segundo Amarilha (2013), a leitura de texto literário pode proporcionar às crianças experiências: simbólica, social e educativa. A simbólica é proporcionada pela atividade de leitura da escrita literária. A experiência social ocorre quando a leitura, em uma atividade coletiva, proporciona acesso à cultura escrita. E a experiência educativa acontece quando a interação com o texto favorece a compreensão leitora e contribui para a aprendizagem (AMARILHA, 2013).

Sobre a contribuição de textos literários na aprendizagem da escrita, a leitura funciona como um andaime, na produção de texto pela criança na alfabetização escolar: “a leitura

de histórias possibilita à criança perceber a constituição da narrativa, a leitura de textos imagéticos favorece a construção de diálogos e a escrita de textos mais criativos do que reprodutivos” (TRESCASTRO, 2017, p. 8). É consenso a importância do texto literário e da leitura de imagens para a alfabetização das crianças. No entanto, no ensino remoto, as crianças deixaram de participar da mediação de leitura de histórias, em uma atividade coletiva em sala de aula, para assistir à narração da história na tela da TV ou do celular.

Ler e escrever pode se dar com o uso de livros e de dispositivos digitais. Podemos ponderar que o fato de crianças usarem com destreza “as novas modalidades e meios de comunicação é um reflexo e sintoma das mudanças globais na elaboração de novos significados, ademais de levar a uma revisão e definição de possíveis saídas práticas da alfabetização” (GARCIA, 2018, p. 2). Mesmo antes de ingressar na escola, e fora dela, as crianças constroem conceituações a respeito da escrita, que correspondem a vários registros. Comunicar não remete só à escrita sobre o papel, portanto “esquemas interpretativos para entender o mundo social e para gerar expectativas sobre comportamento dos objetos culturais estão construídos a partir de ‘saberes informáticos’, por incipientes que sejam estes saberes” (FERREIRO, 2013, p. 448).

O texto literário no material impresso

O texto literário, apresentado em uma ficha de leitura, veio na primeira página do material do aluno (kit pedagógico), enviado às escolas com atividades a serem realizadas pelas crianças, de março a dezembro de 2020. Em uma proposta interdisciplinar, seguidos de atividades subsequentes, os textos do material do 1º ano foram: (1) *Pirata de palavras*, de Jussara Braga; (2) *Por que não posso ir lá fora?* (Coronavírus), de Tatyanny F. Araújo; (3) *A casa e seu dono*, de Elias José; (4) *Estela conta estrelas*, de Hubert Schirneck e Sylvia Graupner; (5) *Esse rio é minha rua*, de Paulo André Barata; (6) *Água*, de Iva Rothe; (7) *Turma da Mônica economizando água*, de Mauricio de Sousa; (8) *Gente tem sobrenome*, de Toquinho; (9) *Os direitos das crianças*, de Ruth Rocha.

O material do aluno traz um repertório de leitura suscetível de ampliar o domínio cultural e a visão do aluno sobre determinada temática. O repertório compreende “o estoque de histórias e poemas que permite ao professor relacionar, adaptar, desenvolver situações didáticas em benefício do ensino e da aprendizagem de questões específicas” (AMARILHA, 2010, p. 87). Dos nove textos do material do aluno, cinco foram extraídos de obras literárias (destaque em itálico), três são letras de músicas e um é história em quadrinhos. Esses textos, além de proporem a atividade de leitura da palavra escrita, tinham o papel de instaurar um campo semântico para as

fichas didáticas de atividades de linguagem e de outras áreas do conhecimento.

No mesmo formato do material do 1º ano, os textos das fichas de leitura do 2º e do 3º ano foram: (1) *Rua e brincadeiras*, de Keila Monteiro; (2) *Doroteia, a centopeia*, de Ana Maria Machado; (3) *A vaca que botou um ovo*, de Andy Cutbill; (4) Meio ambiente – HQ da Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa; (5) Que coisa feia!, tirinha do Cascão de Mauricio de Sousa; (6) ... Nosso planeta agradece, tirinha da Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa; (7) *Cuidando da terra*, poema de Leila Maria Grilo; (8) São João de todos os tempos, de Mastruz com leite; (9) Criança não trabalha, de Arnaldo Antunes e Paulo Tatit; e (10) *O direito das crianças*, de Ruth Rocha; essa ficha também trouxe a biografia da autora. Dos dez textos, cinco são textos literários: histórias e poema, três são histórias em quadrinhos e dois são letras de música.

O estatuto de leitor precede o saber ler (FOUCAMBERT, 1994); por isso, na alfabetização, tal pressuposto inclui colocar as crianças na condição de leitoras de textos legítimos e não de textos simplificados como forma de ‘facilitar’ a aprendizagem da leitura. A reprodução desses textos na íntegra, em uma página inteira, no material didático, proporcionou que o texto literário chegasse até a criança e fosse lido, nas atividades do ensino remoto, em casa, ainda que deles tenham sido subtraídas as ilustrações e o design dos livros infantis. Convém destacar que, na alfabetização, cabe à criança desvendar a palavra escrita e suas possíveis

interpretações, então essa palavra desprovida de ilustrações está à espera das imagens mentais possíveis de serem criadas no ato de ler (COLOMER, 2007).

No ensino remoto, para viabilizar o trabalho com o texto literário, a reprodução de histórias no material didático, na íntegra, em um texto sem simplificações, como se vê nas sequências didáticas, foi uma alternativa para que as crianças tivessem acesso ao texto literário na alfabetização. Esse material também trouxe uma história infantil sobre a pandemia: Por que não posso ir lá fora? (Coronavírus), de Tatyanny F. Araujo, cujas páginas foram reduzidas e reproduzidas em preto e branco no material do aluno do 1º ano, e também enviada aos alunos, por *WhatsApp*, em páginas coloridas com a narração da história, combinando efeitos sonoros e visuais apresentados na tela do celular, do tablet ou computador. Foram duas possibilidades de leitura, do impresso e da tela, porém são modalidades distintas; a leitura mediada pela tela modifica o processo de leitura do impresso (GARCIA, 2018).

Ao escrever sobre saúde e literatura, Scliar (2013, p. 19) nos propõe uma reflexão sobre a força da palavra: “o médico vê na palavra um recurso terapêutico, o escritor parte dela para a criação artística. Há momentos, porém, em que literatura e medicina se superpõem”. Isso porque há textos literários cuja história inclui personagens e cenários que remetem à problemática da saúde, a exemplo da história infantil mencionada, que, embora modificada em sua forma,

livro pela impressão e pelo vídeo, foi mais um texto literário trabalhado no ensino remoto, com o diferencial que abordava a problemática vivida pela criança na pandemia.

Nos materiais do aluno dos três primeiros anos do ensino fundamental, constatamos uma regularidade: as sequências didáticas iniciavam com a ficha de leitura, assim, em todos os meses, a atividade de leitura veio em primeiro lugar. O texto literário que a ficha apresenta convida a criança para a atividade de leitura, porque ler é condição para se estar alfabetizado e para poder prosseguir os estudos nos anos subsequentes de escolarização. No caso de se destinar a crianças de seis a oito anos, a uma aprendiz em processo de alfabetização, na ausência da professora, no ensino remoto, a leitura do texto requer a presença de um leitor mais experiente, que faça a mediação de leitura para a criança e a ajude a participar do ato de ler.

Dentre os desafios que o ensino remoto impôs ao desenvolvimento de atividades de leitura literária, a entrega do material didático com textos literários cria a possibilidade da realização da leitura compartilhada de textos literários na família. No entanto, a saber das condições sociais das famílias das crianças das escolas públicas, podemos conceber que as condições de acesso aos textos literários foram diversas e nem sempre favoráveis à ambiência de leitura e às experiências de leitor, sendo, portanto, o maior desafio a mediação de leitura e orientação de um leitor competente com vistas a promover

o processo de aprendizagem da leitura na alfabetização para que a criança possa ler com autonomia.

Além do trabalho com o material impresso, na prática, os professores recorreram a uma variedade de modos de comunicação, utilizando mídias sociais. Dentre as iniciativas que merecem destaque por terem sido bem sucedidas na formação de leitores literários, os entrevistados destacaram a leitura feita por um leitor fluente como um incentivo da leitura pela criança, o envio de vídeos por meio de *WhatsApp* com a contação de histórias e a leitura em voz alta feita pelo(a) professor(a), bem como a resposta do aluno realizando a leitura.

As histórias na tela da TV

‘Para iniciar nossa aula, eu quero mostrar para vocês o que nós iremos estudar hoje: (imagem da capa do livro) Vamos acompanhar nas imagens? Acompanhem comigo: nesta aula, iremos estudar o calendário (imagem do calendário de agosto), super importante, iremos entender o calendário. Nós vamos ter a contação de uma história, olha aí! (capa do livro) Qual será a história que nós vamos ter hoje? Observem as imagens, nós estudaremos os elementos da narrativa, os elementos da história, nós faremos a interpretação da história. Aí, portanto, as habilidades (mostra três habilidades da BNCC) que irão ser trabalhadas hoje. Para acompanhar a

aula, você precisa de caderno, lápis, borracha e calendário. Seja bem-vindo a nossa aula!’.

Essa foi a introdução, feita pela professora, na videoaula do programa Educa Belém, veiculada no dia 04 de agosto de 2020, para turmas de 2º e 3º anos. A videoaula teve a narração da história: *A vaca que botou um ovo*, de Andy Cutbill, com a exibição da capa do livro e de página a página, no decorrer da leitura. Então, as crianças puderam acompanhar a história contada pela professora na tela da TV ou do celular. As habilidades da BNCC trabalhadas na aula foram: ‘EF02LP26 - Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura; EF03LP21 - Ler e compreender de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores; EF02HI07 - Identificar e utilizar os marcadores de tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário’.

A narração exibida na tela da TV se assemelha com a leitura compartilhada feita em sala de aula. As aulas televisivas exibiam a narração de história, que era retomada na videoaula, como ocorre com as atividades impressas das sequências didáticas, em que a história funciona como um fio condutor que liga tematicamente as atividades e os conteúdos abordados. A leitura compartilhada, estratégia criada por professores, teve sua origem marcada pela tradição familiar de ler e contar histórias para as crianças

antes de dormirem. Para Allende e Condemarín (2005, p. 43), a leitura compartilhada pode ser “qualquer situação de leitura gratificante em que os estudantes escutam e observam uma professora, um professor ou um estudante ler com fluência e expressividade, enquanto são convidados a seguir a leitura do texto que têm em frente”.

Esse modo de leitura pode introduzir e consolidar na criança o gosto pela leitura, na alfabetização, já que, por não dominar o sistema de escrita alfabética, ela ainda não pode ler por si mesma silenciosamente e em voz alta, mas pode ter acesso ao escrito pela voz da professora, que se constitui em um modelo de leitora para a turma, provocando assim, pelo encantamento e prazer que a leitura de história proporciona à criança, o desejo dela se tornar um leitor, dominando a escrita e lendo de modo autônomo (TRESCASTRO, 2017).

Diferentemente do que normalmente ocorre em sala de aula, com os recursos da multimídia, no ensino remoto, o objeto-livro foi apresentado às crianças por suporte eletrônico. Na videoaula, a obra literária foi manuseada pela professora, sendo assim, visualização das ilustrações e escuta do texto na voz da professora, numa combinação de linguagem visual e auditiva em movimento, era acompanhada pela criança. Deste modo, a mediação de leitura, normalmente feita em sala de aula na modalidade presencial, foi adaptada sob forma de vídeo, em uma linguagem televisiva e midiática.

Nessa aula, também foram estudados os elementos da narrativa e a interpretação da história.

A narrativa do livro para ser veiculada na tela ganha uma nova forma. É o texto que se modifica e, em seu processo de criação ou adaptação, carrega vestígios dos usos e interpretações motivados por suas diferentes formas (CHARTIER, 1999). Isso aconteceu também quando as professoras leram histórias em aulas por *WhatsApp*. Além da mediação de leitura literária em videoaulas, a leitura em voz alta, por parte de professores e alunos, compartilhada por meio do *WhatsApp*, foi uma prática considerada bem sucedida porque promoveu a interação, e a participação das crianças na leitura de textos literários tornou-se perceptível.

Dentre as videoaulas do programa Educa Belém - Aprendendo em casa, observamos que, para os alunos dos três primeiros anos do ensino fundamental, as quartas-feiras foram dedicadas à leitura e à contação de histórias. Em uma aula exibida em dezembro, a professora inicia assim: "Olá, gente linda! Olha eu aqui outra vez. Sou a professora (nome) para contar uma deliciosa história. É muito bom poder dividir com vocês o prazer da leitura. Ler é simplesmente incrível, ler é libertador, expande nossa visão de mundo, fazendo com que a gente forme nossas próprias ideias. E o mais importante, o nosso senso crítico. Comece uma leitura hoje e me conta depois a sensação. A história de hoje (apresenta o livro) é *Camilão, o comilão*, de Ana Maria Machado, ilustrado por Fernando Nunes..." Depois conta a

história, página a página, conversa sobre a história e, por fim, convida as crianças a fazerem novas leituras e a contá-las a outras pessoas.

Nessa videoaula, a contação de história foi feita por professoras que atuam no projeto Baú de Histórias, do Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares – SISMUBE/SEMEC. Em novembro de 2020, por exemplo, no dia 04, teve a contação de três histórias ligadas à temática da natureza: Lenda da pororoca, História da formiga e a História do Mapinguari; no dia 11, foram narradas duas histórias: *Bruxa, bruxa venha à minha festa*, de Arden Druce, e *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado; no dia 18, foi lido o livro *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém; no dia 25, a história foi *Bom dia todas as cores*, de Ruth Rocha.

Como se vê, o repertório de histórias foi bem variado, com temáticas relevantes ao imaginário infantil e narrativas encantadoras, lúdicas, divertidas e envolventes, marcadas por afetos. A narração da história, em um cenário colorido e com a exposição de livros infantis, era acompanhada de gestos, entonação de voz, olhares, sorrisos, encenações, alegorias, sons de instrumentos, cantigas, perguntas e comentários cativantes para ganhar a atenção da criança. Nesse sentido, a leitura lúdica “é uma modalidade de jogo que se desencadeia a partir de convenções do texto e oferece processo de prazer e conhecimento” (AMARILHA, 2006, p. 83).

Com exceção da primeira narração, que se baseou na oralidade, nas outras três, houve a apresentação da capa do

livro, exposto do lado esquerdo da tela durante a narrativa, e a professora, antes de contar a história, informou o título da história, quem a escreveu (autor) e quem fez as ilustrações (ilustrador). Assim, a capa do livro pode ser vista na tela pela criança ao assistir à videoaula. As crianças também foram incentivadas a contar histórias e a ler outros livros.

Além disso, como formas de mediação de leitura literária, há relatos de vídeos de leitura e contação de histórias por professores, no *YouTube* e *Facebook*. Ao interagir com os textos literários, a partir da leitura de poemas, lendas e histórias infantis em diferentes mídias, as mediações tiveram novas formas de apresentação de textos literários. Dessas práticas, podemos inferir que os conhecimentos advindos das experiências literárias na modalidade remota poderão reorientar o ensino na modalidade presencial, apontando algumas possibilidades para ampliar a mediação de leitura, tais como: registro em vídeo das práticas de leitura em voz alta; ampliação das experiências de leitura vivenciadas em casa.

Ao estudar transformações históricas do leitor do livro ao navegador, Chartier (1999, p. 152) argumenta que “o livro vive uma pluralidade de existências. A eletrônica é apenas uma dentre elas”. Com isso, numa perspectiva multimodal, podemos, após a pandemia, dar continuidade ao incentivo ao leitor na atividade domiciliar/remota, complementando o trabalho escolar. Essas experiências leitoras devem ser valorizadas para a socialização na escola, no sentido de

ampliar as possibilidades de leitura literária na alfabetização e formar leitores mais interativos e autônomos.

No entanto, podemos advertir sobre a possibilidade de nem todos os alunos terem acesso à internet, ressaltando que a falta de acesso às tecnologias de comunicação por parte de professores e alunos pode ser um entrave para o uso das mídias digitais como mediadoras de leitura. Então, tanto no ensino remoto quanto no presencial, destacamos a necessidade de se manter o trabalho com livros em espaços públicos e escolares como a biblioteca, sala de leitura, estantes públicas, teatro infantil, contação de histórias, sessão de cinema e roda de leitura, dentre outros espaços e projetos que promovam a formação de leitores de literatura.

Considerações finais

Aprender a ler e a escrever não se limita aos processos de decodificação (leitura) e codificação (escrita). Ainda que o domínio do sistema alfabético de escrita seja necessário para *ler e escrever*, ser um leitor significa participar das práticas de leitura e integrar uma comunidade de leitores. Com a interrupção das aulas na modalidade presencial, recorreu-se ao trabalho pedagógico com a participação das famílias no uso de materiais impressos, de videoaulas e de tecnologias para favorecer a comunicação e a aprendizagem na alfabetização.

Em relação às práticas para a formação de leitores literários nos três primeiros anos do ensino fundamental, predominaram atividades com textos literários, desenvolvidas em sequências didáticas; a partir da leitura de poemas e histórias infantis, foram propostas atividades de interpretação, conto e (re)escrita de histórias pelas crianças, utilizando materiais impressos e digitais. No entanto, textos sobre a pandemia da COVID-19, a prevenção ao coronavírus e os cuidados com a saúde também foram abordados nos materiais didáticos.

Sobre a leitura, no ensino remoto, atos coletivos de mediação de leitura pela professora e alunos no contexto da sala de aula, como práticas recorrentes de alfabetização, cederam lugar a leituras de textos impressos, individualmente pela criança ou acompanhadas de seus responsáveis, em contexto familiar, ou assistindo a videoaulas pela TV ou celular com a narração de história pela professora, possibilitando, assim, tanto condições diversas e multimodais quanto desiguais de acesso à leitura, cujas consequências favoráveis ou não, na alfabetização das crianças, podem vir a ser constatadas em estudos ou avaliações futuras.

Ainda que se tenha constatado o trabalho com textos literários na formação de crianças leitoras, no ensino remoto, foi subtraído da vida escolar da criança o encantamento de ouvir uma história lida ou contada pela voz da professora em sala de aula, da leitura compartilhada feita coletivamente em múltiplas vozes pelos alunos, do manuseio e da leitura do

livro no espaço da biblioteca ou da sala de leitura, da leitura de imagens, já que o texto impresso traz a palavra (linguagem verbal) sem ilustrações. Na prática, porém, a leitura e a contação de histórias em videoaulas, pela professora, ou a leitura em voz alta por um leitor, na casa da criança, foram modos possíveis usados no ato de ler textos literários.

Referências

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Tradução de Ernani Rosa. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

AMARILHA, M. **Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

AMARILHA, M. Repertório de leitura: autoridade para transgredir na formação do leitor. *In*: AMARILHA, M. (org.). **Educação e leitura: redes de sentidos**. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 85-99.

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

BELÉM (Município). Prefeitura Municipal de Belém. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Formação de Professores. **Guia de Orientações do Ciclo de AprendizagemI (1º, 2º e 3º ano)**. Belém: SEMEC/CFP, 2020.

BELÉM (Município). Prefeitura Municipal de Belém. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Formação de Professores. **Relatório de Aplicação da Atividade Avaliativa das Aprendizagens do Ciclo I – Ensino Remoto/2020**. Belém: SEMEC/CFP, 2021.

CERLALC. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. **Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida: Consideraciones sobre las prácticas de lectura y escritura para el ejercicio ciudadano en un contexto global e intercomunicado I.** Bogotá, Colômbia: UNESCO, 2014.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa.** Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FOUCAMBERT, J. Para uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 84, p. 43-49, 1993.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GARCIA, J. G. El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-28, 2018.

MACEDO, M. S. A. N. (coord.). Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 - Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 13, p. 185-201, 2020.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCLIAR, M. **Território da emoção**: crônicas de medicina e saúde. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SEMEC. Secretaria Municipal de Educação. **Expertise em alfabetização**: formação de professores. Belém: SEMEC/PMB, 2009.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014a.

STREET, B. V. Multimodalidade. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte/MG. 2014b. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso em: 20 nov. 2020.

TRESCASTRO, L. B. **Infância, linguagem e educação: o texto escrito por crianças no 3º ano do ensino fundamental**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

Região Nordeste

Leitura literária X Material didático: desafios para a formação de leitores em São Luís - MA

Jeanne Sousa da Silva

Introdução

O ano de 2020 foi marcado por inúmeras incertezas, medos e perdas, mas também pela urgente necessidade de acreditar e seguir, pois as circunstâncias impostas pela pandemia exigiram uma readaptação da organização social, cultural, econômica e educacional do Brasil.

Na escola, as atividades presenciais foram suspensas, a palavra “presente” silenciou-se. Salas vazias e portões fechados. Professores e alunos distanciados. Livros empilhados em arquivos e um ano letivo todo pela frente, aguardando iniciativas capazes de atender às diversidades de um país continental e marcado por profundas desigualdades sociais.

Diante desse cenário, as iniciativas implementadas pelo Estado (nas esferas federais, estaduais e municipais) buscaram considerar a realidade de cada comunidade escolar, flexibilizando a proposta curricular e o meio de interação entre professores e alunos. Foi o que aconteceu nas escolas municipais de São Luís, capital do Maranhão, Região Nordeste do Brasil. A Secretaria Municipal de Educação – SEMED

disponibilizou diretrizes para orientar as atividades letivas durante a pandemia. Tarefa essa que, segundo os autores do referido documento, foi um grande desafio, devido à “diversidade e singularidade da população ludovicense e às diferentes condições de acesso ao ensino remoto de crianças, adolescentes, jovens e idosos” (SÃO LUÍS, 2020, p. 8).

A SEMED organizou estratégias para o atendimento escolar, oportunizando a continuidade do ano letivo de 2020, “com a promoção das atividades escolares na forma remota, com estudos dirigidos e atividades à distância” (SÃO LUÍS, 2020, p. 9), em consonância com o projeto político pedagógico da unidade de ensino e os conhecimentos necessários para garantir que os direitos de aprendizagem dos estudantes fossem atendidos. Além disso, as diretrizes precisavam priorizar conhecimentos essenciais para prosseguimento nos estudos, de modo a equilibrar a consolidação de conhecimentos prévios com o ensino de novas habilidades, garantindo a continuidade da trajetória escolar dos estudantes.

Com base na Proposta Curricular da SEMED, em entrevista e em apostilas didáticas elaboradas por docentes de Língua Portuguesa, das séries iniciais, buscamos, neste artigo, aproximar tais materiais com intuito de verificar o lugar dado ao texto literário e, conseqüentemente, ao leitor, durante o primeiro ano de pandemia, considerando que as apostilas passaram a ser o principal suporte de leitura, substituindo inclusive o livro didático. Desse modo, verificamos ainda as

concepções de leitor (sujeito), a leitura (a prática) e o objeto (texto literário). Para tanto, elegeu-se a *História Cultural*, de Roger Chartier, por suas contribuições sobre a historicidade da leitura e a concepção de leitor. Além desse aporte teórico, dialogamos também com os estudos de Eagleton (1997), Compagnon (2009), Yunes (2003), Borba (2004) e outros, por oferecem subsídios relevantes sobre o leitor e a interação com a literatura.

O leitor, a concepção de leitura e o texto literário: relação indissociável na formação do leitor

No livro de Jean-Paul Sartre, intitulado *Qu'est-ce que la littérature?* (O que é Literatura?), o autor diz que a recepção de uma obra nunca é “um fato “exterior” a ela, ou seja, independe de uma eventual resenha e de vendas nas livrarias, uma vez que todo texto literário.

É construído a partir de um certo sentimento em relação ao seu público potencial, e inclui uma imagem daqueles a quem se destina: toda obra encerra em si mesma aquilo que Iser chama de ‘leitor implícito’ incluem em todas as suas atitudes o tipo de público que prevê (EAGLETON, 1994, p. 89).

Segundo as palavras de Eagleton (1994), o texto literário é construído a partir de uma linguagem específica de seu autor, que, por sua vez, em seu ato de escrever, realiza

escolhas linguísticas que, mesmo não sendo intencionais, acabam se voltando para um certo tipo de leitor, inserido em dado contexto social, político e histórico. O leitor, por sua vez, segundo Proust (1991, p. 22), “vai para o texto com suas próprias normas e valores, suas experiências e crenças.” Nessa lógica, o ato de ler é subjetivo, marcado por valores advindos do grupo social, a que o leitor pertence, e associados à sua leitura de mundo. Bem como explica Yunes (2003, p. 10).

[...] é necessário que estejamos minimamente dispostos a desvelar o sujeito que somos – ou seja, o lugar do qual nos pronunciamos – ou que desejamos construir pela tomada de consciência da linguagem e de nossa história, nos traços deixados pelas memórias particulares, coletivas e institucionais.

É o leitor, pois, que tira o texto do abandono e lhe dá vida, (re)significando-lhe, pois, segundo Borba (2004, p. 25),

O texto literário reúne uma série de elementos, tais como alusões literárias, personagens, situações em que estes atuam, normas sociais, convenções de comportamento etc. Estes elementos são apresentados de tal forma que obriga, em determinados momentos da leitura, uma ativa interferência do leitor.

Esse movimento só é possível porque, conforme reforça Compagnon (2010, p. 149),

[...] o texto literário é caracterizado por sua incompletude e a literatura se realiza na leitura. A literatura tem, pois, uma existência dupla e heterogênea. Ela existe independentemente da leitura, nos textos e nas

bibliotecas, em potencial, por assim dizer, mas ela se concretiza somente pela leitura. O objeto autêntico é a própria interação do texto com o leitor.

Ainda segundo Compagnon (2010), na experiência da leitura, os valores do leitor são modificados, a sua expectativa frente à leitura é reformulada, sendo a partir daí levado a reinterpretar o que já leu. A leitura, nessa perspectiva, atua em duas direções: para frente e para trás. Esse movimento, ao qual Compagnon (2010) se refere, é uma tensão que ora advém do texto e ora da sua própria vivência, o que para ele seria uma atividade individual, na qual o sujeito não dá conta de considerar todas as dimensões que envolvem a obra, como por exemplo as intenções do autor, em sentido totalizante.

Em cada suporte de leitura, o leitor exerce uma função e procedimentos, bem como explica Chartier, em *Do códice ao monitor* (1994, p. 192): “a passagem do texto impresso (códice) para o texto digital (monitor) está reconduzindo o contato do leitor com a palavra. A tecnologia, neste caso, dá maior liberdade ao leitor, possibilitando que este manipule o texto de forma a interferir até mesmo na sua autoria”.

Desse modo, segundo o autor francês, nas práticas de leitura, dos tempos mais remotos à atualidade, o texto exerce condicionamentos sobre a interpretação do leitor, no entanto observa que de modo algum a leitura ou a recepção são atividades completamente determinadas. Desse modo, em sua proposta de estudo da literatura, Chartier (1990, p. 121) tem

como objetivo superar a dicotomia existente entre “o caráter todo-poderoso do texto, e o seu poder de condicionamento sobre o leitor [...]”, bem como a absoluta “liberdade do leitor, produtor inventivo de sentidos não pretendidos e singulares”.

No que se refere aos mecanismos de apropriação, Chartier (1990) diz que o leitor, nesse processo, exerce uma função situada entre liberdades e condicionamentos, pois se, por um lado, a liberdade do leitor o permite deslocar, (re)significar aquilo que o livro lhe pretende impor, por outro, ele esbarra em convenções e hábitos, próprios de sua prática de leitura e que acabam condicionando/limitando suas apropriações.

Chartier (1990) mostra um ponto de vista, no qual a literatura configura-se como uma manifestação artística específica, dada sua relação com outras manifestações discursivas, estéticas ou não, na história. Por isso, diz que quando o leitor está diante de um texto literário, mesmo de forma inconsciente, este a recebe em circunstâncias específicas, marcadas pelas impressões de natureza subjetiva do leitor sobre a obra (livro), como objeto cultural.

A formação de leitores, apesar de geralmente ser associada ao processo de escolarização, inicia-se desde a tenra idade e se prolonga por toda a vida. Já a formação de leitores da palavra demanda uma série de questões que precisam ser consideradas, visto tratar-se da aquisição de um sistema complexo e que apresentará ao leitor um novo mundo de possibilidades, no qual este, por meio de suas experiências, é convidado a (re)significá-lo.

Kleiman (1989, p. 89) lembra que, no processo de leitura, o leitor se vale de diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, ou seja, aquele conhecimento “implícito, não verbalizado”, mas que pode caracterizar um falante de uma língua como um nativo, visto o domínio fonético (pronúncia), utilizando-se de vocabulário e fazendo uso de estruturas sintáticas próprias. Vale ressaltar, no entanto, que não basta ser nativo para saber ler com eficiência. Problemas de natureza linguística podem surgir e tornar uma leitura incompreensível.

Assim, desconhecimento do significado de um termo em língua materna ou desordem no agrupamento de palavras, por exemplo, podem inviabilizar a interpretação de uma música ou de uma poesia, isto porque o processo de leitura implica numa rede complexa de saberes prévios/linguísticos e quando ocorre ausência de uma informação, o leitor não consegue dar sentido ao texto. Isso porque “Ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Desde o início, a leitura deve contar com o leitor, sua contribuição ao texto, sua observação ao contexto, sua percepção do entorno.” (YUNES, 1995, p. 2).

Nesse movimento, o ato de ler parece ser um desejo, um prazer individual ou às vezes uma necessidade ou até mesmo uma imposição, que por vezes está relacionado a uma intenção prévia. O ato de ler depende de escolhas ou necessidades do leitor, mas que, de uma forma ou de outra,

vão amadurecendo a percepção leitora e aperfeiçoando a recepção. Desse modo, a formação leitora perpassa e se utiliza de processos que, em grande medida, dependem do contexto e das necessidades do próprio leitor ou ainda de exigências a ele impostas. Por isso é imprescindível pensar a formação de leitores numa perspectiva mais ampla e não somente a escolarizada. Já que a formação leitora decorre da relação entre o homem e as diversas instituições sociais e culturais da qual este faz parte.

A leitura literária X material didático nos anos iniciais: que leitores desejam formar?

Após as discussões apresentadas sobre a importância do leitor no processo de constituição do texto e do processo de letramento literário, voltamos o nosso olhar para a proposta curricular e suas diretrizes, bem como para o material didático elaborado por professoras de uma das maiores e mais antigas escolas municipais da capital maranhense.

Ressalta-se a dificuldade na obtenção do material produzido pelas professoras, uma vez que a maioria, apesar das investidas, não disponibilizou as apostilas. A justificativa foi que precisaram apagar de seus dispositivos, por conta da sobrecarga da memória. Dessa forma, o material obtido foi tomado como referência, podendo revelar-se como indicativo do que pode ter ocorrido em outras escolas. Assim, deixamos evidente que não tivemos a intenção de generalizar o trabalho

realizado em todas as escolas municipais, mas apontar e discutir questões relevantes à formação do leitor literário.

Conforme as orientações previstas na proposta flexibilizada da SEMED, em Língua Portuguesa, considerou-se que “todas as habilidades são importantes. De maneira prática, priorizando-se as habilidades que são consideradas básicas para o pleno desenvolvimento dos estudantes.” (SÃO LUÍS, 2020, p. 10). Diante da assertiva em destaque, apresenta-se quadro com as habilidades que envolvem o campo artístico literário previsto na BNCC, bem como os objetivos e habilidades voltados para os alunos do 3º e 5º ano, visto ser as séries nas quais analisaremos o material produzido pelas professoras.

Quadro 1 – Quadro organizador curricular / Língua Portuguesa – 3º ano

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Campo artístico-literário	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de textos poéticos	Apreciação de textos c/ versos, observando os recursos rítmicos. Reconhecimento de texto poético, observando alguns aspectos.	(EF12LP19) Reconhecer versos, rimas, som, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

Fonte: Proposta Curricular SEMED- São Luís – MA (2020, p. 58)

Quadro 2 – Quadro organizador curricular / Língua Portuguesa – 5º ano

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Campo Artístico-literário	Oralidade	Performances orais	Exposição oral baseada no texto produzido.	EF05LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando situação comunicativa e o tema/ assunto /finalidade do texto.
Campo Artístico-literário	Oralidade	Declamação	Declamação de Poema, postura, imposição de voz e interpretação.	(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.

<p>Campo Artístico-literário</p>	<p>Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)</p>	<p>Escrita autônoma</p>	<p>Textos em versos (p. ex. poemas, poemas visuais, cordéis). Rimas, sons e jogos de palavras imagens poéticas (sentidos), recursos visuais e sonoros.</p>	<p>(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.</p>
<p>Campo Artístico-literário</p>	<p>Análise linguística/ semiótica (Ortografização)</p>	<p>Discurso direto e indireto</p>	<p>Discurso direto e indireto. Verbos de Enunciação. Marcas linguísticas.</p>	<p>(EF35LP30) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.</p>

Fonte: Proposta Curricular SEMED- São Luís – MA (2020, p. 62)

Com base nas diretrizes apresentadas, os professores da rede municipal, frente às peculiaridades de sua comunidade escolar, passaram a elaborar material didático com os conteúdos previstos. Após orientações para o retorno às aulas, a gestão e o corpo docente decidiram que a forma de contato com os alunos seria através de envio de apostilas, que seriam entregues aos pais e/ou responsáveis dos alunos a cada 15 dias. Para compreender como ocorreu esse momento de elaboração do material, aplicou-se entrevista com professoras de uma escola municipal de São Luís - MA. Dentre as falas registradas, destacamos algumas:

Você recebeu formação continuada para elaboração de material didático?

MS: Especificamente sobre como elaborar as apostilas, não. Mas, em 2019, a SEMED ofereceu muitas formações na área de Português e Matemática, para professores do 5º ano, por conta das provas externas (SAEB). Então, na verdade, elaboramos esse material a partir das nossas experiências e do aprendizado que fomos adquirindo durante esses anos (informação verbal).

Outra pergunta que colaborou para que entendêssemos o processo de constituição das apostilas foi:

Qual foi sua maior referência durante a elaboração do material?

MC: Sem dúvidas foi o livro didático. Mas também recorri à internet e a outros materiais que eu tinha em casa (informação verbal).

Em outro momento, perguntou-se:

Na devolutiva da apostila, os alunos demonstravam dificuldades para responder às atividades propostas?

MC: A primeira apostila que fiz, dos 25 alunos matriculados apenas 12 devolveram. A segunda 17 devolveram e assim a coisa foi melhorando. Acredito que foi um momento muito difícil, de adaptação, inclusive para os pais. Muitos não sabiam como ajudar os filhos. Mas as atividades vinham respondidas, direitinho (informação verbal).

Conforme respostas obtidas, é possível inferir que: não houve uma formação continuada para a elaboração das apostilas; cada professor teve autonomia para elaborar suas atividades; que o livro didático foi usado como referência e que os alunos não apresentaram dificuldade para responder às atividades.

Diante dessas constatações, passamos para a análise das apostilas disponibilizadas por professoras de uma Unidade de Educação Básica, com intuito de verificar de que forma o texto literário foi abordado, levando em consideração as diretrizes estabelecidas pela proposta curricular da SEMED e a experiência do professor, enquanto formador de leitores. Para facilitar a apresentação das informações, elaboramos um quadro demonstrativo, contendo tópicos considerados relevantes para a investigação.

Quadro 3 - Resumo de séries e quantidade de apostilas analisadas

Série	Total de apostilas	Total de alunos
3º ano	10	28
4º ano	10	29
5º ano	8	32

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 4 - Gêneros literários presentes nas apostilas

Gênero	3º ano	4º ano	5º ano
Conto			1
Poesia	1	1	3
Fábula	2	1	5

Fonte: elaborado pela autora

Considerando o número de apostilas produzidas, ou seja, 28 no total, nota-se que o gênero literário ocupou pouco espaço nos materiais analisados, sendo mais recorrente o uso de outros gêneros, como: HQs, notícia, charge, piada, reportagem etc. Ressalta-se, no entanto, que, neste estudo, analisamos as apostilas de Língua Portuguesa como suportes de leitura literária, buscando verificar as escolhas, estratégias eleitas pelo professor/elaborador para fomentar a leitura e garantir uma experiência estética para seu aluno.

A primeira atividade do 3º ano, da apostila 4, traz um texto popular em versos, cujo título indica previamente que se trata de um pre(texto) para explorar o conteúdo de acentuação, como é reforçado no primeiro e no segundo tópicos da

primeira questão, nos quais os enunciados remetem o leitor ao título do texto, ou seja, “O acento do vovô e da vovó”.

Figura 1 – Poema – apostila 4 – 3º ano

São Luís, _____ de _____ de 2020
Aluno (a): _____

QUARTA-FEIRA / LÍNGUA PORTUGUESA

LEIA:

O ACENTO DO VOVÔ E DA VOVÓ

O vovô e a vovó, Não gostam de confusão. Pedem para seus netinhos, Prestarem muito atenção. Vovô se escreve de um jeito, Que vovó não escreve não.	O vovô leva chapéu, A vovó leva grampinha. Pois acento circunflexo, É igual um chapuzinho na vovó o acento agudo, Deixa tudo bem certinho.
---	---

1ª Agora responda:

a) Qual o título do texto? _____
b) Ele fala sobre o quê? _____
c) Que tipo de texto é? _____
d) Escreva aqui as palavras que rimam no poema. _____

Fonte: Apostila 4 – 3º ano – UEB Alberto Pinheiro (2020)

O tópico c volta-se para a estrutura do texto, sugerindo que o aluno/leitor o caracterize como um poema por conta das estrofes e rimas. Para chegar a essa conclusão, no entanto, bastava que o aluno lesse o tópico d, que traz a resposta. O nível de dificuldade do texto é mínimo, as questões concentram-se em localizar informações e em nada provocam o leitor a refletir.

O elaborador da questão usou um conjunto de palavras articuladas e rimadas com objetivo gramatical. Essa é uma estratégia distante do que preconiza a BNCC e a própria proposta curricular da SEMED, que visa desenvolver

habilidades dentro do campo artístico literário: “a fim de pluralizar as possibilidades de leitura e produção textual dentro desses anos, permitindo que a literatura e a arte façam diferença na vida dos estudantes, por meio de fruição, estimulação da criatividade e até mesmo possibilitando o autoconhecimento” (SÃO LUÍS, 2020, p. 8).

A segunda atividade presente na apostila 5 do 3º ano trata-se de uma fábula “A raposa e o espinho”. Nos três enunciados, as questões levam o leitor a buscar e localizar as respostas no texto, até mesmo a questão d, que não é de múltipla escolha. Assim, mesmo considerando a inexperiência dos leitores dessa série escolar, observamos que a atividade exige o mínimo, visto que as questões podem ser respondidas até mesmo pela leitura da ilustração.

Figura 2- Fábula – Apostila 5 – 3º ano

São Luís, _____ de _____ de 2020

Aluno (a): _____

SÁBADO / LÍNGUA PORTUGUESA

11] Leia o texto a seguir.

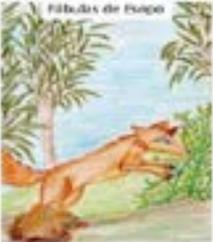
A raposa e o espinho

Certo dia, andava uma Raposa a trepar uma colina quando pôs uma pata em falso e escorregou. Para não cair, agarrou-se a um arbusto cujos espinhos se lhe enterraram nas patas. Bastante ferida queixou-se ao arbusto:

- Pedi-te ajuda e afinal fiquei bem pior do que se me tivesse deixado cair.

O arbusto interrompeu-a dizendo:

- Onde é que tinhas a cabeça quando te agarraste a mim? Não sabes que é meu costume magoar os outros?



Moral da história:
Nunca peças ajuda a quem tem por costume fazer mal.

a) Para não cair, a raposa agarrou-se a:

um maço de capim um arbusto com espinhos a uma árvore

b) Ao se agarrar ao arbusto, o que aconteceu?

os espinhos enterraram-se nas suas patas. evitou uma queda.

c) O texto acima é: uma carta uma poesia uma fábula

d) Quando ela machucou as patas nos espinhos, o que ela falou ao arbusto?

Fonte: Apostila 5 – 3º ano - UEB Alberto Pinheiro (2020)

O leitor mirim é um ser em constante transformação, que está inserido em um meio cultural e histórico, portanto, torna-se agente do meio em que vive. Nesse sentido, o exercício da leitura literária precisa ampliar a percepção de

leitor, levando-o a romper paradigmas e a construir novos horizontes de expectativas (JAUSS, 1994). É nesse processo histórico e cultural que o leitor, independentemente de sua idade, passa a dar sentido a uma obra literária. Os textos expostos até aqui não consideram o leitor como parte do processo de leitura. A utilização desse tipo de texto em suportes de leitura diz muito sobre a concepção de leitor que os elaboradores têm, assim como afirma Silva (2003, p. 25): “a maneira pela qual o professor concebe o processo de leitura orienta todas as suas ações.”

Desse modo, lembramos Chartier (1990, 120), quando diz que o “caráter todo-poderoso do texto” exerce um poder de condicionar o leitor a uma percepção unilateral diante da vida, desfavorecendo o deslocamento de sua visão de mundo para outras possibilidades, ou seja, práticas como as que acabamos de apresentar condicionam, limitam e cerceiam as apropriações no ato de ler.

Com relação às atividades de leitura do 5º ano, conforme exposto no quadro 2, o gênero mais recorrente foi a fábula, que, como é sabido, caracteriza-se como uma narrativa curta, que geralmente é lida com intuito de divertir ou instruir, já que os autores promovem reflexões sobre condutas sociais, bem como destaca Coelho (2000), quando afirma que a fábula é uma “espécie literária” resistente aos desgastes do tempo, possuindo uma natureza simbólica que dispensa o conhecimento prévio, pois é atemporal. Nessa perspectiva, o texto fabular poderia ter sido explorado de forma mais

significativa e contextualizada, abordando, por exemplo, questões comportamentais que levassem os leitores a refletirem sobre cooperação, resiliência, solidariedade, condutas tão necessárias nessa fase de isolamento social. No entanto, na apostila 4, encontramos exercícios de leitura que não exploram o texto fabular, enquanto narrativa, ou seja, desconsideram os elementos que a constituem, como enredo, narrador, personagens, etc. ou mesmo sua organização (apresentação, desenvolvimento) (CUNHA, 2002). Assim, tanto na leitura de “*A Raposa e a cegonha*”, quanto na de “*A raposa e as uvas*”, as atividades resumem-se à classificação do tipo de gênero e à definição da moral da história, além de explorar questões gramaticais, conforme é possível notar na Figura 3.

Figura 3 - Atividade 1 “A Raposa e a Cegonha”

São Luís, _____ de _____ de _____

Nome: _____

5º ANO SEGUNDA – FEIRA/ 2ª semana LÍNGUA PORTUGUESA

1º) Leia o texto com atenção

NOME: _____ DATA: _____

A Raposa e a Cegonha

Um dia a raposa convidou a cegonha para jantar. Querendo pregar uma peça na outra, serviu sopa num prato raso. Claro que a raposa tomou toda a sua sopa sem o menor problema, mas a pobre cegonha com seu bico comprido mal pôde tomar uma gota. O resultado foi que a cegonha voltou para casa morrendo de fome. A raposa fingiu que estava preocupada, perguntou se a sopa não estava do gosto da cegonha, mas a cegonha não disse nada. Quando foi embora, agradeceu muito a gentileza da raposa e disse que fazia questão de retribuir o jantar no dia seguinte.



Assim que chegou, a raposa se sentou lambendo os beiços de fome, curiosa para ver as delícias que a outra ia servir. O jantar veio para a mesa numa jarrá alta, de gargalo estreito, onde a cegonha podia beber sem o menor problema. A raposa, amoladíssima, só teve uma saída: lambear as gotinhas de sopa que escorriam pelo lado de fora da jarrá. Ela aprendeu muito bem a lição. Enquanto ia andando para casa, lambeu, pensava: “Não posso reclamar da cegonha. Ela me tratou mal, mas fui grosseira com ela primeiro”.

Autor: Esopo

2º) Qual é o Gênero Textual?

-)Poema
)Tirinha
)Biografia
)Fábula

3º) Leia o texto com atenção e marque a opção correta sobre a moral desta história

-)que devemos ser espertos com outros
)que devemos tratar as pessoas como gostaríamos de ser tratados
)que ser respeitoso e cuidados é algo que está fora de moda
)que devemos cuidar somente de nossas vidas

4º) A palavra **CEGONHA** a última sílaba é formada por:

-) encontro vocálico) dígrafo
) encontro consonantal) tritongo

Figura 4 - Atividade 2 “A Raposa e as uvas”

São Luís, _____ de _____ de _____

Nome: _____

5º ANO QUARTA – FEIRA/ 2ª semana LÍNGUA PORTUGUESA

1º) Leia o texto com atenção.

A Raposa e as uvas

Uma raposa estava com muita fome. Foi quando viu uma parreira cheia de lindos cachos de uva. Imediatamente começou a dar pulos para ver se pegava as uvas. Mas a latada era muito alta e, por mais que pulasse, a raposa não as alcançava.

- Estão verdes - disse, com ar de desprezo.

E já ia seguindo o seu caminho, quando ouviu um pequeno ruído.

Pensando que era uma uva caindo, deu um pulo para abocanhá-la. Era apenas uma folha e a raposa foi-se embora, olhando disfarçadamente para os lados. Precisava ter certeza de que ninguém percebera que queria as uvas.

Também é assim com as pessoas: quando não podem ter o que desejam, fingem que não o desejam.



2º). Qual é o Gênero Textual?

() Poema

() Tirinha

() Biografia

() Fábula

3º) Leia o texto com atenção e marque a opção correta sobre a moral desta história

() Que existem muitas pessoas que fingem não desejar algo. Para sair como se não quisessem nada.

() O texto fala que existem pessoas que não se apegam a nada.

() O texto nos fala que existem pessoas que querem as coisas só pra elas.

() O texto nos fala que existem pessoas que são inocentes.

4º) O título Raposa e as uvas tem quantos substantivos?

() 1 substantivo () 4 substantivos

() 2 substantivos () nenhum substantivo

As atividades apresentam carência de coerência e de consistência frente ao ato de ler e ao papel que o leitor deveria exercer. Isso porque ler um texto literário é algo singular, não se lê literatura para buscar uma informação, para inteirar-se das notícias ou para saber como ajeitar uma máquina. A leitura literária requer vontade e disposição para desfazer-se de certezas, romper horizontes e deixar-se deslocar para um novo horizonte (YUNES, 2003), por isso um suporte de leitura, no qual os leitores podem não contar com a presença de um mediador, precisa ter elementos auxiliares capazes de favorecer o acesso a conceitos e a informações sobre o gênero que irá ler. No caso das atividades que apresentamos até aqui, não há, por exemplo, glossário, notas, caixa de texto ou qualquer outro elemento que favoreça uma leitura mais significativa. Uma das poucas atividades que contêm uma nota introdutória, traz o conceito de fábula, dando uma ideia de que o gênero seria lido, no entanto, equivocadamente o texto para leitura é utilizado como um texto fabular, mas, na verdade, trata-se de um texto informativo sobre a serpente peçonhenta.

Figura 5 - Apostila 6 – 5º ano

NOME _____

1ª SEMANA/SEGUNDA-FEIRA/LÍNGUA PORTUGUESA

Fábula é um tipo de texto em que os personagens são animais que apresentam características humanas, tais como a fala os costumes etc. Estas histórias são geralmente feitas para crianças e terminam com um ensinamento moral de caráter instrutivo.

Leia a fábula abaixo e responda **às questões de número 1 e 5.**

Como é a serpente peçonhenta?

Há no mundo aproximadamente 2.700 espécies de serpentes conhecidas, que estão espalhadas pelos cinco continentes, ilhas e mares, desde a linha do Equador até próximo dos círculos polares. Nas regiões tropicais, o número de espécies aumenta.

No Brasil há cerca de 260 espécies, distribuídas por todo o território. Elas estão agrupadas em nove famílias, e só duas são peçonhentas.

Peçonhentos são os animais que produzem substância tóxica, veneno, e apresentam um aparato especializado para injetá-lo. Não-peçonhentos são os animais que, apesar de produzirem substância tóxica (veneno), não apresentam esse aparato.

A identificação de serpentes peçonhentas e não-peçonhentas é feita pela presença da fosseta loreal (orifício entre os olhos e a narina), associada ao tipo de denteção.

De modo geral, toda serpente com fosseta loreal e colorido vermelho, preto e branco (ou amarelado) na forma de anéis no corpo e com presas na parte anterior da boca é peçonhenta, com exceção das falsas corais que, apesar do colorido vermelho, não são peçonhentas.

(Folhinha, 20/04/2002)

Fonte: Apostila 6 – 5º ano – UEB Alberto Pinheiro (2020)

Diante das evidências, notamos que os docentes de Língua Portuguesa tiveram dificuldades na elaboração de atividades de leitura. Fato que justifica a inexpressiva presença do gênero literário, visto que esse requer uma prática mais sensível e criativa diante da realidade ficcional e real: intercruciar sentidos e ideias, levar o leitor a perceber que a linguagem da literatura não se subverte ao discurso pedagógico, mas é capaz de provocar reflexão sobre si mesmo e sobre a vida.

As escolhas textuais e estratégias de leitura literária propostas nas apostilas revelam ainda que a concepção que os elaboradores têm de seus leitores é que estes estão em nível de proficiência insuficiente para interagirem com textos mais complexos, por isso, mais de 90% das questões são de múltipla escolha, exigindo apenas que localizassem informações no texto. Atividades que, além de superficiais, não favorecem o letramento, pois não se articulam com as práticas sociais.

Ao ler, “encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (COSSON, 2007, p. 21) e, através desse reconhecimento, possibilita-se ao outro novas perspectivas de uma mesma sociedade. Assim, ao elaborar material de leitura para um grupo de alunos, é preciso considerar que não há texto nem leitor fora da comunidade, pois é a partir de convenções estabelecidas por uma dada comunidade linguística que o texto ganhará sentido, por isso uma gíria articulada por um grupo, por vezes, é totalmente desconhecida por outro. Contudo Chartier (*apud* COSSON, 2007) lembra que as práticas de leitura não podem ser reduzidas às interpretações dadas pelos leitores e nem tão pouco pela organização do texto, uma vez que eles obedecem a “regras, lógicas e convenções”, mas dependem de um equilíbrio entre essas forças, permeadas por circunstâncias, nas quais estão imersos os sujeitos leitores.

Os mecanismos de apropriação do texto, segundo o teórico francês, dizem respeito, portanto, à percepção que se

tem sobre o termo leitura, compreendendo-a desde o meio como se vê os possíveis usos dos textos até as informações neles contidas. A leitura se associa às mais variadas práticas e interpretações, tanto do conteúdo escrito como do conteúdo visual (capa, cores, tipo de papel, suporte etc.). Por meio da leitura, o leitor confere sentidos a tudo que o rodeia, e não somente com o texto impresso. Dessa forma, o suporte de leitura precisa garantir uma leitura carregada de sentidos, com elementos que reforcem o gosto e o interesse do leitor pelo texto.

Considerações Finais

A escola precisa compreender o ensino e a leitura do texto literário a partir da dimensão artística que este possui. “Ler um texto literário pode não tornar o homem melhor ou pior, mas certamente o tornará mais humanizado, sensível às contradições e vicissitudes da vida” (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 56). Nesse sentido, estar diante de um texto literário necessita entrega ativa, na qual autor e leitor dialogam, questionam e acrescentam novos sentidos ao mundo. Numa perspectiva em que ler seja algo mais criador do que simplesmente ou ingenuamente “passar” sobre as palavras.

As circunstâncias causadas pela pandemia poderiam ter sido a mola propulsora para o desenvolvimento de atividades de leitura que percebessem o texto literário por

sua dimensão humanizadora, tornando esta uma prática de ressignificação do texto para todos os sujeitos envolvidos no ato de ler. O literário poderia ter sido o ponto de partida para compreender sentimentos como empatia, cooperação, solidariedade, resiliência e tantos outros necessários e urgentes em tempos de quarentena, mas, ao contrário disso, o texto literário foi isolado, esquecido, silenciado.

Por isso, finalizamos este artigo, reafirmando que formar leitores literários em qualquer etapa de ensino é antes um ato de entrega e de troca, na qual as experiências de leitura de professores e alunos se cruzam, provocando alteração, rompimento e ampliação de expectativa diante do lido. Assim, quanto maior for o repertório de leitura dos leitores envolvidos, maiores são as possibilidades de cruzamento entre os significados que conectam o texto ao mundo. Nesse sentido, os textos literários contidos nas apostilas didáticas deveriam ter sido elaborados com intuito de promover a formação de leitores eficientes e aptos a experienciar o prazer estético-artístico da obra literária, desde que submetidos a processos de mediação significativos.

Referências

- BORBA, M. A. J. de O. Literatura e teoria do efeito estético. In: BORBA, M. A. J. de O. **Tópicos de teoria para o discurso literário**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2004. p. 137-176.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- CUNHA, C. de M. da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: BRASIL. SEED-MEC. **Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos**. Brasília: SEED-MEC, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.
- CHARTIER, Roger. **Do códice ao monitor**: a trajetória do escrito. *Estud.av.*, Ago 1994, vol 8, nº21. ISSN 0103-4014.
- EAGLETON, T. **Ideologia**: uma introdução. São Paulo: Unesp/Boitempo, 1997.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** São Paulo: Ática Pontes, 1994.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor– aspectos cognitivos da leitura.** Campinas/São Paulo: Pontes, 1989.

PROUST, M. **Sobre leitura.** 2. ed. Campinas: Pontes, 1991.

SÃO LUÍS (Município). Secretaria Municipal de Educação do Maranhão. **Proposta curricular flexibilizada.** 2020. Disponível em: <https://saoluis.ma.gov.br/semmed/noticia/36002> Acesso em: 24 maio 2021.

SILVA, A. M. O. C.; SILVEIRA, M. I. M. Letramento Literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, Maceió, v. 1, n. 1, p. 92-101, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7420216-Letramento-literario-na-escola-desafios-e-possibilidades-na-formacao-de-leitores.html>. Acesso em: 24 maio 2021.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

YUNES, E. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Revista Letras**, Curitiba, UFPR, n. 44, p. 185-196, 1995.

YUNES, E. **A experiência da leitura.** São Paulo: Loyola, 2003.

A formação do leitor literário em tempos de pandemia na rede municipal de Fortaleza

Adriana Leite Limaverde Gomes

Neidyana Silva de Oliveira

Considerações Iniciais

No contexto atual da pandemia da COVID-19, inúmeros desafios têm se configurado como uma realidade enfrentada pelo ensino básico nas escolas brasileiras. Desse modo, as práticas pedagógicas, antes desenvolvidas presencialmente, passaram a ser propostas, de uma forma abrupta, de modo remoto, por meio do uso de tecnologias digitais. Nesse cenário pandêmico, o desenvolvimento de atividades de leitura literária para crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede pública de ensino de Fortaleza, constitui o foco de reflexões deste trabalho. O presente texto faz parte de uma pesquisa ampla, organizada em rede, compreendendo as cinco regiões brasileiras, com o objetivo geral de acompanhar e refletir sobre os desafios que o ensino remoto impôs ao desenvolvimento de atividades de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil.

Entendemos que, na prática cotidiana da sala de aula, é fundamental o contato das crianças com os textos literários,

como uma possibilidade de contribuir para a formação de leitores e para o desenvolvimento do prazer e do gosto pela leitura. Além desses aspectos, Zilberman (2003) destaca também a sala de aula como um lugar de intercâmbio da cultura literária, em que as constantes experiências de diferentes leituras podem engajar as crianças, o que deve favorecer o desenvolvimento do letramento literário. Diante dessas possibilidades advindas do espaço físico da sala de aula, parece um dilema para os professores, sejam eles da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental, reflitirem sobre a leitura literária em um cenário remoto ocasionado pela pandemia da COVID-19, na medida em que o contexto digital parece limitar as interações sociais, as trocas entre pares, os diálogos face a face e também a visualização das reações emocionais e cinestésicas de todos implicados em uma atividade literária. Não vemos muitos ganhos na formação leitora das crianças ao deixá-las vivenciarem o deleite, a fruição e o prazer, exclusivamente, em um contexto de cultura digital. Isso não quer dizer, contudo, que defendemos a sala de aula como espaço exclusivo para a leitura literária. Mas nos faz pensar que esse espaço físico, por sua potência de interação social, pode favorecer muito mais o desenvolvimento de atividades dessa natureza. As dificuldades criadas por esse contexto remoto certamente exercerão impactos, que ainda serão merecedores de uma análise mais aprofundada.

Para contribuir com essa reflexão a respeito do desenvolvimento de atividades de leitura literária no contexto pandêmico, este texto aborda, especialmente, a realidade escolar dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal da cidade de Fortaleza, Ceará, tecendo algumas considerações, inicialmente, sobre o contexto geral da estrutura organizacional dessa rede de ensino. Posteriormente, apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a obtenção dos dados, seguida da análise de dados e, por fim, as conclusões.

No que concerne à rede municipal de ensino de Fortaleza, o detalhamento dos dados relativos ao parque escolar foi feito com base nas informações obtidas junto à coordenação do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação. A rede pública de Fortaleza possui ao todo 581 unidades escolares, cerca de 240.047 estudantes matriculados em 8.896 turmas de educação infantil e do ensino fundamental. Após termos acesso a esses dados atuais, percebemos o universo amplo quanto ao quantitativo de escolas, o que configura a rede de escolas de Fortaleza como a quarta maior do Brasil.

Se considerarmos apenas os anos iniciais do ensino fundamental, há 93.496 estudantes matriculados em 3.474 turmas. É importante destacar que a organização administrativa de Fortaleza se divide em seis Distritos Educacionais, cada um deles contemplando um quantitativo diferenciado de escolas, a depender de sua localização geográfica e abrangência populacional.

Para o recorte desta análise, a partir da concordância dos técnicos em educação e de professores da rede municipal de Fortaleza, elegemos o Distrito de Educação da Regional 6 como lócus da nossa investigação. Chamou nossa atenção o quantitativo de estudantes das escolas vinculadas a esse Distrito de Educação, cuja matrícula geral perfaz a quantidade de 48.258 estudantes, distribuídos em 1.779 turmas de educação infantil e ensino fundamental. Esses dados equivalem a 51,60 % de todos os estudantes matriculados na rede municipal de Fortaleza. Do total geral de matrículas do Distrito de Educação da Regional 6, se considerarmos apenas os anos iniciais do ensino fundamental, temos 697 turmas e 19.114 crianças matriculadas, o que equivale a 20,44% da matrícula geral de Fortaleza em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Pensamos que, nesse contexto atual, esse percentual pode representar, de modo significativo, um recorte da realidade da rede pública de Fortaleza, no que concerne à discussão temática aqui empreendida. Embora não tenhamos a pretensão de generalizar esses dados para um contexto tão amplo como a rede pública de ensino da cidade de Fortaleza, entendemos que tal recorte poderá nos auxiliar a compreender um micro cenário, a partir dos participantes deste estudo.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como principal estratégia para a construção dos dados a aplicação de entrevistas semiestruturadas, bem como a análise de planejamentos do ensino de Língua Portuguesa de duas professoras do 1º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza.

Em relação às especificidades dos instrumentos de investigação para geração de dados, a fim de assegurar as mesmas informações em todas as regiões brasileiras, foi elaborado um roteiro básico de entrevista a ser aplicado com os diferentes participantes: professores e técnicos. Quanto à análise dos planejamentos, não foi definido um roteiro prévio comum, considerando ainda a possível existência de diferentes organizações dos elementos que compõem um plano de aula, a depender das diretrizes, bem como das características estruturais de cada rede escolar de ensino das cinco regiões brasileiras.

No percurso da seleção dos participantes, uma técnica da Coordenação do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza nos auxiliou nessa escolha, informando os contatos de duas profissionais: uma da Secretaria Municipal de Educação e a outra do Distrito de Educação da Regional 6. Nossa intenção era a de romper com critérios pré-definidos, priorizando aqueles que demonstraram interesse, de acordo com o objeto de

estudo e o desenho metodológico prévio, que recomendava a participação de técnicos da Secretaria de Educação e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

No presente estudo, os professores, como figuras centrais no processo de ensino e aprendizagem das crianças, são os principais interlocutores, para que se compreenda suas opções metodológicas, assim como os critérios de escolha de textos e livros, para o desenvolvimento de atividades de leitura literária no contexto de uma pandemia, em que eles se depararam com uma realidade nunca vivenciada. Além dos professores, os técnicos colaboraram também para este estudo, tendo em vista que eles são os responsáveis diretos pelo acompanhamento e pelas orientações pedagógicas das ações didáticas a serem desenvolvidas pelos professores. Esses interlocutores auxiliares atuam também como intermediadores do suporte financeiro e de materiais junto às instâncias administrativas da Secretaria Municipal de Educação, considerando as necessidades emergenciais demandadas pela situação de calamidade pública mundial.

No tocante aos participantes desta investigação, optamos por entrevistar quatro profissionais: duas técnicas, sendo uma da Secretaria Municipal de Educação (T1) e a outra do Distrito de Educação 6 (T2), ambas responsáveis pelo acompanhamento e formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Com o intuito de situar o perfil geral das duas técnicas, apresentamos alguns dados relativos às duas profissionais. As duas possuem graduação

em Pedagogia, com mestrado em Educação e, no momento da pesquisa, uma delas (T2) ainda cursava o doutorado em Educação. Elas se dedicam, de forma integral, ao trabalho no município de Fortaleza e têm experiência de um ano e nove meses (T1) e três anos (T2) nas atividades técnicas de acompanhamento e formação de professores, visto que anteriormente já exerceram atividades de docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Além das técnicas, entrevistamos também duas professoras (P1, P2), regentes do 1º ano do ensino fundamental, com dedicação integral à rede municipal e experiência de magistério na rede pública de ensino entre 7 anos (P2) e 35 anos (P1). Ambas as professoras eram graduadas em Pedagogia, com mestrado em Currículo e Avaliação (P1) e em Educação (P2).

A análise relativa aos planejamentos se pautou nos planos de aula de Língua Portuguesa disponibilizados pelas duas professoras, totalizando nove, sendo 6 de P1 e 3 de P2, referentes aos meses de abril a novembro de 2020. A análise deu ênfase às atividades de leitura literária propostas pelas professoras, com o objetivo de identificar os critérios de seleção das leituras, os gêneros textuais, assim como a metodologia empregada, os recursos e o suporte tecnológico utilizado, considerando o contexto pandêmico.

Análise e discussão dos dados

Enfatizamos que, inicialmente, os resultados refletirão as vozes das duas professoras em relação ao ensino da literatura

antes e durante a pandemia, observando também suas visões acerca do ensino remoto, destacando as dificuldades, facilidades, vantagens e desvantagens desse ambiente digital. Ainda nessa primeira parte, analisaremos as informações resultantes dos planejamentos e de uma recolha de dados sobre os materiais escritos, visuais, digitais e físicos utilizados pelas professoras. Após essa primeira parte, parece-nos relevante destacar também a perspectiva das duas técnicas acerca de seus papéis de acompanhamento em relação às atividades de ensino e de formadoras de professores pertencentes a uma rede pública de ensino. O trabalho das técnicas deve oferecer suporte pedagógico, financeiro e de equipamentos para o desenvolvimento do trabalho dos docentes, em um momento histórico para a educação planetária.

Quanto ao primeiro aspecto, os dados obtidos junto às professoras, vimos que, antes da pandemia da COVID-19, a P1 mencionou o desenvolvimento de *atividades de leitura literária de clássicos infantis, contação de histórias e reconto de histórias*. Essas atividades sugerem uma tendência comum adotada por professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental de privilegiar os contos clássicos infantis, sem atentar para a necessidade das crianças de acessarem e vivenciarem uma diversidade de gêneros textuais, sendo essas distintas e ricas experiências essenciais para a formação leitora. Esse dado corrobora com os resultados da pesquisa de Brandão e Rosa (2005), que, ao investigarem sobre o uso da leitura literária em turmas de alfabetização, constataram a

frequência maior de contos clássicos infantis em detrimento do trabalho com outros gêneros textuais, como, por exemplo, fábulas, cantigas, lendas, poemas, dentre outros. Esse mesmo estudo também verificou que o desafio de garantir o acesso a uma diversidade de gêneros literários se respalda no argumento que se pauta na escassez de livros disponíveis nas escolas. Tal constatação parece não encontrar repercussão nas turmas de 1º ano do ensino fundamental das escolas municipais de Fortaleza, visto que, de acordo com relatos empíricos de professores, há um significativo acervo de livros disponíveis, além de uma variedade de gêneros textuais. Entretanto, segundo nosso ponto de vista, a argumentação da falta de materiais é pertinente em um contexto adverso, que limita e até pode impedir o acesso dos professores e das crianças aos livros físicos, bem como desafia os professores a refletirem sobre outras estratégias para o desenvolvimento de atividades de leitura literária em um contexto digital. O que se concebe como atividade de leitura literária presencial não pode se adequar, na sua totalidade, a esse contexto remoto, dadas as características peculiares desse ambiente digital.

Em nossa pesquisa, P2 citou diversas possibilidades de trabalho com a literatura antes da pandemia da COVID-19:

[...] realizávamos rodas de leitura em sala de aula e na biblioteca, as leituras eram selecionadas a partir dos interesses da turma, envolvendo diferentes temáticas para deleite e reflexões, discussões e questionamentos acerca da leitura proposta, sem a preocupação de didatizar [...] (informação verbal).

As atividades mencionadas por P2 sugerem algumas reflexões que nos parecem relevantes. Por um lado, elas indicavam que a professora se preocupava em usar a leitura literária para diferentes finalidades e também se valia da utilização de espaços diferentes para tal intento. Por outro lado, P2 demonstrava preocupação com os interesses da turma e, nesse sentido, promovia atividades visando desenvolver diferentes habilidades orais e de interpretação como reflexões e discussões. Os achados da pesquisa de Brandão e Rosa (2005) coadunam com o relato de P2, na medida em que as autoras atribuem importância ao acesso da criança a uma diversidade de gêneros de textos, para que ela estabeleça parâmetros de comparação para selecionar suas leituras. As autoras sugerem que “[...] disponibilizar livros e histórias as mais diversas para que as próprias crianças procedam às suas escolhas é algo indispensável para quem quer formar leitores de literatura” (p. 47). Diante deste desafiante cenário atual de pandemia, como é possível favorecer o acesso a essa diversidade de literatura? As possibilidades são escassas, e muitas vezes esbarram nas condições socioeconômicas das crianças oriundas das classes trabalhadoras, as quais não dispõem das mesmas facilidades de acesso aos livros que seus pares em condições econômicas mais favoráveis.

Nossa resposta para tal questão também se fundamenta em recentes estudos, como os divulgados em entrevista de Baptista e Almeida (CEALECAST, 2020), que, ao discutirem

sobre leitura literária no contexto remoto, em entrevista cedida ao *podcast*¹, argumentam que um dos desafios a ser considerado é o da seleção de textos de qualidade, assim como a verificação das condições de acesso em ambientes digitais, considerando que nem todos os livros literários de qualidade podem ser utilizados na íntegra, por causa dos direitos autorais.

Essas autoras acrescentam ainda que os professores devem atentar para o fato de que literatura é “toda construção de toque poético, ficcional ou dramático” (CEALECAST, entrevista com Baptista e Almeida, 2020). Se tomamos consciência dessa complexidade, vemos que algumas opções sugeridas pelas autoras, como a utilização de gravação de áudios de quadrinhas, parlendas, fábulas, dentre outros gêneros, podem promover o acesso à literatura e favorecer o letramento literário.

Refletindo um pouco mais sobre o letramento literário, várias pesquisas (ALMEIDA, 2011; DALLA-BONA, 2012; MACHADO, 2011; SILVA, 2015) têm usado o termo práticas de letramento literário como questão central, ao se reportarem a essas práticas como possibilidades de formação do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental, em particular aqueles originados de um contexto socioeconômico desfavorecido. Além do aspecto aludido, essas investigações

¹ *Podcast* organizado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

chamam atenção sobre o caráter *didatizante* da literatura infantil, no qual se demonstra uma preocupação em enaltecer os aspectos gramaticais da língua, ao invés de promover um contato prazeroso com os livros. Nessa mesma linha crítica, há denúncias de uma exploração aligeirada do texto, com ênfase na proposição de questões e fichas de leitura, o que empobrece o contato com a estética do texto literário e abstrai do leitor a capacidade de se encantar com a literatura. Analisando as múltiplas possibilidades das práticas de leitura literária, compreendemos que:

Ela serve de busca de fruição, conduz à reflexão, ativa a criticidade, dá oportunidade de informar-se, divertir-se, posicionar-se perante os atos sociais e históricos da sociedade em que se vive, inserindo-se dentro de um contexto e reconhecendo-se nele, além de oportunizar e suscitar a mudança de posturas (SILVA, 2015, p. 33).

Se pensarmos na sala de aula como *locus* privilegiado de práticas de atividades de leitura literária, percebemos ainda o uso de tempos esporádicos, por vezes resumindo-se às raras visitas à biblioteca da escola, ou à realização de mostras culturais ou um dia especial para leitura. “A leitura literária na escola, na maioria das vezes, não está inserida nas atividades cotidianas. Quando está, quase sempre se apresenta sob a forma de pretexto, muitas vezes, para se estudar a língua” (SILVA, 2015, p. 35). Ao lado disso, vimos que, ao privilegiar o estudo da língua, por meio de exaustivos exercícios gramaticais,

os professores repetem certas disposições comuns de não promover o deleite e o prazer pela literatura.

O que constatamos ao examinar os dados das duas professoras sobre as atividades de leitura literária durante a pandemia da COVID-19? Quando se tratava dos encontros remotos, eles ocorreram, de modo frequente, de forma assíncrona, através de vídeos gravados e videochamadas via celular, o que nos pareceu muito limitador. Vimos que, ao invés do livro físico, as professoras passaram a usar, na maioria das vezes, livros digitais para realizar leituras para as crianças, exibir vídeos de contação de histórias e disponibilizar alguns livros da escola para as crianças, especialmente, para aquelas que não tinham acesso à internet. Diferente de P1, a P2 buscou também alternativas para minimizar o restrito acesso das crianças aos livros de literatura. Nessa direção, essa professora doou livros para a maioria das crianças e, comumente, P2 solicitava a participação das crianças nas atividades de leitura literária, por meio de “áudios gravados, produções e gravações de vídeos, proposição de desenhos e de pinturas, a partir de histórias lidas ou contadas” (informação verbal).

Assim, o fato dessas professoras terem se defrontado com muitas limitações, não impediu que P2, apesar de privilegiar atividades orais, segundo seu próprio relato, buscasse outras possibilidades de trabalho, notadamente, em parceria com a biblioteca da escola. “Dessa forma, conseguimos construir uma rotina de trabalho e de ensino

valorizando a leitura e a formação leitora dos educandos de forma significativa para eles” (P2) (informação verbal). Se o trabalho colaborativo de P2 com a biblioteca da escola contribuiu para as atividades de leitura literária, pode ser interessante e adequada a busca de parcerias, que foquem atenção nos desafios a serem enfrentados para a formação leitora de crianças em um contexto digital. Esses desafios ainda parecem distantes de ser minimizados, visto que, no ano em curso, 2021, permanecemos vivenciando contexto pandêmico semelhante ao do ano de 2020.

Quando analisamos qualitativamente o trabalho remoto das atividades de leitura literária, identificamos algumas delas de interpretação de textos “através das perguntas feitas à criança, do reconto e da ilustração da história” (P1) (informação verbal). Diferente de P1, para P2:

[...] as produções eram mais orais, a princípio, pois os estudantes ainda não dominavam a escrita convencional. E, por mais que explicássemos a importância da escrita espontânea, e, também da função do adulto como escriba, era mais complicado. Alguns pais copiavam pelas crianças ou não tinham muita paciência, e elas choravam e reclamavam (informação verbal).

Esse dado reforça certa dificuldade generalizada das famílias para orientarem ou acompanharem as atividades em suas casas, até porque a maioria não possui formação para esse ofício e, de repente, foram impelidos a assumir uma tarefa que não é de sua competência. Todos esses transtornos causados

pela pandemia evidenciaram, em parte, a precariedade no desenvolvimento das atividades de leitura literária no contexto remoto.

Na tarefa de promover atividades de leitura literária, no formato remoto, muitas foram as dificuldades encontradas pelas professoras, assim como algumas desvantagens. Apesar da complexidade do contexto vivenciado, elas também mencionaram facilidades e vantagens. Dentre as dificuldades, elas atribuíram especial destaque à ausência ou à parcial presença de cursos de capacitação para lidar com esse novo desafio - ensino remoto. Observamos também fragilidades, em sua formação inicial, para usar as ferramentas digitais da informação. Entretanto, mais uma vez, a maior das dificuldades incidiu sobre o trabalho com as crianças, visto que muitas delas não dispunham de dispositivo eletrônico e nem acesso à internet. Essas crianças sem acesso à internet eram engajadas nas atividades “através do contato sistemático com os pais, via telefone ou *WhatsApp*, e da entrega de livros de historinhas na escola para as crianças que não tinham acesso à internet ou dispositivos eletrônicos” (P1) (informação verbal). No conjunto de tomada de decisões pelas professoras, muitas foram as improvisações, na tentativa de minimizar as adversidades constantes, tanto relacionadas à adoção de novas estratégias pedagógicas, como aquelas relativas aos recursos de acesso digital.

Ao examinar as inúmeras dificuldades destacadas por P2, elencamos algumas delas, sem nenhuma pretensão de estabelecer uma ordem de prioridade:

[...] adaptar aulas para acessibilizar aos discentes e aos pais/responsáveis, falta de um material devidamente adequado, tanto para os alunos quanto para os professores, frequência irregular dos discentes após a reabertura do comércio, a falta de oportunidade de se ter a professora como exemplo de leitor, assim como vivenciar diferentes práticas de leitura não só na sala de aula, mas nos projetos da escola [...] (P2) (informação verbal).

Entre as dificuldades elencadas por P2, evidenciamos a falta de oportunidade de vivenciar diferentes práticas de leitura, em destaque também a ausência do professor no papel de um leitor interativo mais competente. Se tomarmos consciência dos desafios desse novo cenário, vemos que é muito reducionista privilegiar o desenvolvimento da competência leitora, sem a ênfase do deleite, da ludicidade, da fruição e da estética, dimensões fundamentais presentes na leitura literária (MACHADO, 2011).

Ao lado das dificuldades e desvantagens, P1 relatou algumas vantagens e facilidades, como, por exemplo, “o fato de a criança ter acesso a uma variedade de clássicos da literatura infantil no ambiente virtual”, o que não incluiu, em contrapartida, as crianças que não possuíam a mesma facilidade de acesso à internet. A P1 também acrescentou como vantagem “o maior envolvimento dos pais na contação

de histórias e na troca de experiências com os filhos” (informação verbal). Entre as pesquisas que se dedicaram a investigar sobre o papel das famílias na formação leitora de seus filhos, identificamos a de Farias (2010), que analisou o impacto das estratégias de colaboração que as famílias de um bairro de periferia de Fortaleza e a escola, situada nessa mesma localidade, construíram, em parceria, para desenvolver a competência leitora de crianças do 2º ano do ensino fundamental. Os resultados demonstraram que, apesar do baixo nível de escolaridade das famílias das crianças (alguns até analfabetos), elas revelaram preocupação com a qualidade da aprendizagem de seus filhos e reconheciam a importância de se saber ler nas diferentes situações demandadas pelo cotidiano. No caso do nosso estudo, a participação das famílias, nos momentos dedicados às leituras, pode ter lhes ajudado a terem mais clareza sobre quais são as atividades de leitura desenvolvidas na escola e como elas podem auxiliar seus filhos nessa tarefa.

Por sua vez, na nossa investigação, a P2 destacou como vantagem do ensino remoto “a possibilidade de encontrar muitos canais interessantes de contação de histórias, livros em PDF disponibilizados pelo PAIC e livros com animações” (informação verbal). No conjunto dessas vantagens aludidas por P2, encontramos, ao mesmo tempo, algumas dificuldades enfrentadas, notadamente, por aquelas crianças que não acessam esses ambientes digitais, por causa de suas desfavoráveis condições socioeconômicas. Mais uma vez a

exclusão social constitui um fator de alijamento dessas crianças a essas diversas possibilidades de leituras disponibilizadas pelo contexto digital.

No que concerne aos materiais escritos, visuais, digitais e físicos, bem como aos planejamentos, um primeiro dado que se constata é o predomínio de materiais visuais e digitais. Examinando alguns desses materiais, as crianças tiveram acesso a 15 vídeos de contação de histórias (P1), dentre eles: “O cabelo da menina, O leão e o rato, Aprender a rimar, História parece, mas não é, O rato do campo e o rato da cidade etc.” (informação verbal). Assim como uma vasta relação de diferentes autores, a título de exemplo, destacamos: Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Erilene Vieira. Na mesma linha dos vídeos de contação de histórias, a P2 usou 7 vídeos de leitura em voz alta de poemas: “O relógio, A casa, O elefantinho, Ou isto ou aquilo, dentre outros” (informação verbal). Em seus planejamentos, P2 apresentou autores como Vinícius de Moraes, Cecília Meireles e Elias José. É interessante observar, nos planejamentos de P2, a preocupação de apresentar poemas às crianças, o que revela sua intenção de diversificar a proposição de diferentes gêneros textuais.

Os planejamentos também permitiram analisar o que as professoras priorizaram como atividades de leitura literária no ensino da Língua Portuguesa. Ao explorar os 9 planejamentos, vimos repetidamente o quanto elas deram importância aos vídeos de contação de histórias, seguido do

uso do livro digital. Constatamos também a orientação para o engajamento das famílias na tarefa de ler e conversar com as crianças sobre as histórias lidas. Verificamos ainda que a escolha diversificada do repertório de gêneros textuais (cordel, parlenda, adivinhas, conto, lenda, poema) foi uma marca presente em ambos os planejamentos de P1 e P2, o que não se confirmou nas entrevistas respondidas pelas professoras, principalmente P1, considerando que ela atribui, na sua entrevista, o maior destaque ao uso de contos clássicos.

De acordo com os planejamentos, a seleção dos textos e livros cumpriu diferentes finalidades de leitura: fruição, apreciação estética/estilo, desenvolvimento da imaginação, e senso crítico. Um ponto a destacar também nos planejamentos foi a preocupação de ambas as professoras quanto ao desenvolvimento de estratégias de leitura, interpretação e compreensão leitora, além do desenvolvimento da imaginação e do envolvimento colaborativo em práticas de leitura no ambiente familiar. Nesses planejamentos, as professoras demonstram a intenção de destinar diferentes finalidades de leitura, o que reforça a necessidade de romper com o propósito de leitura fundamentado na perspectiva de cumprir tarefas escolares, muitas vezes, desprovidas de significados para as crianças.

No que diz respeito às técnicas da Secretaria de Educação e do Distrito de Educação 6, foi possível compreender seu engajamento no sentido de oferecer às professoras suporte pedagógico, assim como buscar o recurso financeiro e de equipamentos oferecido pela rede de ensino para o

desenvolvimento do trabalho dos docentes, apesar de esses últimos ainda não terem sido atendidos, mesmo diante dos apelos das professoras. Em princípio, o que podemos inferir é que a Secretaria de Educação e o Distrito de Educação 6 organizaram, em parceria, ações emergenciais, por meio da plataforma *Google Meet*, ofertando cursos de “capacitação de ferramentas digitais a partir da Célula de Inovação Educacional com amparo no *site* da Academia do Professor” (T1) (informação verbal). Nesse momento, apenas:

[...] os formadores fizeram uma formação (remota) com profissionais da Célula de Inovação Educacional, no sentido de instrumentalizar a equipe de formadores da Secretaria Municipal de Educação - SME/Fortaleza para o trabalho de formação em regime de teletrabalho que aconteceria pela ferramenta *Google* sala de aula (T2) (informação verbal).

Nesse território antes desconhecido (*Google Meet*), as formadoras, de modo surpreendente, tiveram que criar outras possibilidades de formação, na tentativa de minimizar os efeitos da pandemia. Nesse meio eletrônico, novos formatos de interação com os professores devem ter desafiado, sobremaneira, a estruturação desses encontros remotos de formação.

Segundo as técnicas, a rede municipal também promoveu “momentos de encontros entre os docentes, nomeados de Diálogos on-line, onde foram abordados temas pertinentes para cada grupo” (T1) (informação verbal). Dentre as

temáticas abordadas, T1 elencou: “jogos de linguagem, ciclo de leitura e psicogênese da língua escrita” (informação verbal). A T1 também apontou a necessidade de promover “encontros síncronos e assíncronos com foco nas questões emocionais, como o acolhimento e a concepção de educação integral” (informação verbal). Nos relatos das professoras, essas iniciativas de formação e encontros remotos não mereceram qualquer menção. Enfim, parece-nos que as duas professoras não participaram dessas iniciativas promovidas pela Secretaria de Educação e pelo Distrito de Educação 6.

Assim, o fato das técnicas se depararem com as limitações impostas pelo contexto pandêmico exigiu a adoção de uma modalidade de formação remota. De acordo com T2,

a formação de professores acontece mensalmente. [...] para o formato remoto ficou estabelecido o encontro síncrono pelo *Google Meet* uma vez a cada mês com duração de duas horas, e o momento síncrono para estudo de textos, realização e envio na plataforma do ambiente *classroom* das atividades propostas da formação que era estruturada em módulos (informação verbal).

No que diz respeito aos critérios de escolha dos materiais e assuntos a serem abordados, T2 informou que “A Célula de Formação de Professores da SME desenvolvia o tema e preparava a formação alinhada aos atuais documentos norteadores (*Base Nacional Comum Curricular - BNCC* e *Diretrizes Curriculares - DCRC*), além de projetos e parcerias da rede municipal” (informação verbal). A T2

também mencionou “o Instituto Ayrton Senna como um dos parceiros, o que implicou na ênfase sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais atreladas às cognitivas” (informação verbal). A T2 ainda enfatizou temas relativos “às práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, escrita e análise linguística) atreladas às competências socioemocionais” (informação verbal). E com relação à formação remota com ênfase nas práticas de atividades de leitura literária? Segundo a perspectiva mencionada por T2, os temas enfatizavam práticas de linguagem organizadas, de modo generalista, alinhando-se aos documentos orientadores da BNCC. Esse é um ponto que nos alerta, quando buscamos identificar as atividades de leitura literária nas entrevistas das professoras, na medida em que o relato de T2 sugere que não houve um investimento ou até mesmo preocupação em destinar tempos e/ou temáticas específicas sobre o uso da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ainda em relação às questões pedagógicas, sabemos que, em muitas e diferentes realidades educacionais, o planejamento deve revelar uma diversidade de possibilidades de ação, de acordo com cada escola, turma e as crianças. E, nesse momento de ensino remoto, como proceder essa adequação? De acordo com as duas técnicas, foram elaborados documentos orientadores para toda a rede de escolas. Ao relatar sobre a adaptação dos planos pedagógicos, T1 afirmou que:

[...] essas orientações foram amplamente divulgadas a partir da Secretaria, Distritos de Educação e Escolas. No que se refere às adaptações dos planos para o contexto remoto, as comunidades tiveram sua autonomia assegurada, redesenhando suas ações de acordo com as especificidades de seus contextos (informação verbal).

Adotando essa mesma visão, T2 assegurou a necessidade de ir

[...] buscando entendimento e adequação das aulas em formato remoto às etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental), aos níveis (anos iniciais e finais) e anos/séries, bem como da realidade da escola e peculiaridade da comunidade atendida por ela, ou seja, respeitando a autonomia das comunidades escolares (informação verbal).

Nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 59), é fundamental “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um, é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

No caso do apoio financeiro ou de equipamentos para as professoras, ficou ainda mais evidente que não houve qualquer apoio dessa natureza. Um ponto a reiterar é que, no contexto da pandemia da COVID-19, os professores foram surpreendidos com a necessidade de romper com sua intimidade do lar, dependendo também da qualidade do acesso à internet em seu domicílio, além da obrigatoriedade de usar ou até mesmo adquirir equipamentos tecnológicos mais modernos. Nos relatos docentes, vemos uma crescente

queixa a respeito dessas novas exigências e um apelo ao apoio financeiro e de equipamentos a serem ofertados pelos órgãos públicos responsáveis.

Ao concluir esta etapa das análises, em função de diversos fatores aqui elencados, por conta da pandemia da COVID-19, as professoras, não apenas do nosso estudo, continuam, na maioria das vezes, a usar videoaulas gravadas, com práticas de leitura literária com raras possibilidades de interação, o que interfere na relação com a criança, na medida em que pode reservar a essas crianças um lugar de apenas consumidoras de informações únicas, prontas e acabadas.

As análises qualitativas demonstraram algumas diferenças entre as duas professoras em relação ao trabalho remoto com a leitura literária, especialmente, em suas falas, quando P2, diferentemente de P1, relatou maior preocupação em diversificar não só os gêneros textuais, mas também os recursos digitais, mesclando diversas utilizações de atividades no contexto digital.

Quanto às técnicas, os resultados revelaram iniciativas de formação em um contexto remoto, reiterando a necessidade de se respeitar e considerar as peculiaridades das distintas realidades das escolas públicas de Fortaleza e, conseqüentemente, das turmas acompanhadas dos anos iniciais do ensino fundamental. Como já foi dito, as formações não elegeram a leitura literária como tema central a ser abordado pela Secretaria Municipal de Educação ou Distrito de Educação 6. Quando olhamos o conjunto de temáticas

abordadas, vemos que elas privilegiam práticas de linguagem de um modo geral, conforme o que está disposto nos documentos orientadores oficiais.

Conclusões

Enfatizamos que os resultados aqui apresentados refletem tendências majoritárias manifestadas pelas quatro participantes interlocutoras desta pesquisa, a despeito de qualquer juízo de valor, ou indicativo de generalização, considerando a ampla abrangência da rede municipal de ensino de Fortaleza. Todavia observamos o desafio imposto por esse novo contexto de ensino remoto que surpreendeu a todos, o que exigiu a tomada de decisões aligeiradas, sem um tempo prévio de planejamento, considerando o curso de uma pandemia sem precedentes para a humanidade.

Assim, o fato de as professoras terem se defrontado com muitas limitações para desenvolver seu ofício não as impediu de buscar alternativas metodológicas, visando proporcionar o contato das crianças com a leitura literária. Ao lançarem mão de mídias digitais, por meio de vídeos de histórias e de livros de literatura em PDF, sem negligenciar a tarefa de formar leitores, elas demonstraram um esforço de busca de superação de um período adverso para todos os escolares.

Na luta para enfrentar tantos desafios, uma das alternativas adotadas pelas professoras foi a parceria com a família, embora nem sempre essa colaboração tenha se realizado de forma adequada, visto que as famílias foram confrontadas

com a necessidade de colaborar e até mediar a aprendizagem de seus filhos e, na maioria das vezes, sem a mediação direta dos professores.

Certamente, a história será testemunha dos efeitos desse contexto sobre o desenvolvimento humano, notadamente, das crianças em idade escolar, ainda cursando os anos iniciais do ensino fundamental e em um período inicial de formação leitora.

Referências

ALMEIDA, E. G. **O livro de literatura infantil no primeiro ciclo: um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido.**

2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DALLA-BONA, E. M. **Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. Literatura na alfabetização: que história é essa? *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 45-63.

CEALECAST: **Leitura Literária na Pandemia- Parte 2.** Entrevistadas: BAPTISTA; M. ALMEIDA; E. Entrevistadora: VERSIANI; Z [S.L]. Ceale, 22 out de 2020. Podcast. Disponível em: <https://anchor.fm/cealecast/episodes/Cealecast-15-Leitura-literaria-na-pandemia-parte-2-eleg52>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FARIAS, M. C. Q. **Família e escola: uma parceria em busca da competência leitora de crianças da escola pública.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, M. R. P. **Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de nove anos: funções e usos da literatura infantil.** 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2011.

SILVA, G. L. **Práticas de leitura literária: uma análise sobre a utilização da literatura infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno leitor.** 2015. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

Uma jornada do inesperado: a literatura na escola da rede municipal de Natal durante a pandemia da COVID-19

Marly Amarilha

Diva Sueli Silva Tavares

Raquel Duarte Fernandes

Gabriela Araújo Pontes

O início de uma jornada

Neste artigo, desenvolvemos estudo sobre a presença da literatura no ensino fundamental, a partir de aspectos que se evidenciaram na rede de ensino público municipal de Natal - Rio Grande do Norte, durante a pandemia da COVID-19, no ano de 2020. A rede municipal de ensino de Natal compreende 72 escolas, que atendem a um público de 42.235 alunos, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos.

Em decorrência da declaração da existência da pandemia da COVID-19, pela Organização Mundial da Saúde, as escolas da rede municipal de Natal interromperam suas atividades no dia 18 de março de 2020. A comunidade escolar soube da notícia por meio de informe da Secretaria de Educação do Município, doravante SME, que chegou às escolas. Não

houve possibilidade de encontro presencial para comunicar a decisão aos estudantes. O inusitado da situação tomou de perplexidade gestores, funcionários, professores, famílias e estudantes.

A partir de então, foram implementados procedimentos para assegurar as dinâmicas do sistema educacional nesse novo cenário. Os gestores da SME de Natal se mobilizaram em reuniões remotas para estabelecer os próximos passos.

A orientação mais importante decorrente dessa iniciativa, que afeta o corpus deste estudo (do 1º ao 5º ano), refere-se ao ensino fundamental. Para essa faixa de escolarização “não foram autorizadas atividades não presenciais como cumprimento de carga horária para o calendário escolar” (informação fornecida em questionário por gestora; SME), assim manter o vínculo com os estudantes foi a orientação prioritária dos gestores da SME. No documento denominado “Recomendações para as escolas no período da pandemia”, lê-se o seguinte: “Elaboração de um plano de trabalho que vise a colaboração e a cooperação entre a escola e a família, na perspectiva do fortalecimento da comunidade escolar” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 9).

Nessa decisão, percebe-se que prevaleceu um conceito de escola como espaço de socialização sobre o conceito de instituição responsável para desenvolver o potencial de seus estudantes e prepará-los para o agir social unidos de formação científica. De acordo com a proposta da SME, a situação da pandemia, de certa forma, permitia represar

a natureza da escola como uma “instituição especializada” (CHARLOT, 2013, p. 251).

Se a escola é uma instituição especializada e uma instituição cultural, ela é também uma instituição social. [Assim sendo] a escola não pode abstrair totalmente seus laços com a sociedade e seu caráter de meio social. Também é obrigada a levá-lo em conta em sua organização (CHARLOT, 2013, p. 251).

E foi o que ocorreu.

Diante da orientação da Secretaria, de que as atividades não seriam válidas como carga horária para o ano letivo em curso, somada à percepção de que a pandemia estava prevalecendo, gestores e professores entenderam que algo precisava ser feito. Assim, eles se mobilizaram para manter um mínimo de referência da escola como instituição especializada e, para tanto, era preciso assegurar um sentido de estabilidade, regularidade, continuidade de práticas pedagógicas. O efeito desse impacto inicial foi que cada escola retomou e encerrou alguma atividade em datas diferentes, no período de março a dezembro de 2020.

Para fazer frente à necessária mudança na organização do trabalho nas escolas, a SME criou um *site* (educasme) para centralizar as informações relativas ao momento da pandemia. Nesse espaço, foram disponibilizados, por gestores e assessores da própria Secretaria, documentos oficiais orientadores e conteúdos que os professores poderiam utilizar em suas atividades pedagógicas remotas.

Os materiais didáticos foram organizados por grupos de séries escolares. Assim, no que se refere à delimitação deste estudo, encontramos dois agrupamentos: do 1º ao 3º e 4º e 5º anos.

Procedimentos metodológicos

A necessidade de sistematizar dados em um breve estudo exequível, de maneira a flagrar a concomitância da pandemia e a situação que afetava a população escolar, levou-nos a adotar procedimentos de pesquisa qualitativa exploratória. O período investigado abrange de março a dezembro de 2020. Selecionamos professores que atuam em escolas de diferentes zonas da cidade para atender à diversidade geográfica e populacional dos estudantes. Em abordagem piloto, constatamos que houve iniciativas de professores, com o apoio de seus gestores, de realizarem atividades, algum projeto, em que se pôde observar que a literatura esteve presente. As atividades muito se assemelharam entre si, de maneira que, para operacionalizar o estudo, optamos por um corpus por representatividade. Em assim sendo, identificamos aquelas escolas em que havia pelo menos um professor que desenvolveu alguma atividade com literatura, o que resultou em três casos representativos da presença da literatura do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, durante o período em foco. Uma professora atendeu a todas as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, por trabalhar na biblioteca escolar,

de maneira que todos os anos foram contemplados no estudo. Foram sujeitos informantes: dois representantes da Secretaria Municipal de Educação de Natal - RN, quatro gestoras de escolas e três docentes. Os sujeitos informantes receberam nomes fictícios para preservar suas identidades. Para a construção dos dados, usamos como instrumentos documentos da SME, produzidos para o período da pandemia, o *site* educasme, um questionário on-line e uma entrevista compreensiva com pelo menos um encontro pelo *Google Meet* e documentos produzidos pelos professores. Um limite do estudo foi a perda de planos e das atividades realizadas, que foram apagadas da memória do celular, principal dispositivo utilizado pelas professoras. Privilegiamos a descrição analítica e a voz dos sujeitos para as análises e reflexões do estudo (BIRKLEY; BOGDAN, 2000).

Um cenário e seus atores: gestores, funcionários, professores, pais e estudantes

Diante da decisão da SME de não exigir nenhuma atividade curricular do 1º ao 5º ano, criou-se um quadro de esvaziamento do processo escolar nessas séries. Essa medida fez com que muitos professores e famílias se desmobilizassem. Alguns gestores não informaram às famílias sobre essa orientação da Secretaria, de maneira a manterem algum engajamento dos pais com as atividades que a escola decidiu realizar.

Portanto não se pode dizer que houve ensino regular de literatura nas séries iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de educação de Natal, durante a pandemia, no ano de 2020, diante da orientação estabelecida. Este estudo focaliza apenas algumas iniciativas pontuais que evidenciam atividades realizadas com a literatura.

A população estudantil que frequenta a escola, nesses anos iniciais, é de estudantes em fase de alfabetização e de consolidação desse processo. Em decorrência, a dependência da mediação de um par mais experiente, na ausência do/a professor/a, é marcante. Os pais foram os principais mediadores das crianças para as atividades que a escola implantou, ainda que não fossem de ensino sistemático. Esse aspecto, durante a suspensão das aulas presenciais, criou situações que tiveram desdobramentos na rotina do sistema escolar, dos professores e das famílias.

Para se entender como a nova sistemática se estabeleceu, é preciso conhecer os recursos que foram aglutinados e como os protagonistas da cena agiram. A propósito, é preciso assinalar que nenhum recurso monetário ou equipamento tecnológico foi disponibilizado pela Secretaria para as escolas, os gestores, funcionários, professores ou para os estudantes de maneira que mantivessem a comunicação e assim, preservassem o vínculo, conforme orientação da SME.

De maneira a conhecer a resposta da comunidade escolar às iniciativas da SME, procuramos saber sobre o uso do *site* criado pela Secretaria entre gestores e professores,

que é de interesse direto para este estudo, visto que lá foram armazenados materiais de literatura. Os gestores demonstraram saber da existência do *site*, mas nem todos os professores o conheciam. Alguns disseram que não sabiam que havia sido criado para as atividades remotas no período da pandemia. Constatamos que, para as atividades de literatura, encontram-se arquivos de livros em PDF, em *power point*, livros audiovisuais, animação de histórias e *links* que redirecionam o usuário para materiais disponíveis nos espaços digitais, sobretudo no *YouTube*. O espaço funciona como um depósito de acervo digital para aproveitamento pedagógico. Alguns professores que conheciam o *site* disseram que não utilizaram os materiais ali disponibilizados, porque seu acesso exigia habilidade tecnológica que nem sempre os pais das crianças dominavam ou porque preferiram utilizar os materiais que eles próprios selecionaram. Apenas um professor, deste estudo, disponibilizou a seus estudantes materiais por meio do *site*.

O principal recurso tecnológico utilizado por todos os gestores e professores para a comunicação com as famílias e os estudantes foi o telefone celular, por meio do aplicativo *WhatsApp*. Todos relataram que a internet utilizada era de pacote pessoal. Alguns gestores declararam que, durante a pandemia, houve redução da disponibilidade da rede de internet para as escolas, mantendo-a apenas em alguns setores da administração, portanto, foi impraticável depender desse recurso da escola para a comunicação com

a comunidade. Uma professora declarou que a qualidade da internet da escola é tão baixa que o melhor é usar a sua rede doméstica.

A mudança repentina para o uso de tecnologia digital, para manter um mínimo de vínculo com a escola, expôs de maneira mais acentuada a desigualdade socioeconômica da maioria da população das escolas públicas municipais de Natal que participaram deste estudo. Constata-se que, de fato, a escola se mostrou excludente, do ponto de vista digital.

Os professores criaram grupos com seus estudantes, no *WhatsApp* (alguns já tinham essa prática), e a partir dessa conexão enviavam materiais e solicitavam devolutivas, na medida do possível. Mesmo assim, a comunicação foi difícil. Via de regra, segundo relatos das gestoras e professoras, há, em média, um celular por família. Os pais levavam os celulares para o trabalho, de maneira que a comunicação com as crianças, muitas vezes, só foi possível à noite, ou nos finais de semana. Um agravante ocorria com famílias com vários filhos em idade escolar, cujo aparelho deveria ser compartilhado com cada uma das crianças. Para superar mais essa dificuldade, as professoras se disponibilizavam para a comunicação com seus estudantes a qualquer hora em que eles pudessem.

Além disso, de acordo com o relato das professoras e gestoras, o rodízio do número dos celulares entre as famílias é incessante. Os motivos vão desde o endividamento dos pais, que, para não serem cobrados por seus credores, trocam de número, problemas com as operadoras, como

há aqueles que, devido ao envolvimento com o tráfico de drogas, precisam se resguardar, então mudam também de número, sem contar com aqueles aparelhos que quebram e não podem ser substituídos. Alguns não têm internet e conseguem utilizar “um pouquinho da rede do vizinho”. Há ainda aqueles estudantes cujas famílias não possuem um celular, de maneira que o vínculo com os estudantes foi sempre frágil. Não houve comunicação escrita via correio ou empresas privadas de entrega.

Em substituição à merenda escolar, a prefeitura distribuiu duas cestas básicas, no período. Nesses dias, a presença das famílias na escola era maciça, conforme relato de professoras e gestoras. No momento da entrega da cesta básica, os funcionários aproveitavam para atualizar o cadastro dos estudantes e enviar alguma atividade impressa, mesmo assim, muitos nunca foram contatados.

Nesse contexto de precariedade, observa-se que houve total ruptura da rotina organizacional escolar.

As condições de trabalho docente são aspecto fundamental para a qualidade da educação (KRAFT; SIMON; LYON, 2020). Enfrentar a situação de manter um vínculo regular, minimamente significativo do ponto de vista social e pedagógico, defrontando-se diariamente com a pobreza exposta de seus estudantes, exigiu dos professores exercício de flexibilidade, sensibilidade, criatividade, improvisação, generosidade e enorme dose de comprometimento profissional e humano semelhante ao trabalho voluntário.

Por isso, talvez, a literatura, por seu apelo ao sensível e ao gregário, tenha sido uma das áreas em que se percebeu que algo se realizou.

Devido às condições que se apresentaram, as atividades de literatura dominantes se organizaram em torno de leituras feitas pela professora, contações de histórias gravadas em vídeo e materiais acessíveis na internet que foram enviados aos estudantes. Essas atividades ocorreram sem interação simultânea, aspecto relevante da sociabilidade da escola e da prática de literatura. Essa assincronicidade ocorria devido à precariedade das condições dos escolares e dos recursos tecnológicos disponíveis, e não como uma escolha pedagógica, que se inserisse no contexto de um planejamento de ensino remoto previamente sistematizado. Portanto as atividades não seguiram as etapas pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem, contemplando rigorosamente planejamento, objetivos, procedimentos, recursos e avaliação (LIBÂNEO, 2004), conforme se espera que ocorra no processo escolar regular. Diante do inesperado, foi feito o possível.

Apresentamos, a seguir, descrição analítica de três casos, referentes à atuação de três professoras que realizaram atividades de literatura durante o período pandêmico em foco.

Professora Jacinta: nenhuma a menos

Jacinta é professora há 19 anos. Graduada em Pedagogia e especialista em Gestão Escolar, por universidades privadas, atua no primeiro ano, em uma escola da Zona Oeste. A professora ficou preocupada com o vazio que se estabeleceu no sistema escolar com a pandemia e assim se manifestou: “a gente já estava com as aulas paralisadas desde março. Então, de março até setembro foi uma lacuna muito grande, eu acredito que a gente poderia ter iniciado isso bem antes” (prof^a Jacinta; informação verbal). Para retomar as atividades, a professora buscou caminhos para reestabelecer contato com sua turma:

Como eu sou a professora do primeiro ano e, como no início do ano a aula foi interrompida, eu tive pouquíssimo contato com as crianças, acho que um mês e, nesse um mês, a gente ainda estava se conhecendo, aprendendo o nome de cada um, fazendo uma atividade diagnóstica [...] (Prof^a Jacinta, informação verbal).

Então, a professora se utilizou de uma corrente para se reconectar com a turma:

Foi trabalho de formiguinha mesmo, aqueles que a gente conseguia perguntar “você mora perto de algum aluno?”, eu botava a lista com o nome do aluno e perguntava “Você conhece algum familiar que possa dar o contato para a gente?” (Prof^a Jacinta, informação verbal).

Assim, no início de setembro, a professora Jacinta conseguiu concluir os contatos da turma de 17 alunos e suas famílias:

A gente fez um acordo com eles, que sempre no horário da aula, a partir de uma hora, estaríamos enviando um *link* pela plataforma da SME, que é o educasme, para que o aluno pudesse acessar esse *link* e realizar aquela atividade lúdica. As atividades eram passadas três vezes na semana [...]. Na 6ª feira, a gente enviava o livro em PDF ou vídeo do *YouTube* com a história literária para que eles pudessem ter esse contato também com a literatura; a gente [também] copiava o *link* lá da plataforma e enviava no grupo do *WhatsApp* para que os pais acessassem. (Profª Jacinta; informação verbal)

Como se observa, a professora usava o *site* da SME como espaço de armazenamento, mas, no momento em que os pais solicitassem, o material era transmitido pelo *WhatsApp*. De maneira a assegurar a comunicação, a tarefa da professora era duplicada.

Uma atitude que se observa na professora Jacinta é a persistência. Na busca por cada estudante, tal qual a personagem Wei Minzhi do filme “*Nenhum a menos*” (ZHANG YIMOU, 1999), a professora insistiu em reencontrar cada estudante de sua turma. A preocupação em estabelecer uma rotina que retomasse o trabalho, no momento em que a escola tem proeminência na vida das crianças, pois se trata de estabelecer as bases da alfabetização, do letramento e do numeramento, ilustra o reconhecimento, pela professora, de

que a escola é uma instituição especializada, ainda que para tanto seja necessário empreender uma jornada de resiliência. Isto é, de maneira a assegurar o direito à educação e promover o desenvolvimento de seus estudantes, a professora não mede esforços, não desiste.

O conceito de ludicidade a que a professora se refere, no contexto da escolarização, demonstra a compreensão da identidade da criança que faz a travessia da atividade lúdica desinteressada (HUIZINGA, 1993) para uma atividade comprometida com o processo de aprendizagem para conquistas sociais. Nesse sentido, a literatura é um território propício e fértil em que o neoleitor pode se experimentar como aprendiz da língua pela ficção, brincando com os enigmas e as descobertas que a palavra encapsula. O acesso à literatura, nessa etapa da escolarização, é de fundamental importância, pela magia que carrega, organizando o mundo para criaturas ainda com pouca experiência e pela ludicidade implícita na linguagem alfabética. Descobrir os meandros desse mundo é processo cognitivo, social, ético e estético. Não se trata do uso utilitarista da literatura para identificar grupos vocálicos ou outros fenômenos linguísticos e gramaticais, que são a tentação de muitos alfabetizadores. A literatura, nesse momento, abre o horizonte do mundo para a leitura do simbólico. Desde a compreensão da palavra como criação codificada até seu aproveitamento para ler o mundo, o outro e a si próprio.

Para seres que estão chegando ao mundo plenos de curiosidade, a compreensão dessa natureza simbólica da palavra vislumbra uma jornada de descobertas imponderáveis. Como educadores/as, se compreendêssemos a magia dessa experiência e a mantivéssemos sempre acesa, dificilmente teríamos problemas de resistência à leitura, como gradativamente ocorre, ao longo da escolarização.

Uma das obras de literatura utilizada pela professora foi a aclamada *A casa sonolenta*, de Audrey Wood, com ilustrações de Don Wood (1999), disponível em canal do *YouTube* (Bisnaga Kids), no formato livro audiovisual. No planejamento, como objetivos da atividade, encontram-se: “buscar, selecionar e ler com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulem em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses [dos estudantes]”. (Prof^a Jacinta; informação verbal).

Como atividades de pós-leitura, de “impressão literária” [terminologia da professora], leem-se, no planejamento:

Converse com uma pessoa da sua família sobre a história que você acabou de ouvir e ver.
Você gostou da história?
Em que parte da casa aconteceu a história?
Onde você gosta de tirar um cochilo em sua casa?
Você consegue recontar a história? Tente, vai ser divertido! Se precisar assista ao vídeo de novo. (Prof^a Jacinta; informação verbal)

Observa-se que a professora explora material de literatura, disponível na internet e o adapta ao nível de seus pequenos

aprendizes. A resposta à leitura, sob diferentes modalidades de solicitações, gravadas em áudio no celular, explora a compreensão de aspectos da história, a espacialidade das ações, a reconstituição do enredo, a sociabilidade da literatura por meio da atividade de recontar e conversar sobre a história.

A oralidade é a modalidade de linguagem solicitada nessas atividades, visto que se trata de uma turma de alfabetização. Esse aspecto agrega à fluência oral da criança a construção de um discurso alimentado pelo acesso à escrita, a uma estrutura narrativa escrita e ouvida, o que contribui para a estruturação cognitiva do processo lógico próprio da narrativa, de causa e efeito. Esse aproveitamento da oralidade enriquece o conhecimento linguístico do leitor/ouvinte, propiciando-lhe experimentar a oralidade, transformada pela escrita em uma modalidade da língua de segunda natureza, que é tarefa da escola ensinar à criança.

Ao mesmo tempo, vê-se que a literatura é abordada como uma possibilidade de estabelecer relação entre o real e o ficcional, considerando que a criança já está em um nível de compreensão simbólica. Há a pressuposição de que, ao ler um texto de literatura, o pequeno leitor sabe que se trata de um mundo com raízes no real (uma casa de família e seus moradores), mas que atravessa uma fronteira, por meio da linguagem verbal, para um mundo com normas diferentes, uma família em que a rotina é dormir. O elemento surpreendente, que assegura um dos aspectos da poeticidade da narrativa, é a mudança do hábito familiar de seus membros,

de dormirem o tempo todo, para o despertar desencadeado pela picada de uma pulga. Agregando-se à tradição dos contos cumulativos e na linhagem do sono como elemento que tece uma temporalidade dramática à trajetória dos personagens, nos moldes de *A bela adormecida do bosque* (PERRAULT, [1883]; 1994), *Rip van Winkle* (IRVING, [1819]; 2010), *Alice no país das maravilhas* (CARROLL, [1865]; 1985), *A casa sonolenta* (WOOD; WOOD, 1999) brinca com a lógica do verossímil, introduzindo elemento fantástico (uma família dorminhoca) que mostra ao pequeno leitor as possibilidades que a linguagem que está aprendendo oferece à sua imaginação, à sua condição humana. Esse descortinar que a experiência da leitura de literatura propicia aos alfabetizandos justifica, alimenta e sustenta o desejo de aprender a ler, pois, como nos lembra Eco, “o texto é uma máquina projetada para suscitar interpretações” (ECO, 2013, p. 58).

A casa sonolenta apresenta farta ilustração em tons pastéis, em consonância com a temática da obra, que trata de uma família que está sempre em estado onírico. O texto verbal ocupa pouco espaço nas páginas, o que favorece a leveza de sua leitura, fazendo um trânsito gradual, do pictórico ao linguístico, para um leitor mirim em rito de iniciação. A escolha é apropriada aos objetivos da atividade, entretanto, como se trata de livro audiovisual, gravado previamente, não há o encontro da professora com seus estudantes, na atividade. Entretanto a prosódia da leitura é harmoniosa, a

voz apresenta vivacidade, sugerindo um leve tom de humor coerente com o enredo.

O planejamento da professora, do ponto de vista de atividade de literatura para estudantes do 1º ano, atende aos objetivos de aproximar o leitor da leitura de literatura, apresentá-lo ao texto significativo com a presença da língua escrita em articulação com a oral, estimular o diálogo entre o real e o ficcional, próprio da literatura. O livro selecionado para essa atividade, que tomamos como referência do trabalho realizado pela professora Jacinta, busca, por meio da ludicidade, com uma linguagem orgânica, seja do ponto de vista verbal quanto visual, iniciar o leitor nas malhas da literatura de maneira leve, linguisticamente, literariamente e cognitivamente relevante.

E os pequenos leitores, como responderam à iniciativa da mestra? Com a palavra, a professora Jacinta:

Então, quando eu solicitava “quem leu?”, “de que parte gostou?”, por exemplo, tinha um ou dois que mandavam fotos, um ou duas mandavam um áudio. [...] A gente copiava o *link* lá da plataforma e enviava no grupo do *WhatsApp* para que os pais acessassem. E, aí, às vezes, a gente até fica um pouquinho abalada, tô trabalhando, pesquisando, e enviando e não está tendo retorno, né? (Profª Jacinta; informação verbal)

A professora Jacinta, como outras professoras, adaptou estratégias aprendidas no curso de formação oferecido pela SME, “Cenas de Leitura” (que frequenta há 3 anos), para planejar as atividades de literatura na modalidade remota.

Nesse curso, de acordo com a professora, aprendeu sobre “como é importante perceber uma leitura deleite e não trabalhar o livro literário como livro didático” (professora Jacinta; informação verbal).

De fato, a abordagem que a professora utilizou, na atividade relativa à obra *A casa sonolenta*, demonstra que o encontro com a literatura é tratado como um momento de travessia, pela linguagem verbal, para o mundo da ficção e vice e versa. Essa abertura respeita a natureza específica da literatura como invenção e procura explorar a comunicabilidade da obra com o leitor. Portanto, não considerou essa atividade como leitura pela leitura, interpretação equivocada de leitura deleite, que algumas vezes se faz, mas procurou promover a articulação com a vida dos aprendizes e seu desenvolvimento como leitores.

Para esse fim, explorou uma tipologia de perguntas. Perguntas são parte central do desenvolvimento da compreensão e devem ser parte da experiência de ler literatura (LANGER,1995). Começou com uma pergunta de natureza afetiva/estética, porque promove a percepção pelo afeto, pela sensibilidade à leitura: “você gostou da história?” Pergunta referencial, em relação ao texto: “em que parte da casa aconteceu a história?” Pergunta relacional entre vida e ficção (assim como os personagens cochilam, você possivelmente também cochila): “onde você gosta de tirar um cochilo em sua casa?” Pergunta estruturante: “você consegue recontar a história?”, em que as faculdades

cognitivas da atenção e da memória e a linguagem verbal oral são acionadas para reorganizar a narrativa a partir da compreensão do leitor/ouvinte. Para essa solicitação, a professora, prevendo alguma dificuldade, convida o leitor/ouvinte a rever a história, se necessário.

A releitura é uma atividade significativa porque permite ao leitor retomar aspectos que poderá não ter observado em uma primeira leitura, o que pode colaborar para desenvolver a compreensão bem como intensificar o prazer da experiência com o texto.

A atividade solicitada, de que a criança contasse ou comentasse a história com um adulto, retoma a natureza gregária da narrativa, pois quem conta uma história sempre a conta para alguém ou deseja fazer comentários sobre ela, atividades que assinalam a sociabilidade que a leitura de literatura promove, que é parte de sua natureza atávica. Essas atividades pressupõem interlocutores. Na situação assíncrona em que foram disponibilizadas as histórias, devido às limitações já mencionadas, essa interlocução não se realizou, o que resultou na manifestação da professora, durante os encontros em que compartilhava com colegas e gestores sobre o andamento e o resultado de todo seu esforço:

[Nessas reuniões, a gente] fazia a lista dos conteúdos trabalhados durante um mês e [relatava] que dificuldade a gente estava enfrentando. O discurso era o mesmo. A gente passava as atividades remotas no grupo [do *WhatsApp*], mas não tinha retorno. Os pais não entravam nem para perguntar, nem para tirar dúvida. A

gente estava como se a gente tivesse dando aula para a parede, [...] conversava e não tinha retorno. Então [essas reuniões] eram mais para dividir as angústias. (Profª Jacinta; informação verbal)

A despeito do tom de desapontamento da professora, que reverbera o de outros colegas, o fato é que ela procurou responder à situação imprevisível com que se deparou e, para isso, a literatura foi o ponto de ancoragem.

Professora Angélica: fortalecer as emoções

A professora Angélica é graduada em Pedagogia e possui pós-graduação em Psicopedagogia por uma universidade privada. É apaixonada pela profissão que exerce, há 25 anos, e leitora entusiasmada de literatura. Atuou em uma turma de 3º ano, de uma escola da Zona Sul, e seus estudantes estavam na faixa dos 9 anos. No contexto da pandemia, juntou-se a colegas da escola e decidiram que iriam realizar atividades com seus estudantes. Com o apoio da gestão, os grupos das turmas, por meio do *WhatsApp*, foram organizados. Assim, desde o dia 1º de abril, começaram a planejar e executar diferentes projetos em que a literatura esteve presente. Angélica planejou suas atividades juntamente com outra professora do 3º ano.

O entusiasmo da professora com a literatura está relacionado a um histórico marcante da sua infância:

[Quando] criança eu passava as férias no engenho [em Pernambuco]. Então, eu andava a cavalo, subia morro, [...] o que me atraía era entrar numa mata. Minha tia,

para evitar que a gente explorasse o espaço e se perdesse, [...] contava história à noite. Ela era uma contadora de histórias e as histórias que ela contava, [...] naquele momento, era uma literatura para mudar de atitude, para impedir que você explorasse o espaço, [...] era a literatura do medo, porque se você entrasse nessa mata teria uma bruxa de cabelo imenso, do Dinho, e vai levar vocês e vocês não voltam mais...[...]

As crianças gostam de ouvir, de se sentir assim, no clima daquele ambiente, daquela atmosfera. Então, isso que me encanta, eu gosto muito de trabalhar a literatura. [...] Eu gosto daquela literatura que você lê e passa semanas lembrando. (Prof^a Angélica; informação verbal).

Para cultivar esse gosto pela literatura com sua turma, a professora combinava as atividades e acompanhava o retorno dos estudantes por meio do contato do *WhatsApp*. Ela relatou dificuldades para manter a comunicação semelhantes às de outras professoras e acrescentou a si algumas obrigações específicas. Na sua turma, havia uma estudante com paralisia cerebral. Essa menina ficou deprimida com a suspensão das aulas, pois não conseguia entender por que não podia ir à escola, encontrar com seus colegas. Então, para atendê-la, a professora agendava três vezes por semana um encontro com essa criança, o que incluía orientar a mãe para ajudá-la nas atividades. Apesar dessas dificuldades, segundo a professora, essa foi a estudante que mais se desenvolveu na leitura, sobretudo porque a literatura a cativava e, assim, sentiu-se

motivada a realizar as tarefas e se tornou fluente na leitura oral no transcurso do ano.

Outra atribuição que a professora Angélica agregou à sua rotina foi a de ser cuidadora de uma menina, de 9 anos, que ficava o dia inteiro sozinha em casa, enquanto a mãe ia trabalhar. Para acompanhá-la, a professora telefonava em diferentes horários do dia, não só para orientar sobre atividades escolares, mas, também, como alguém que zelava por ela.

Uma iniciativa imediata que a professora Angélica e os colegas da escola tomaram, assim que o cenário da pandemia se instalou, foi participar de um curso de capacitação para o uso das ferramentas digitais para o ensino remoto, promovido em abril de 2020, pela Universidade Federal Rural do Semiárido - UFRS. A professora também citou a participação no curso de formação em ensino de literatura “Cenas de leitura”, promovido pela SME, antes da pandemia, que “veio ampliar a visão do mundo por meio da literatura como fonte de vivência de emoções e exercício da fantasia e da imaginação” (Prof^a Angélica; informação verbal).

Durante o período de abril a dezembro de 2020, a professora Angélica realizou três projetos relacionados à literatura: Das emoções; Literatura afro-brasileira; Folclore. O projeto “Das emoções” surgiu em decorrência do próprio contexto da pandemia:

Diante da suspensão das aulas, o medo do desconhecido, as perdas de entes queridos, o afastamento social,

todo esse cenário de angústia [levou à discussão de] uma temática, que contribuiu para o fortalecimento das emoções. Logo, pensei na literatura e parti para escolher histórias adequadas a essa temática. (Prof^a Angélica; informação verbal)

A proposta, segundo a professora, alinha-se à Base Nacional Curricular Comum-BNCC, conforme registra no plano de trabalho:

Trabalhar com o desenvolvimento integral dos seres humanos envolve o estudo das emoções e também consiste em compreender o conceito de competências socioemocionais presentes nas dez competências da BNCC implementado nos currículos do Brasil até 2020. Essa proposta é indicada para a Educação do século 21 (encaminhada pela UNESCO) e o ensino integral. (Prof^a Angélica; informação verbal)

Nessa lógica, o projeto “Das emoções” foi implementado. Um dos livros lidos, para desencadear as atividades do projeto, foi *Sinto o que sinto* (2019), de Lázaro Ramos, com ilustrações de Ana Maria Sena. Agregaram-se as atividades de: ouvir as canções *Emoções*, cantada pela Turma do Paiol, *Tempo de Alegria*, de Gigi, Magno Sant’anna, Filipe Escandurras, interpretada por Ivete Sangalo, e a apreciação do quadro *O grito*, de Edvard Munch. Para o acesso aos materiais, foi disponibilizado o endereço dos sites na internet, onde poderiam ser encontrados os vídeos.

Na escolha do livro *Sinto o que sinto*, percebe-se a preocupação em articular a psicologia ao projeto. A obra

não é literária, visto que se propõe a nomear os diferentes sentimentos que os personagens experimentam ao longo do dia. Trata-se, portanto, de um livro instrucional com alguma literariedade. Entretanto a leitura da obra apresenta diferentes sentimentos que foram explorados ao longo do projeto e que nortearam a escolha de outros títulos literários, dentre eles: *O pequeno príncipe preto* (FRANÇA, 2020) e *Quando nasce um monstro* (TAYLOR, 2019). Entre os objetivos do projeto estão: leitura e interpretação das obras para melhor compreensão dos sentimentos, além de expor oralmente sua opinião sobre os temas abordados (Prof^a Angélica; informação verbal).

Uma das atividades do projeto “Das emoções” foi criar um pote da gratidão em que fossem colocadas as pessoas, os eventos, pelos quais as crianças se sentiam gratas. As crianças confeccionaram o objeto com diferentes materiais. A própria professora produziu o seu pote com um recipiente de vidro. No pote, colocaram pequenos pedaços de papel em que escreviam os agradecimentos. Algumas crianças enviaram fotografias, confeccionando o pote ou o objeto já cheio de papéis. Angélica relatou que realizou essa atividade a partir do exemplo de uma professora que o mostrou na internet.

Para a atividade com o livro *O pequeno príncipe preto*, de Rodrigo França (2020), foi feita uma *live* com o escritor Júlio Dantas, que comentou a obra e mostrou a relação com *O pequeno príncipe* ([1943]; 2015), de Saint-Exupéry. Acrescentou informações sobre o autor francês e a possível inspiração

para escrevê-la. Segundo afirmam alguns estudiosos, Saint-Exupéry, que era piloto, esteve em Natal, no ano de 1939, a caminho da Argentina. Durante essa visita, conheceu um baobá, que se localiza no centro da cidade e se encantou com a árvore. Esse contato teria causado tanto impacto no escritor que ele a utilizou em sua obra mais conhecida, conforme se pode ler:

Outra evidência de que o baobá foi inspiração para *O Pequeno Príncipe*, são outras imagens que também estão no livro. Além do próprio baobá, desenhos de dunas, da estrela-cometa (que também é símbolo da capital potiguar), falésias e um vulcão (provavelmente o Pico do Cabugi), também ilustram a obra.

E mais ainda: teria sido, inclusive, em homenagem a Saint-Exupéry, que a árvore foi batizada de ‘Baobá do Poeta’. (G1-RN; 21/09/2018).

A obra *O pequeno príncipe preto* segue o roteiro de *O pequeno príncipe*, em um processo intertextual explícito (SANT’ANNA,1988). A história mostra um pequeno príncipe preto crítico da sociedade contemporânea, em que as crianças “pouco corriam, brincavam somente com jogos eletrônicos” (p. 30); em que “todas as brincadeiras [...] eram simplesmente para competir “Que vença o melhor”” (p. 32). A obra apresenta, de maneira nada sutil, uma visão em contraponto da perspectiva de uma cultura africana, em que se busca a união, na qual as atividades são realizadas em conjunto: “Eu sou porque nós somos! UBUNTU significa ‘nós por nós!’” (p. 33). Na necessidade de oferecer uma visão positiva da cultura

africana, sob o olhar do príncipe preto, a história percorre um caminho de didatização, que se aproxima de uma obra engajada, no entanto, a proposta da atividade foi bem planejada e promoveu o envolvimento daqueles que participaram.

A despeito de todo o esforço para a realização do evento, que se articulava à leitura do livro *O pequeno príncipe negro*, a professora relata que apenas 10 estudantes, de sua turma de 25, participaram dessa *live*. Sempre que a frequência caía, ela telefonava para os pais para saber o motivo, que se repetia: dificuldade com o celular, com a internet... Percebe-se na professora Angélica atitude de persistência, de busca por seus estudantes, assim como a professora Jasmim, que também demonstra o desejo de assegurar a regularidade, continuidade e estabilidade da referência da escola como instituição especializada para seus aprendizes.

O mundo no cabelo black power de Tayó (2013), de Kiusam de Oliveira, ilustrado por Taisa Borges, foi outro livro incluído no repertório do projeto, que também compôs o projeto de “Literatura afro-brasileira e africana”. Nessa obra, a personagem Tayó enfrenta a discriminação dos colegas com altivez, valorizando seu cabelo em estilo *black power*. Sabemos que o cabelo é um dos traços dos negros que sofre frequente discriminação (VASCONCELOS, 1968). Embora tenha a meta de mostrar aspectos positivos da aparência da personagem, a narrativa explora, de maneira criativa, a atitude marcadamente feminina e envaidecida de Tayó, que está em constante busca

de enfeitar seu cabelo. A história foi disponibilizada por meio de canal no *YouTube* (Fafá conta histórias).

Na abordagem das histórias com temática africana, manteve-se uma proposta em que a literatura funcionava como ponto nuclear. Foram encaminhadas atividades em que se estudou o mapa da África; explorou-se o conhecimento sobre a baobá, sua utilidade no contexto das culturas africanas. O fato de que a árvore vive séculos gerou o estudo de medidas em Matemática (um século; um milênio etc...); aproveitou-se do seu estudo em diferentes disciplinas. Uma das atividades realizadas, nesse contexto, foi a confecção de uma boneca abayomi, em que inclusive meninos participaram.

A propósito da abordagem do projeto, pode-se dizer que está mais próximo da multidisciplinaridade, visto que, a partir da leitura de um livro de literatura infantil negra, desencadeiam-se estudos de conteúdos de outras disciplinas como Geografia, Matemática, Artes e assim sucessivamente. “A multidisciplinaridade refere-se ao estudo de um tema de pesquisa não apenas em uma disciplina, mas em várias ao mesmo tempo” (NICOLESCU, 2010, p. 12), no caso, pode-se dizer que o tema foi a cultura africana, em que a literatura foi o componente focal.

O “Folclore” foi outro projeto desenvolvido pela professora. Nele, foram lidos contos populares, recolhidos por Câmara Cascudo, que estão na obra *Contos tradicionais do Brasil para jovens* (2006). Dentre os objetivos do projeto, destacam-se:

Trabalhar com o folclore, ampliando o repertório sobre os contos; compreender as características do conto popular como: antiguidade, anonimato, divulgação e persistência; perceber que os contos descrevem fatos que demandam resolução de situações problema e de formular problemas; identificar os elementos organizacionais e estruturais dos contos e sua finalidade. (Prof^a Angélica; informação verbal)

Como parte do projeto, foi apresentada a biografia de Câmara Cascudo, que é o mais ilustre filho potiguar, e foram estudados aspectos teóricos do gênero conto popular. Nesse projeto, a professora leu o conto “*O bicho folharal*” e o enviou gravado em vídeo para os estudantes. Na gravação, observou-se o planejamento da prosódia, que resultou em excelente leitura. A câmara está bem posicionada e pode-se observar, no cenário, o cantinho com livros que a professora criou para suas gravações. Como atividade de pós-leitura, foi solicitado um desenho da imagem que a criança imaginou ao ouvir a história.

Os projetos desenvolvidos pela professora Angélica demonstram constante preocupação em engajar as crianças nos temas dos textos lidos e procuraram estabelecer relações significativas seja com o processo de escolarização, a despeito de toda a precariedade, seja com o espírito de alegria e ludicidade que a leitura pode propiciar.

A professora Angélica se manifestou veementemente sobre a presença da literatura na vida dos estudantes durante a pandemia e, assim, avaliou os projetos desenvolvidos: “A

literatura foi o meio mais encantador e envolvente na nossa prática. Tudo era prazeroso! Até um cantinho da minha casa tornou-se um faz de conta que logo as crianças imitaram” (prof^a Angélica; informação verbal).

Diante do quadro de dificuldades para realizar o trabalho, durante o período pandêmico, ao término da entrevista, a professora se emocionou ao declarar:

Eu desejava ver a educação de forma diferente, mas eu não vou ver, há perdas muito grandes, professora.... E o que essas crianças vão sofrer! Eu só penso quando elas ficarem adultas, que oportunidades elas terão? E a leitura é tudo! As outras coisas depois virão, basta gostar de ler e se encantar, acontece! (Prof^a Angélica; informação verbal).

A despeito do sentimento de desalento da professora, o que se vê é que ela e suas colegas não se omitiram diante da crise que se abateu sobre o ensino presencial e, nessa jornada com seus estudantes, fizeram-se acompanhar da literatura. E nessa pedagogia, podemos ver uma educação de esperança.

Professora Jasmim: Bora Ler? A biblioteca como eixo mobilizador

A iniciativa do projeto “Bora Ler?” foi da professora Jasmim. Com 16 anos de profissão e 7 como professora da rede municipal de Natal, Jasmim fala com paixão do trabalho que realizou, em 2020. A professora é graduada em Educação Artística com habilitação em Música, especialização

em Educação Musical na educação básica, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e, atualmente, está cursando especialização a distância em Literatura e Ensino, pelo Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte. Jasmim buscou formação em literatura e ensino para poder atuar, como afirma:

Eu sei que eu sou leitora, gosto muito de ler, mas eu não tinha nenhuma formação voltada para a literatura ou para o letramento literário. E aí, eu li, [...] fui atrás de conhecimento, me inscrevi em uma formação da prefeitura “Cenas de Leitura”. Então, eu sempre gostei de envolver a literatura no ensino de artes; é porque eu acredito que a literatura é uma forma de arte (Prof^a Jasmim; informação verbal).

Jasmim contou que, durante seu estágio de graduação, desenvolveu o projeto “Sertões”, em que estabeleceu articulações entre a tela *Os retirantes* (1944), de Cândido Portinari, as canções *Asa branca* (1947) e *A volta da Asa Branca* (1950), ambas de Luiz Gonzaga, e o romance *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos. Esse projeto foi premiado pela UNESCO. A abordagem do projeto demonstra a compreensão multidisciplinar que a professora tem sobre o ensino das artes. Essa perspectiva serviu como referência para sua atuação docente e a favoreceu para a implantação do projeto “Bora Ler?”

No contexto da pandemia, Jasmim desenvolveu o projeto “Bora Ler?”, visto que estava alocada na biblioteca de uma escola da Zona Leste, como professora *readaptada*,

nomenclatura usada pela SME para docentes com problemas de saúde que precisam se afastar da sala de aula. A professora assim explica o projeto:

O “Bora Ler?” foi a transferência da minha mediação de biblioteca para o vídeo [...] (Prof^a Jasmim, informação verbal).[...]

Esta é a principal ação adotada no contexto da pandemia e conseqüente suspensão do atendimento presencial da biblioteca. Ela anseia estreitar o convívio com os discentes e os docentes e a equipe da biblioteca além de promover, incentivar e desenvolver o prazer da leitura, orientada por mediação literária pertinente ao nível de leitura [dos estudantes]. (Relato em *power point* apresentado em evento científico).

Como professora de Artes, Jasmim julgou que a literatura deveria estar presente na vida das crianças, conforme argumenta:

Eu me senti impelida a tentar desenvolver meu trabalho adaptado ao ensino remoto por entender a importância dele na educação. Também o fiz porque não consigo ser passiva em situações de crise. Meu comprometimento com o processo educativo me faz engajar e sempre procurar inovar minha prática didática (Prof^a Jasmim; informação verbal).

Como mediadora de leitura, na modalidade presencial, Jasmim recebia as turmas do 1º ao 5º ano, regularmente, uma vez por semana na biblioteca da escola. Essa atuação ocorria apenas no turno matutino. Entretanto, durante

a pandemia, a pedido da gestora, o projeto “Bora Ler?” também foi feito com as turmas do vespertino. Foi iniciado em julho de 2020 e encerrado em dezembro de 2020. A professora se autoavalia como diferente no tratamento a seus estudantes. Afirmou que os recebe de maneira bem humorada, em seu trabalho de rotina. Aguarda que os estudantes se acomodem e, quando estão muito agitados, dirige-se a eles, explicando: “eu não posso gritar, eu tenho problemas nas cordas vocais, eu tenho deficiência auditiva, então, eu não vou ficar gritando, eu vou esperar vocês fazerem silêncio” (profª Jasmim; informação verbal).

Em seu trabalho, Jasmim desperta a curiosidade sobre os livros que irá ler, de maneira que os aprendizes se tornem protagonistas do próprio processo formativo. A atitude de Jasmim em provocar a curiosidade de seus estudantes, princípio epistemológico fundamental do processo educativo, por meio da leitura, lembra a história de *Lili e os moinhos*, breve narrativa criada por Milanesi, em seu livro *A casa da invenção* (1991). Lili é uma bibliotecária, que transformou os estudantes e a própria biblioteca da escola, antes espaço pouco atraente, em centro do processo educativo, como defende Milanesi e que converge para a posição de Leal (2002), de que a biblioteca deveria ser o eixo estruturador do currículo, argumento que permanece atual. Por meio de cartazes com perguntas provocativas, Lili despertava nos estudantes o desejo de saber mais e, assim, passaram a buscar a biblioteca com mais

frequência, tornando-se curiosos, questionadores. Essa lógica perpassa a abordagem da professora Jasmim.

O projeto “Bora Ler?” constou de sessões de leitura de textos literários, com duração de 5 a 10 minutos, gravados em vídeo. A professora adotou basicamente três procedimentos nessas sessões: leitura utilizando imagens do livro, em que oralizava o texto ao mesmo tempo em que ele era mostrado, para todas as turmas; leitura em voz alta do texto com a câmera focando na professora, para os estudantes do 4º e 5º ano; contação de história, com ou sem objetos, para todas as turmas, em que, de memória, a professora contava a história com a câmera mostrando sua imagem, inclusive em cenário externo.

Na sequência, a professora fazia proposições de atividades de pós-leitura, que foram enviadas semanalmente, via celular, para os estudantes, para as quais dava um prazo para ter a devolutiva. Todo o material foi planejado, produzido e editado pela professora. Constatando a limitação do celular, a professora criou um canal no *YouTube* e outro no *Instagram*, de maneira que o armazenamento e o acesso aos materiais poderiam ser mais fáceis. A alternativa do *Instagram* atraiu um público adulto, familiares dos estudantes, que também passaram a prestigiar os momentos de literatura veiculados por essa rede social.

A professora Jasmim demonstrou ter domínio das ferramentas de aplicativos digitais, o que tornou a apresentação de suas atividades no ambiente virtual bastante dinâmica.

O título do projeto “Bora Ler?” é apresentado com uma vinheta animada e sonora. As imagens dos vídeos apresentam enquadramento, iluminação e áudio de boa qualidade, revelando a preocupação com a especificidade da linguagem desse recurso. Esse cuidado é consistente com seu testemunho: “a linguagem do vídeo [...] tem umas particularidades, você precisa desenvolver um roteiro, você conversa com a imagem, então você precisa ter ideia do que vai estar atrás de você, a iluminação...” (prof^a Jasmim; informação verbal).

A professora Jasmim utiliza os recursos digitais em processos pedagógicos que favorecem a compreensão da leitura. Por exemplo, durante a leitura do conto *A dentadura do avô*, de Sylvia Orthof (2001), em que o texto é mostrado ao leitor, nos momentos em que algum vocábulo pode não ser imediatamente compreendido, aparece a imagem do objeto correspondente. Dessa forma, rapidamente, o possível obstáculo à compreensão é superado, sem que a fluência da leitura seja comprometida. A prosódia de Jasmim é planejada, observa-se a preocupação em dar colorido aos diferentes humores do texto por meio do ritmo e das nuances da voz. Dentre os livros que leu para as turmas do 4º e do 5º ano, está *O meu pé de laranja lima* (1968), de José Mauro de Vasconcelos. A obra foi lida capítulo a capítulo.

O projeto “Bora Ler?” realizou a leitura de 22 obras para as turmas do 1º ao 5º ano. No seu repertório, incluiu obras de Literatura Infantil Negra, demonstrando assim conhecer a Lei 10.603/2003, que obriga o ensino da história e cultura afro-

brasileira. Para iniciar as sessões de leitura, a professora ou fazia uma pergunta motivadora ou um comentário apreciativo ou trazia alguma informação relativa ao autor, à obra. Por exemplo, quando iniciou a leitura de *O meu pé de laranja lima*, informou aos estudantes que o autor morara, na sua infância, por muitos anos, em Natal. Essa breve informação biográfica, favorece a comunicação com a obra a ser lida, visto que os leitores estabelecem um vínculo de familiaridade com quem a escreveu, ao mesmo tempo em que se cria uma cultura leitora, de agregar informações em torno daquilo que se lê.

Motivada pela leitura de *O meu pé de laranja lima*, a professora incluiu, como atividade de pós-leitura, uma conversa com o psicólogo Arthur Barros, que mora na cidade de São Paulo. Na oportunidade, discutiu um tema que surgiu na história, o afeto entre dois personagens masculinos: Zezé e o Portuga. Arthur Barros tem uma página no *Instagram* denominada “Homem sendo”, em que discute afetividade e masculinidade. A discussão permitiu uma interlocução entre literatura e psicologia. A conversa foi breve, mas apresentou uma visão sobre os sentimentos que envolviam os personagens e estabeleceu relações com a vida, de como é importante reconhecer a afetividade que envolve os homens. O aproveitamento do tema do texto literário, relacionando-o à própria vida, é um dos eixos explorados pela estética da recepção quando se refere à mudança de horizonte de expectativa, no sentido de que o leitor entra no texto de uma maneira e sai da experiência com outra percepção da realidade

(ISER, 1991). Ao propiciar essa reflexão, a partir do texto de literatura, a professora reconhece a potência dessa leitura que provoca o leitor, dialoga consigo e repercute em sua vida.

Como atividade de pós-leitura, a professora solicitava diferentes tarefas: que os estudantes conversassem com os pais sobre o que leram; fizessem um comentário escrito ou em áudio, um desenho sobre a obra lida, fotografassem ou gravassem a atividade e a enviassem pelo celular. A diversidade de repertório que a professora oferecia a seus estudantes, conforme fosse a série, como resposta à leitura de uma obra, revela a preocupação em articular a comunicação dos leitores com o texto, bem como estabelecer alguma sistematização de atividade pedagógica. No caso de *O meu pé de laranja lima*, que foi lido para os 4º e 5º anos, solicitou que as crianças escrevessem uma carta para a professora que as marcara, articulando o episódio em que o personagem Zezé tem um diálogo muito afetivo com sua professora.

Na semana da criança, no mês de outubro, houve a intensificação de esforços para a participação de todos nas atividades da escola. A gestora e outros professores estiveram envolvidos. Em relação às atividades de literatura, aconteceram duas estratégias diferentes: a gravação, pelo *Instagram* e pelo *WhatsApp*, do “Bora Ler?” e uma *live*, pelo *Google Meet*, com contação de história de dois contos de Ricardo Azevedo, *O homem que enxergava a morte* (2003) e *O saco cantador* (2008), ambos de tradição popular. Ao término da semana, foram sorteados alguns livros entre os estudantes.

Os livros foram obtidos por meio de doações organizadas pela própria professora Jasmim. A professora sondou a preferência dos estudantes por alguns títulos e procurou presentear-los com suas escolhas.

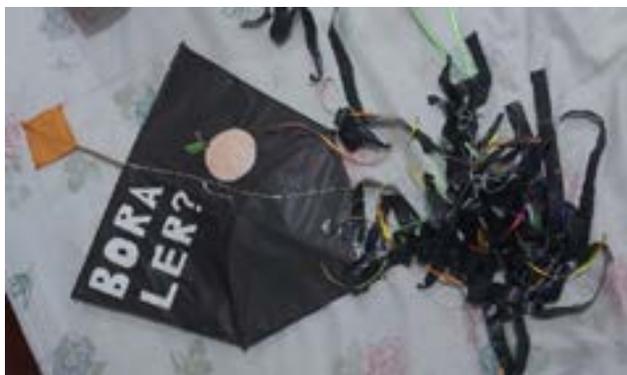
O empenho de professora Jasmim, em se manter em comunicação com seus estudantes, promovendo a leitura de literatura tendo como eixo a mediação do acervo dos livros da biblioteca da escola e alguns de seu próprio acervo, pelas inúmeras dificuldades relatadas, não teve a correspondência esperada.

Segundo a professora, nem sempre conseguia o retorno. Sobre a frequência às atividades, Jasmim informa:

Eu trabalhava com 16 turmas e cada turma tem mais ou menos 30 alunos. Eu acho, na minha percepção, que nas turmas de 4º, do 5º ano, 70% participava; 25 alunos respondiam. No primeiro, segundo e terceiro ano isso caía para 30%. Às vezes, eram dois alunos, teve turma [5ºano] que só uma menina me acompanhou, ela fez tudo, tudo, mas ela fez tudo e, no final do ano, ela me deu um presente (Profª Jasmim; informação verbal).

O presente foi essa pipa abaixo (figura 1), em que uma laranja faz alusão ao livro *O meu pé de laranja lima*.

Figura 1 - Pipa



Fonte: acervo pessoal da Professora Jasmim.

Lembrando da troca simbólica de que fala Bordieu (2003), esse presente, sem dúvida, gratifica o trabalho da professora e da escola, premia os encontros virtuais com a literatura, salvaguarda a escola como instituição especializada, mas não justifica a profunda omissão dos poderes públicos na educação das crianças, visto que a resposta a todo o esforço foi insuficiente devido à precariedade de todo o processo.

E a jornada aqui se interrompe...

No percurso deste estudo, em que o inesperado foi companheiro constante dos personagens com os quais nos cruzamos, alguns aspectos se sobressaem, e é deles que trataremos a seguir.

De indesejado personagem na escola à progressiva inclusão nas salas de aula como auxiliar na busca por informações, o

telefone celular despontou, no contexto da pandemia, como ferramenta *sine qua non* para que algo acontecesse, para que a escola, instituição especializada, exercesse o mínimo de sua legitimada tarefa. O celular e o aplicativo *WhatsApp* se revelaram dispositivos preponderantes para a comunicação entre professoras e estudantes, para a continuidade e certa noção de estabilidade do vínculo entre os membros da comunidade escolar. Ainda que com evidente precariedade, foi o celular que assegurou, àqueles envolvidos no processo, a certeza de que ainda existiam como um grupo social específico, em um espaço escolar virtual. Entretanto, a despeito dessa contribuição, o dispositivo não permitia a interatividade, a sincronicidade com os estudantes. Como uma comunidade de aprendizagem, houve, nesse sentido, prejuízo.

A perda da territorialidade do espaço físico da escola, da experiência humanizadora de estar presente em um encontro que só ocorre porque seus personagens desejam estar ali, na escola, foi sentida por professores, sobretudo por aqueles que assumem com profunda responsabilidade os bônus e ônus da profissão docente. Assim como as condições do trabalho desses profissionais é fundamental para o desenvolvimento da educação, o mesmo pode se dizer da condição dos estudantes. Foi impossível ouvir as crianças, mas algumas professoras relataram que elas sentiam falta das aulas, da escola, dos colegas, da professora. O que se observou, no contexto deste estudo, é que esses personagens

mostraram atitude de resistência aos obstáculos que a pandemia expôs e agravou.

A internet e os diferentes recursos ali disponibilizados, sites, canais e outros foram a biblioteca dos projetos desenvolvidos, seja para os livros que foram lidos, seja como materiais para atividades solicitadas. A facilidade que a rede de computadores oferece, entretanto, nem sempre apresenta as informações completas sobre a autoria das obras, das atividades. Há um ambiente de fluidez e de apagamento do esforço que o trabalho intelectual demanda, tudo parece ser de graça. Pergunta-se: será que esse espírito “generoso” não estaria, de alguma forma, suprimindo o valor do esforço do que significa estudar, planejar, selecionar textos, materiais, pensar um projeto pedagógico?

Os projetos desenvolvidos pelas professoras demonstraram a importância da formação continuada para o agir no inesperado, pois as participantes deste estudo mencionaram a formação prévia no curso “Cenas de Leitura”, oferecido pela Secretaria de Educação do Município, como uma referência para o trabalho com a literatura. Portanto as atividades remotas realizadas pelas professoras da rede municipal, enfocadas neste estudo, são devedoras da formação presencial que fizeram, no que se refere às atividades de literatura empreendidas durante o período pandêmico, no ano de 2020.

A literatura desponta, neste estudo, como a invenção em linguagem em que um mínimo da sociabilidade especializada da escola pôde se realizar. Quando a SME de Natal afastou a

exigência de executar o currículo escolar durante a pandemia, os professores buscaram a literatura. A literatura agregou a comunidade escolar, lembrou que essa é uma comunidade de aprendizagem, evitou o esgarçamento total do seu tecido social na incerta situação do período pandêmico como um fio de luz que permitiu penetrar nos medos do “ser em pânico”.

A assonância na primeira sílaba de pandemia e pânico nos lembra de nossa condição simultânea de seres biológicos e sociais. Foi no pânico do inesperado que as professoras recorreram à literatura para continuar o trabalho que lhes possibilitasse uma estrutura estável, orientadas por uma “ética da responsabilidade aliada a uma ética da convicção” (CARVALHO, 2010, p. 32), de que alguma coisa deveria ser feita. A literatura não foi apenas estruturante, foi companheira sensível, lúdica, foi anímica, deixou-se ouvir pela palavra que transcende o imediato, animou a todos, lembrando que outros horizontes existem.

No sentido mais específico deste estudo, as atividades remotas de literatura na rede municipal de Natal se mostraram extremamente convergentes: leitura oral dos textos de literatura, atividades de ilustração, conversas com familiares, releitura, reconto das histórias, alguma escrita. Houve também o esforço em promover maior engajamento das turmas por meio de *lives*. Entretanto, a resposta a todo esse empenho nem sempre teve o resultado esperado. Interferiram as inúmeras dificuldades, como o acesso à internet e ao celular e o fato de

que as atividades não contavam como carga horária para o ano letivo.

No entanto, fazendo o balanço do que se pôde observar e relendo a reflexão de Barthes, sobre a importância da literatura no currículo escolar, sua afirmação no livro *Aula* ([1980]; 2013), mais do que nunca, parece premonitória:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. (BARTHES, 2013, pp. 18-19).

Para as professoras e os aprendizes deste estudo, a literatura foi a realidade que lhes permitiu, como comunidade escolar, fazer a travessia nas intempéries da pandemia, no ano de 2020.

Referências

AZEVEDO, R. O homem que enxergava a morte. *In*: AZEVEDO, R. **Contos de enganar a morte**. São Paulo: Ática, 2019.

AZEVEDO, R. O saco cantador. *In*: AZEVEDO, R.

Cultura da terra. Ilustrações do autor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

BARTHES, R. **Aula**. Tradução Leyla Perrone Moysés. São Paulo: Cultrix, [1980] 2013.

BIKLEN, S.; BOGDAN, R. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 2010.

BORDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. 5. ed. 1. reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 19 abr. 2021.

CARROLL, L. **Alice in the wonderland**. London – UK: Chancellor Press, [1865] 1985.

CARVALHO, E. de A. Do inter ao transdisciplinar: um trajeto antropológico. *In*: BASSIT, A. Z. (org.). **O Interdisciplinar: olhares contemporâneos**. São Paulo: Factash, 2010.

CASCUDO, C. L. da. **Contos tradicionais do Brasil para jovens**. Ilustrações de Jô Oliveira. São Paulo: Global, 2006.

CASTRO, A. M. D. A.; BARBALHO, M. G. C. (org.). **Formação de gestores a distância: uma contribuição para a gestão democrática da escola**. Natal: EDUFRN, 2012.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

ECO, U. **Confissões de um jovem romancista**. Tradução Marcelo Pen. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

FRANÇA, R. **O pequeno príncipe preto**. Ilustrado por Juliana Barbosa Pereira. São Paulo: Nova Fronteira, 2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1993.

IRVING, W. **Rip van Winkle and The legend of the sleepy hollow**. 2. ed. U.K: Oxford University Press, 2010.

ISER, W. **The act of Reading: a theory of aesthetic response**. Baltimore/London. The Johns Hopkins University Press, 1991.

KRAFT, M. A.; SIMON, N. S.; LYON, M. A. **Sustaining a sense of success: the importance of teacher working conditions during the COVID-19 pandemic.** EdWorking Paper No. 20-279. Annenberg Institute at Brown University. Disponível em: <https://doi.org/10.26300/35nj-v890>. Acesso em: 15 fev. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LANGER, J. A. **Envisioning Literature:** literary understanding and literature instruction. Teachers College Press. International Reading Association. New York, NY; Newark, DE, 1995.

LEAL, L. de F. V.L. Biblioteca escolar como eixo estruturador do currículo escolar. In: ROSING, T. M. K. **Leitura e animação cultural:** repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF, 2002.

MARTIN, J. T.; HELBLING, L. A.; MOSER, Urs. Educational gains of in-person vs. **Distance learning in primary and secondary schools:** A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. International Journal of Psychology, 2020. Disponível em: DOI 10.1002/ijop.12728. Acesso em: 14 fev. 2021.

MILANESI, L. **A casa da invenção.** São Paulo: Siciliano, 1991.

NENHUM A MENOS. (Not one less). Direção: Zhang Yimou. Produção de Columbia Pictures. China. Sony Pictures Classics e Columbia Tristar, 1999.

NICOLESCU, B. Para uma educação e aprendizagem transdisciplinares. *In*: BASSIT, A. Z. (org.). **O Interdisciplinar**: olhares contemporâneos. São Paulo: Factash, 2010.

G1-RN. **No dia da árvore, conheça a história de um baobá em Natal que pode ter inspirado autor de ‘O pequeno príncipe’**. 29.09.2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2018/09/21/no-dia-da-arvore-conheca-a-historia-de-um-baoba-em-natal-que-pode-ter-inspirado-autor-de-o-pequeno-principe.ghtml>. Acesso em: 21 maio 2021.

OLIVEIRA, K. de. **O mundo no cabelo black power de Tayó**. Ilustração Taísa Borges. São Paulo: Petrópolis, 2013.

ORTHOF, S. A dentadura do avô. *In*: MACHADO, A. M. *et al.* **Quem conta um conto?** 1. ed. São Paulo: FTD, 2001. (Coleção Literatura em minha casa).

PERRAULT, C. Chapeuzinho vermelho. *In*: PERRAULT, C. **Contos de Perrault**. Tradução Regina Regis Junqueira. Ilustrações de Gustave Doré. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Vila Rica Editoras Reunidas Limitadas, [1695] 1994.

RAMOS, L. Ilustrado por Ana Maria Sena. **Sinto o que sinto: e a incrível história de Asta e Jaser**. São Paulo: Carochinha, 2019.

SANT'ANNA, A. R. de. **Paródia, paráfrase e cia**. São Paulo: Ática, 1988.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Recomendações para as escolas no período da pandemia**. Natal-RN: [s.n.], 2020. Disponível em: www.educasme.com. Acesso em: 26 dez. 2020.

SLAWSK, W. **O trem da Amizade**. Ilustrado por Wolfgang Slawsk. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinquê-book, 2002.

TAYLOR, Sean. Ilustrado por Nick Sharrat. **Quando nasce um monstro**. São Paulo: Richmond Educação, 2009.

WOOD, A. Ilustrado por Don Wood. **A casa sonolenta**. 16. ed. São Paulo: Ática. 2019.

VASCONCELOS, J. M. de. **O meu pé de laranja lima**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

Região Sudeste

Literatura na pandemia: percepções e reflexões sobre a formação de leitores na rede municipal de educação de Belo Horizonte

Raquel Cristina Baêta Barbosa

Chrisley Soares Félix

Renata Garcia Campos Duarte

A pesquisa apresentada é fruto de investigações realizadas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), no estado de Minas Gerais, com foco em ações de fomento à leitura literária e às práticas pedagógicas implementadas nos anos iniciais do ensino fundamental, durante a pandemia da COVID-19.

Segundo dados disponíveis no *site* da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), em 2020, a RME-BH era composta por 323 escolas, das quais 145 são Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) e 178 são Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs), distribuídas em 9 regionais da cidade.

Participaram da pesquisa duas professoras do ensino fundamental, uma coordenadora geral de uma escola que atende desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental (incluindo a EJA), uma educadora que está

atuando direto na Secretaria Municipal de Educação (SMED), uma coordenadora do Programa Escola Integrada (PEI) e uma professora que está em readaptação funcional, trabalhando no espaço da biblioteca escolar. A seleção das pesquisadas se deu em função de um conhecimento prévio dos trabalhos desenvolvidos por elas, que atuam nas diversas regionais da cidade. O recorte da realidade da RME-BH focou em algumas ações, logo, não representa o todo de escolas, regionais e gerências, tendo em vista a diversidade de práticas e do universo amplo de escolas e profissionais.

A escolha por diversificar os espaços de atuação e funções desses sujeitos pesquisados se justifica pela tentativa de coletar informações em diferentes âmbitos do planejamento educacional e de sua realização. Nesse sentido, o objetivo foi conhecer a percepção das educadoras acerca do trabalho desenvolvido com a literatura em suas instâncias de atuação, tendo como cenário principal o contexto pandêmico, que desencadeou o ensino remoto.

Como recurso metodológico para a pesquisa, foram aplicados questionários, realizadas entrevistas e coleta de produções relacionadas ao fomento à literatura, feitas pelos sujeitos da pesquisa, em contexto de ensino remoto. As análises buscaram identificar como a Secretaria se organizou para o ensino da literatura no contexto não presencial, como os professores foram capacitados, se existiram formações, quais atividades foram propostas aos estudantes, como se deu a ação direcionada às crianças em situação de maior

vulnerabilidade e como se evidenciaram a aprendizagem e a participação dos estudantes.

As escolas municipais de Belo Horizonte foram fechadas no dia 17 de março de 2020 e, desde então, cada escola tem tido autonomia para construir sua organização para atendimento remoto aos estudantes, sendo orientadas a investigarem o perfil dos estudantes, as condições de acesso ao ensino remoto e pensar nas melhores estratégias para um atendimento inclusivo aos estudantes.

Por meio das informações coletadas nas entrevistas com os sujeitos de pesquisa, buscamos entender como está acontecendo o atendimento na RME-BH, investigando a diversidade de ações, os caminhos percorridos, as dificuldades enfrentadas e os resultados percebidos na formação de leitores.

O direito à leitura, à leitura literária

A educação pública e de qualidade para todo cidadão brasileiro é um direito previsto na Constituição Nacional Brasileira de 1988, que, em seu artigo 205, a apresenta como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). O pleno desenvolvimento dos estudantes passa também pelo direito de acesso à

diversidade cultural, oral, escrita, imagética, sonora, dentre outras. Se considerarmos a ideia de Soares (2008) sobre a democracia, enquanto uma forma de partilha justa, sem discriminação de bens materiais e simbólicos, o espaço da educação escolar pode desenvolver uma democracia social e uma democracia cultural.

[...] uma democracia social, entendida como distribuição equitativa de oportunidades e direitos de inclusão e de participação na sociedade; finalmente, de uma democracia cultural, entendida como distribuição equitativa de bens simbólicos, considerados estes como aqueles que são fundamentalmente significações e só secundariamente mercadorias. (SOARES, 2008, p. 18)

Nesse sentido, a aquisição da leitura, seja ela literária ou não, garante a inclusão dos sujeitos e a possibilidade de acessar bens simbólicos da sociedade. A leitura é um bem simbólico, sendo assim, é um direito. Concordamos com Candido (2011), que defende o acesso ao literário como um direito da humanidade relacionado à formação e ao equilíbrio humano e atribui à escola, enquanto espaço de formação de sujeitos, a obrigatoriedade de ofertar práticas que permitam a interação com obras literárias, de forma a contribuir para a formação de um leitor que, no processo de interação com o texto, forme-se e se transforme.

Assim sendo, defendemos que a literatura tem o poder de humanizar e de transformar o sujeito, sendo fundamental à escola criar estratégias para que os estudantes tenham acesso

de qualidade a ela. Para além disso, a escola pública é, para muitos, um espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura, da escrita e para o acesso a obras literárias. Dessa forma, um espaço para desenvolver o gosto e o direito de ler por prazer, por escolha.

O desenvolvimento de práticas significativas com a leitura literária passa pelo desenvolvimento, conforme indica Paulino (2005), de habilidades cognitivas, comunicativas, interacionais, afetivas e estéticas. E não só isso, tais práticas são atravessadas também pelo letramento literário, entendido como:

[...] um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, ou da linguagem literária. Neste caso, não se trata simplesmente de um conjunto de obras consideradas relevantes, nem o conhecimento de uma área específica, mas sim de um modo muito singular de construir sentidos que é a linguagem literária. Essa singularidade da linguagem literária, diferentemente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária (COSSON, 2014, p. 185).

A apropriação da linguagem literária, nos anos iniciais do ensino fundamental, pode ser feita através do contato com a literatura infantil, por meio do trabalho desenvolvido pelos professores, pela oferta de obras literárias nas bibliotecas e dentro das salas de aula. Colomer (2017) indica três grandes funções da literatura infantil, que são: iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade;

desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário; oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações. As funções apresentadas dialogam com a ideia do desenvolvimento do letramento literário e inferimos que a escola pública é um espaço de grande potencial para esse desenvolvimento.

Para o trabalho com a literatura, faz-se necessário pensar qual seria o papel do(a) professor(a) dos anos iniciais do ensino fundamental, e isso passa pela discussão sobre mediação e ensino. Concordamos com Cosson (2015), ao trazer a ideia de que o professor precisa ao mesmo tempo mediar as práticas de leitura e favorecer o ensino da literatura. Isso porque ler literatura, para além de ensinar conteúdos desse campo do conhecimento, é desenvolver e trabalhar com códigos, protocolos, práticas e convenções dos modos de ler, apropriar-se e interagir com os textos literários. Dessa forma, trabalhar com a literatura na escola não é apenas ensinar conteúdos literários ou mediar a leitura por prazer:

A leitura literária na escola, portanto, precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem como uma simples atividade de lazer. Assim como é preciso superar a dicotomia da divisão entre leitura ilustrada e leitura aplicada em favor da presença de mediar em favor da aprendizagem da leitura literária (COSSON, 2015, p. 169).

Para além de escolarizar a literatura, faz-se necessário construir caminhos que favoreçam o desenvolvimento do leitor literário. Nesse sentido, o problema não é a escolarização, conforme indica Soares (2006), mas sim a forma que ela acontece.

Ações e propostas da SMED-BH para favorecer o trabalho com a literatura, a leitura literária e a formação do leitor

De acordo com Barbosa (2019b), a gestão municipal 2017-2019, através do “Programa Leituras em Conexão”, construiu propostas para que a escola passasse a focar suas ações para o desenvolvimento da leitura através do destaque em desenvolver habilidades/capacidades da leitura:

Lançado em maio de 2017, o Programa Leituras em Conexão foi desenvolvido com o objetivo de difundir projetos e ações de leitura e escrita nas escolas municipais e instituições parceiras. O Programa busca fortalecer atividades já existentes, além de incentivar a criação de outras práticas ao longo de toda trajetória estudantil, do Ensino Infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois a Smed considera que o desenvolvimento do estudante como leitor, seja qual for a fase de ensino, é primordial para o seu desenvolvimento nas demais áreas do conhecimento e da vida (BELO HORIZONTE, 2021).

Dentro desse programa, foram apresentados eixos de trabalho para as distintas etapas e fases da Educação Básica, ofertadas pela Prefeitura Municipal de Educação e também

para a comunidade escolar no geral, tais como: Educação Infantil - “Encantar-se pela leitura”; Ensino Fundamental: 1º Ciclo - “Alfabetização e Letramento”, 2º Ciclo - “Consolidando processos – leitura, escrita e resolução de problemas”; 3º Ciclo - “Metodologias participativas para a formação de estudantes leitores e produtores de textos”; Educação de Jovens e Adultos - “Leitura e Cidadania”; Educação Integral - “Rede de Leituras”; Comunidade Escolar - “Contando histórias, encantando pessoas”.

Nesse movimento, foi constituída a função de “articulador de leitura”, que assume inicialmente, nessa nova proposta, a importante tarefa de fazer com que a leitura literária ocupe um espaço central nas práticas das escolas e, posteriormente, sejam visados todos os tipos de leitura. Além de conhecer essas práticas, precisam construir estratégias como a formação dos professores para serem efetivamente mediadores de leitura literária e, também, a construção de atividades que formem uma comunidade de leitores crianças, jovens e adultos. O foco desse sujeito é proporcionar que a escola seja uma comunidade de leitores literários que partilham de suas experiências e que passam a olhar o mundo através de diferentes leituras.

As escolas municipais de Belo Horizonte também contam com o Kit Literário, que chegava anualmente para os estudantes, com obras literárias previamente selecionadas seguindo critérios relevantes que visavam a qualidade da experiência da leitura.

Apesar de existirem propostas sólidas para a efetivação do trabalho, ensino e mediação da literatura nas escolas municipais de Belo Horizonte, já era um desafio efetivá-las no contexto presencial. De acordo com uma pesquisa realizada por Félix (2020), apesar da RME-BH ofertar formação e apresentar propostas para o fomento à leitura literária nas escolas, ainda é um grande desafio implementá-las nos espaços escolares. Isso em contexto presencial e por motivos os mais diversos.

Por ser uma grande rede e pela ausência de um único direcionamento de propostas de trabalho em tempos de pandemia, este estudo buscou identificar alguns caminhos trilhados dentro da RME-BH e os possíveis impactos desse trabalho na formação dos estudantes.

As ações de fomento à leitura na RME-BH através do olhar dos sujeitos pesquisados e as análises das pesquisadoras

O olhar para o trabalho da Secretaria Municipal de Educação

Há na SMED a Gerência de Bibliotecas Escolares (GERBI), responsável por ações voltadas para promoção da leitura e do livro, destacando-se a distribuição de kit literário (entregue anualmente para os estudantes), a manutenção e renovação do *acervo literário* das bibliotecas públicas de

Belo Horizonte (incluindo das escolas), a efetivação de políticas do livro didático e a automação do *acervo literário* das bibliotecas da PBH toda, transformando a catalogação na base *Pergamum*.

De acordo com a entrevistada da GERBI, a SMED-BH realizou ações para assegurar o processo de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia, bem como buscou a garantia mínima de sobrevivência das famílias que contavam com as escolas para a alimentação dos filhos. Ela aponta que a interação com os estudantes e as famílias, pela maioria das escolas municipais, foi iniciada nos meses de abril e maio de 2020, por meio de grupos de *WhatsApp* e via redes sociais das páginas oficiais das escolas, principalmente *Facebook* e *Instagram*, com postagem de vídeos de contação de histórias, indicação de leitura, brincadeiras cantadas, desafios matemáticos, promoção de *lives* e de encontros entre os alunos ou reuniões virtuais com os pais e professores, publicação de revistas virtuais com tema COVID-19 e os cuidados com a saúde, entre outros.

A Portaria 138/2020 regulamentou o Regime Especial de Atividades Escolares para o cumprimento do calendário escolar de 2020, enfatizando a necessidade de ações diversificadas para o atendimento remoto aos estudantes, ficando a cargo de cada escola a organização do seu planejamento com certa autonomia, desde que seguissem as orientações previstas, propondo trabalho interdisciplinar no processo pedagógico.

No tocante à formação de professores, a Secretaria teve a iniciativa de oferecer cursos para monitores de informática, que tiveram a responsabilidade de repassar para os professores e gestões escolares, por meio de palestras e encontros formativos, sobre os usos das ferramentas digitais para estratégias para a adaptação da modalidade presencial para a remota, com foco no uso de plataformas de ensino (como *Google Classroom*).

A SMED ofereceu também webinários com o eixo em outras temáticas, tais como: alfabetização e letramento e o foco na construção de um direcionamento no currículo da rede. Nesse processo, a GERBI ofereceu formações voltadas para a literatura, o que se denominou “Percurso Literários”.

Nas palavras dela, nesses encontros, foram apresentados os suportes e recursos físicos e virtuais, foi feita a escolha de textos literários em atenção à função estética e poética, a escrita criativa voltada para a literatura infantil, abordando as especificidades da produção para crianças, além da apresentação de temas como escrita autoral, gêneros literários e etapas de produção textual, as possibilidades e as potencialidades da mediação de leitura com o leitor, como também conhecimentos para se promover a inclusão de pessoas cegas e com baixa visão em diferentes situações de leitura.

De acordo com a entrevistada, muitas escolas montaram “cestas literárias”, que foram disponibilizadas aos estudantes. Além disso, várias escolas propuseram atividades relacionadas aos livros do kit literário que foi distribuído em 2019.

Diversas escolas produziram jornais e revistas com sugestões literárias, vídeos com leituras literárias, contação de histórias, que eram disponibilizados para as famílias nas redes sociais da escola e nos grupos de *WhatsApp*. A literatura também esteve presente nos blocos de atividades das escolas com uma gama de propostas de escrita literária (poemas, cordel, conto, memorial, frases, comentários de leituras literárias indicadas, letra de músicas, entre outros).

Para a produção dos vídeos, *lives*, gravação de contação de histórias, ela indica que foi elaborado um ofício, esclarecendo o que pode ser compartilhado livremente de acordo com a Lei de Direitos Autorais e que a escolha dos materiais literários, pelas escolas, deveria ser feita adequando-se à faixa etária dos alunos e a projetos de leitura, de acordo com os planos de leitura de cada comunidade escolar.

A entrevistada aponta que, com a pandemia, as propostas de ações de leitura tiveram que ter outra roupagem, nas quais a mediação do professor não seria tão direta e imediata. “Tivemos que planejar ações de leitura onde o aluno conseguiria desenvolver com mais autonomia, pensando em atividades envolvendo leitura e literatura que não se ‘perdesse em casa’ no isolamento, com ‘desafio’ possível de ser realizado, ou seja, adaptando as atividades considerando os recursos possíveis para a família”. Para dar visibilidade às propostas, várias ações estão sendo socializadas no *site* e na plataforma da SMED. Dentre as maiores dificuldades para implantação do ensino da literatura na modalidade remota,

a entrevistada destaca a falta de acesso à internet por grande parte das famílias.

Segundo ela, o processo de avaliação é feito pelas atividades impressas concluídas (quando devolvidas) e pela interação dos estudantes em *lives* e postagens de desenvolvimento de ações de leitura (fotos e vídeos) nas redes sociais das escolas, quando estes têm acesso à internet.

Para além das ações oficiais de escolas e da própria SMED, a professora compartilhou uma ação, que iniciou de forma voluntária, realizada por um grupo de professores que são articuladores de leitura. O projeto se chama “Leituração” e o objetivo inicial foi incentivar a leitura e a literatura na rede, no período da pandemia. Essa proposta encorajou muitos educadores a gravar vídeos de contação de histórias, leitura de poesia e promoção de *lives*, envolvendo a leitura como tema de fundo nas redes sociais de suas próprias escolas. O “Leituração” conta hoje com mais de 3000 seguidores e mais de 600 postagens dessa natureza em um perfil do *Instagram* e do *Facebook*. A ação promoveu, sem interrupções, *lives* semanais de abril a dezembro de 2020, com bate-papo entre professores da PBH, autores e personalidades ligados à leitura, literatura e biblioteca escolar, abordando todas as modalidades de ensino.

O olhar para o trabalho da Coordenação Geral

O cargo de coordenação geral nas escolas municipais de Belo Horizonte foi criado em 2018 e tem como papel acompanhar todos os aspectos, diretos e indiretos, do processo de ensino-aprendizagem na escola e articular os diferentes programas e projetos desenvolvidos na escola.

A coordenadora geral entrevistada conseguiu apresentar, através de uma visão geral, as principais práticas construídas pela equipe de professores da sua escola, no contexto da pandemia. Além disso, compartilhou seu olhar diante das ações da SMED.

Do seu ponto de vista, a contribuição da SMED para o processo de adaptação da modalidade presencial para a modalidade remota não foi suficiente. Foram proporcionados alguns encontros e *lives*, inclusive com a Secretaria Municipal de Educação, para discussões coletivas na rede e formações com profissionais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no entanto, não houve capacitação específica aos professores, no que tange a esse processo de reconstruir práticas e processos educativos. Assim, cada escola, como foi o caso da dela, precisou construir e propor formações, de acordo com a demanda do grupo.

Para além desse desafio de formação, outros aspectos são pontuados como dificultadores na implementação das atividades remotas. A coordenadora destacou algumas, tais como: despreparo de parte do corpo docente em

realizar a prática educativa na modalidade remota; falta de equipamentos eletrônicos de informática para os estudantes e professores que atendam às necessidades de uso; equipamentos eletrônicos utilizados pelos estudantes e professores estragados, velhos ou obsoletos; número de equipamentos eletrônicos de informática insuficientes para serem utilizados pelos estudantes e professores; dificuldades de alguns estudantes e suas famílias em utilizar as plataformas digitais; dificuldades de comunicação entre a escola, os estudantes e suas famílias.

Segundo ela, o trabalho remoto foi iniciado no mês de abril de 2020, com a utilização de material impresso e, no final do mês de março de 2021, passou-se a empregar a metodologia digital, juntamente de aulas síncronas, uma vez por semana, sendo o foco do trabalho os gêneros textuais como resenhas, poemas, contos e narrativas. Essas aulas eram disponibilizadas para os estudantes através do *WhatsApp* da escola. Em sua avaliação, o envolvimento dos estudantes é pequeno, já que menos de 49% participa desse momento do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, eram enviados vídeos com sugestões e orientações de atividades em leitura de literatura. Os estudantes pequenos ficavam à mercê dos pais para o repasse dessas atividades, o que normalmente ocorria à noite ou, em alguns casos, não ocorria. Para os estudantes maiores, que tinham acesso ao *WhatsApp*, a entrega de atividades dependia de eles terem acesso à internet para a realização dessas tarefas.

Especificamente em relação ao ensino de literatura, por assumir a função também de articuladora de leitura da escola, a coordenadora afirma que, antes e durante a pandemia, existiram movimentos para fomentar e articular a literatura no espaço escolar em todos os turnos e segmentos de ensino, através de um projeto de literatura com ações voltadas para a comunidade escolar e orientações ao trabalho do professor.

No ano de 2020, o ensino de literatura aconteceu de forma isolada. Cada professor produziu seu material impresso. Em 2021, a partir do “Projeto Institucional Sou Maluquinho por Leitura”, professores e estudantes tiveram a possibilidade da efetivação da leitura literária, através do acesso ao *link* virtual da biblioteca da escola e, assim, foi possível verificarem *e-books* em domínio público, disponíveis para a leitura. Esse projeto já fazia parte da proposta da escola antes da pandemia e recebeu adaptações. Nessa proposta, foram ofertados aos estudantes livros físicos e *e-books*, bem como textos literários em folhas avulsas e no livro didático, sendo responsabilidade de cada professor estabelecer os critérios para a seleção do material e o desenvolvimento das propostas. Dentre as atividades com a literatura, as principais foram a ficha literária, recontos escritos, desenhos e interpretações textuais. Outra atividade que se destacou, na fala da entrevistada, foi a produção de vídeos pelos estudantes, em que socializavam seus poemas prediletos, dramatizavam e/ou recontavam histórias ou parte de obras literárias.

Ao analisarmos o referido projeto, encontramos a seguinte argumentação:

Em um momento que vivemos o distanciamento social, no qual o acesso e compartilhamento de livros físicos são inviáveis, é importante pensarmos o papel da biblioteca e como promover a leitura entre os alunos. Tendo essas questões como ponto de partida, os projetos Leituras Conectadas/Sou Maluquinho por Leitura Digital foram desenvolvidos visando levar para o ensino remoto algumas atividades da biblioteca, a fim de disponibilizar e incentivar a leitura a partir da mediação das tecnologias digitais e oferecer recursos para o trabalho do professor de língua portuguesa bem como as demais disciplinas. (Projeto Sou Maluquinho por Leitura, Leituras Conectadas, 2021)

Pode-se pontuar que o papel da coordenadora geral tornou-se relevante para garantir que houvesse o trabalho com a literatura, mesmo com todos os entraves existentes em função, principalmente, da ausência de internet, computadores e celulares por parte das famílias e estudantes.

O olhar de uma coordenadora do Programa Escola Integrada

De acordo com informações do *site* da PBH (2021), o Programa Escola Integrada (PEI) tem como objetivo ampliar o tempo dos estudantes com atividades dentro e fora do espaço escolar, em forma de oficinas, tendo como eixo as seguintes temáticas: acompanhamento pedagógico; arte e cultura; educação socioambiental; educação e diversidade; direitos

humanos e cidadania; cidade, patrimônio cultural e educação; educomunicação e uso de mídias; esporte e lazer; prevenção e promoção à saúde e investigação no campo das ciências; leituras na educação integral.

A coordenação do PEI nas escolas é assumida por professores da RME que passam por um processo seletivo. O coordenador tem como função central conduzir os monitores, que são responsáveis por desenvolver as oficinas e acompanhar os estudantes em aulas-passeios. Faz parte da proposta pedagógica da SMED que a Escola Integrada dialogue com a Escola Regular e, dessa forma, insira em suas oficinas os objetivos do PPP da escola.

A coordenadora do PEI entrevistada é uma das idealizadoras do Leituração, ação já citada pela entrevistada GERBI. Segundo ela, a proposta do projeto surgiu por meio de um grupo de *WhatsApp* e com foco inicial em contação de histórias, e foi se ampliando.

Em sua opinião, a SMED-BH promoveu a capacitação de professores na adaptação da modalidade presencial para a remota, no entanto não forneceu nenhum apoio financeiro ou de equipamentos para professores e estudantes, além de ter deixado a cargo das escolas a realização de adequações em planejamentos educacionais para o novo contexto educativo.

Na escola em que trabalha, não foram ofertadas aulas síncronas e não houve comunicação com os estudantes através de redes sociais ou aplicativos como *WhatsApp*. As atividades propostas foram organizadas através de material impresso. O

grande desafio nesse contexto, conforme a entrevistada, tem sido a dificuldade de acesso da comunidade às tecnologias e à internet. Nesse sentido, ações como contar histórias não foram efetivadas.

Ela aponta que a escola diversificou estratégias para mobilizar os estudantes a se envolverem com as atividades ofertadas, por meio de busca ativa, telefonando, enviando cartas, carro de som, motoboy entregando os livros didáticos, postando avisos nas redes sociais para buscarem os materiais na escola, colocando faixa e cartazes na porta da escola.

O processo de implantação do ensino da literatura na modalidade remota, pela coordenadora do PEI, foi marcado por algumas dificuldades, como: resistência da direção e coordenadora pedagógica, ao incluir os livros de literatura na entrega de materiais presencialmente; algumas professoras não estimularem os alunos a ler os livros literários enviados; falta de acesso das famílias à internet; celulares das famílias com poucos recursos e memória.

Na seleção de materiais para o trabalho com a literatura, ela diz que seleciona livros por meio de escolha de temáticas, considerando, ainda, o nível de leitura dos estudantes, “para estudantes com dificuldade em ler, escolhi livros que favoreciam o desenvolvimento da alfabetização (histórias curtas, letra grande, rimas)”.

Foi explicitado que mensalmente os estudantes eram mobilizados a realizar produções textuais para indicação literária, com síntese e justificativa da escolha. O objetivo

era criar um *blog* para socializar a produção dos estudantes, entretanto ela ainda não conseguiu concretizar esse projeto. Nas atividades propostas, buscou-se incentivar a leitura de textos literários, sendo sugeridas leituras e roteiros de questões para serem respondidas após a leitura.

Percebe-se, mediante o acesso às atividades apresentadas pela entrevistada, que há variação nas propostas. Entretanto não foi possível identificar efetivamente os seus impactos nos estudantes, já que a interação tem sido efetivada apenas por meio do material impresso e nem todos os estudantes devolveram as atividades.

O olhar de uma professora que atua na biblioteca de uma escola

As bibliotecas escolares são espaços que podem mediar a formação do leitor literário e, também, o ensino da literatura. Esse espaço, nas escolas municipais de Belo Horizonte, oferece obras literárias de programas federais e municipais, além daquelas que são adquiridas pelas próprias escolas. Os profissionais que atuam nas bibliotecas são auxiliares administrativos e professores que não podem mais trabalhar na sala de aula. Há um projeto para que bibliotecários passem a desenvolver seus trabalhos nesses espaços, no entanto isso ainda não ocorreu.

A professora selecionada para compartilhar a sua visão, bem como os aspectos do seu trabalho nesse espaço, iniciou sua fala discorrendo sobre as ações que a SMED realizou

para promover a adaptação do presencial para o remoto e destacando que a escola realizou a comunicação através de *WhatsApp*, cartas e redes sociais. Ela diz que, posteriormente, a SMED disponibilizou uma publicação, com material para estudos e reflexões em tempos de pandemia, que auxiliou na condução das ações para promoção do ensino remoto.

Antes da pandemia, ela já realizava e acompanhava alguns projetos na biblioteca da escola, como contações de histórias, gincanas literárias, feira literária, produção de murais literários interativos, projeto de resenhas e indicações literárias etc. Com o distanciamento físico da escola, continuou o projeto de contação de histórias através da produção de vídeos que passaram a ser divulgados, semanalmente, em seu perfil pessoal do *Facebook*, *Instagram* e *YouTube*, bem como nas redes sociais da escola, e conta com a divulgação no jornal da escola, no qual tem participação efetiva na edição.

Os estudantes tiveram acesso à literatura através de sugestões de *e-books*, textos literários impressos em folhas e, em alguns casos, dos livros didáticos. A disponibilização desses materiais se deu em função da segurança. A escolha dos textos contou com critérios como linguagem e imagem estimulantes que pudessem provocar perguntas e reflexões significativas no contexto literário e educativo.

O trabalho com interpretação de textos foi mediado em alguns vídeos e, segundo ela, nos trabalhos produzidos pelas professoras das turmas. A produção de escrita literária

aconteceu em atividades de escrita de listas, frases ou textos com rimas, e algumas professoras utilizaram os vídeos que ela produziu para pedir esse tipo de escrita em suas atividades. No entanto, ela não teve contato com as atividades produzidas pelas professoras para realizar uma análise mais aprofundada.

Outras propostas de trabalho com a literatura foram destacadas por ela, tais como reconto, confecção de fantoches ou objetos a partir da escuta das histórias, como também ouvir melodias como se fosse um poema e assim focar no cunho artístico e na fruição, ao relacionar música com literatura, por exemplo.

Todo o material produzido pela entrevistada está disponibilizado na revista da escola, que tem como título: “*Revista da Escola José de Calazans*”. Em uma análise do material disponibilizado por ela, foi possível identificar a preocupação em aproximar os estudantes do universo literário, com propostas diversificadas, dinâmicas interativas e provocativas.

Observou-se que a literatura está presente, nessa produção, na seção “Literatura Legal”, que se encontra em todas as edições, em que há o estímulo ao envolvimento com a literatura. São destacados os benefícios da leitura, fomentando a imaginação, o desenvolvimento de vínculos afetivos, a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da criatividade e o despertar da curiosidade. Esses aspectos são considerados importantes de serem destacados no jornal, pois permitem que as famílias também percebam o quão é benéfico

o estímulo à leitura literária. A entrevistada compartilha ainda *links* na revista para que os leitores acessem contações de histórias, além da sugestão de obras do autor apresentado em cada edição, o que impulsiona os estudantes à leitura.

Outro movimento da revista é a indicação de livros virtuais, interessante proposta de variar as possibilidades para oferecer a leitura literária aos estudantes, garantindo inclusão e acessibilidade, uma vez que está disponível para os leitores autônomos e os leitores em formação, com menor domínio do sistema de escrita.

Percebe-se também, na revista, a variação de gêneros literários apresentados (poemas, contos), autores, bem como formas de apresentar e contar a história: leitura do livro, contação de histórias, apresentação musicalizada, uso do *power point* com leitura em voz alta etc. Há ainda outras estratégias para incentivar a leitura e a ampliação da criatividade. Em uma das edições da revista, a escola organizou uma caixa com elementos diversificados para que as famílias buscassem na escola. A ideia foi que, por meio dos elementos da caixa, cada criança criasse um cenário e pudesse construir a sua própria história.

Ao apresentar uma contação de histórias do livro “*Assim Assado*”, de Eva Furnari, houve musicalização e apresentação de ilustrações das histórias realizadas pelos estudantes, feitas depois que eles leram a história em casa.

Segundo a entrevistada, “o ensino da literatura dá voz e ferramentas para que as crianças encontrem fortalecimento

emocional, nesse momento tão difícil e diferente da rotina, a qual estavam habituadas. Lançar mão da arte literária, traz vigor para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional, assim, considero fundamental. Há nesse sentido, a promoção do senso lúdico e do pensamento crítico, a estimulação dos vínculos afetivos, da criatividade, da imaginação, habilidades tão necessárias nesse mundo, em constante mudança” (PROFESSORA ENTREVISTADA, 25 de março de 2021).

Segundo a entrevistada, dentre as dificuldades, “há o desafio do próprio hábito de ler, do trabalho com ambientes virtuais, atualmente, do campo literário ser uma fonte ampla de conhecimento, da própria liberdade que existe no campo da interpretação, da existência de diversos gostos literários, o que faz com que sejam necessários muito estudo, olhar e escuta atenta, sensível à realidade, se assim, o professor desejar atrair a atenção de seus alunos e que eles tenham suas percepções, a respeito de “tudo”, mais ampliadas e o conhecimento mais profundo e não tão superficial, dos aspectos sociológicos, culturais etc” (PROFESSORA ENTREVISTADA, 25 de março de 2021).

Por meio da entrevista e análise dos materiais, fica evidente que houve um diálogo significativo com a literatura e a exploração de possibilidades de leitura e interação com diversos acervos literários.

O olhar de uma professora em sala de aula

A sala de aula pode ser um espaço frutífero para o ensino da literatura e a mediação da leitura literária. Nos anos iniciais do ensino fundamental, encontramos diversas experiências com o cantinho de leitura, a contação de histórias, a bolsa literária, as fichas literárias, os recontos, dentre outros.

A professora entrevistada iniciou o diálogo, apontando que encontrou dificuldade com algumas tecnologias com as quais não tinha habilidade e com seu computador, em virtude de ser muito lento. Antes da pandemia, ela trabalhava a literatura com sua turma ao realizar contação de histórias na biblioteca da escola e através de análises das obras literárias.

Com a pandemia, passou a produzir vídeos de contação de histórias, priorizando a literatura afro-brasileira. Esses vídeos foram divulgados em seu perfil pessoal, no da escola em que trabalha e no do projeto “Leituração”. Lá, foram disponibilizadas contações de histórias, como “*O mundo no black power de Tayó*”, de Kuisam de Oliveira e Taísa Borges, “*Histórias da Preta*”, de Heloisa Pires Lima, e “*Menina bonita do laço de fita*”, de Ana Maria Machado.

De acordo com ela, não existiram aulas síncronas e não foram disponibilizados pela escola materiais impressos que visavam o trabalho com a literatura, no ano de 2020. Não houve processo avaliativo nesse contexto. Para ela, a maior dificuldade foi identificar se os alunos estavam acessando os materiais disponibilizados nas redes sociais. Com suas

respostas, ficou evidenciado o desafio e a falta de recursos para acesso dos estudantes e continuidade do trabalho com a literatura.

As ações de fomento à leitura na RME-BH através do olhar das pesquisadoras

A partir das entrevistas, ficaram evidentes as divergências em relação à oferta de capacitação aos professores, na adaptação da modalidade presencial para a modalidade remota, por parte da SMED-BH. Das cinco entrevistadas, três afirmaram a existência de capacitações com a oferta de webinários e cursos remotos. As demais indicaram não ter ocorrido nenhuma formação específica. Há de se destacar que duas das cinco entrevistadas apontaram que houve formação no contexto da própria escola, conforme a necessidade e demandas específicas da equipe escolar.

Percebeu-se, nesse contexto amplo de atividades remotas, que foram diversas as dificuldades identificadas pelas entrevistadas, sendo indicadas por elas questões relativas à falta de internet e equipamentos adequados por parte dos estudantes e professores, pouca habilidade e/ou despreparo para o uso de algumas tecnologias importantes à prática pedagógica na modalidade remota e ausência de uma plataforma digital desenvolvida pela RME-BH. Desse modo, em nenhuma das escolas em que as entrevistadas atuam foi

possível ofertar aulas síncronas no ano de 2020, sendo assim, cada escola construiu estratégias específicas, levando-se em conta a realidade da comunidade escolar a partir de pesquisas executadas nas diferentes localidades. Identifica-se, dessa forma, que a ausência de uma política pública voltada para a garantia de acesso às novas tecnologias e à internet, para estudantes e professores, foi um dificultador na efetivação da interação entre escola e estudantes, o que pode ter prejudicado o desenvolvimento de diferentes componentes curriculares, inclusive o trabalho com a literatura.

As escolas utilizaram redes sociais para divulgação das propostas, sendo que em uma delas foram disponibilizadas aulas gravadas aos estudantes. A fim de exemplificar o acesso de estudantes aos materiais, tendo em vista as escolas das entrevistadas, tem-se o seguinte quadro: três ofertaram acesso a livros físicos, *e-books* e textos literários impressos em folhas avulsas; quatro possibilitaram acesso a livros didáticos. Os estudantes buscavam esses materiais nas escolas ou recebiam em suas casas. Somente uma entrevistada indicou que não houve disponibilização pela escola de materiais impressos aos estudantes, livros literários e didáticos.

Com a análise das entrevistas, e retomando a discussão de Cosson (2015), pode-se inferir que a mediação da leitura literária prevaleceu sob o ensino da literatura. Isso porque houve um trabalho mais efetivo com contações de histórias

e incentivo à leitura literária do que outras propostas referentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Os critérios para a escolha dos materiais, conforme as entrevistas, foram os mais diversos: faixa-etária dos estudantes; textos com linguagem e imagens estimulantes e que favorecem a alfabetização; parâmetros das proposições curriculares da RME-BH, conforme habilidades e competências dos anos e ciclos, da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), dos planos de leitura existentes nas escolas. Assim, identifica-se um cuidado do mediador de leitura, ou do formador do leitor literário, em escolher obras que respeitem as capacidades e potencialidades do leitor pretendido, mais do que isso, que imprimam um olhar cuidadoso em oferecer obras de qualidade, que garantam experiências estéticas, artísticas e de ampliação de olhares frente ao mundo.

Identificou-se, a partir das entrevistas, diferenças significativas do ensino da literatura antes e durante a pandemia. Anteriormente, o ensino da literatura se dava nas escolas através de contação de histórias na biblioteca; indicações, resenhas e análises de obras literárias; gincanas, feiras e murais literários. Durante a pandemia, a partir de março/abril de 2020, aproximadamente, todas as entrevistadas desenvolveram projetos para o ensino de literatura, cada qual com a sua particularidade. De modo geral, as entrevistadas informaram a respeito de gravações de vídeos de contação e reconto de histórias,

indicação de leituras literárias, *lives* temáticas, entre outras estratégias, as quais foram divulgadas em redes sociais diversas: *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook* e *YouTube*. Algumas iniciativas referem-se a projetos construídos pela escola, como o Sou Maluquinho por Leitura (existia anteriormente presencialmente e foi adaptado digitalmente), outras foram desenvolvidas de forma isolada pelos professores. Paralelamente às atividades realizadas remotamente, uma entrevistada indicou a disponibilização de material impresso aos estudantes, sobretudo aqueles com maior dificuldade de acesso às atividades remotas.

Observamos, dessa forma, que a partilha da leitura literária, a oferta de obras e textos da literatura infantil e a contação de histórias foram ações que garantiram, conforme propõe Candido (2011), o direito à literatura para algumas crianças. A criança tem o direito de ampliar o seu mundo, de fantasiar novos mundos, interagir com a arte, lidar com as emoções, anseios, medos, desejos. Para além disso, é um modo de possibilitar a brincadeira, a representação de diferentes formas do mundo e, também, uma forma de despertar o gosto pela leitura e desenvolver habilidades para uma leitura autônoma.

Barbosa (2019a) defende que a presença da literatura infantil na escola é uma possibilidade não só de contribuir para a formação integral dos sujeitos, mas também de iniciá-los ao mundo literário. Ao longo dos séculos XX e XXI, há um número significativo de iniciativas que buscam

a formação do leitor dentro e fora do contexto escolar, com o intuito de desenvolver capacidades que façam com que o sujeito seja capaz de ler e interpretar o mundo que o cerca. Nessa direção, estudos destacam a importância da leitura em todo o processo de desenvolvimento humano.

A partir de meados da década de 1970, vai-se tornando corrente, no Brasil, a noção de enorme importância exercida pelo contato com os livros já desde os primeiros anos de idade para a formação global da criança e para um processo de escolarização bem sucedido, particularmente no que diz respeito à competência de leitura e de escrita. [...] inúmeros psicólogos, linguistas, pedagogos e profissionais das mais diferentes áreas e filiações teóricas se empenharam em reiterar a função essencial desempenhada pelo contato precoce das crianças com os livros e outros materiais de leitura no processo geral do letramento, na medida em que esse contato cria condições favoráveis para que a criança se transforme num jovem de comportamento leitor ativo e maduro e este, por sua vez, se transforme num adulto leitor assíduo e capaz de encontrar na leitura múltiplos sentidos para sua vida. (CECCANTINI, 2009, p. 210)

Propostas educacionais são construídas visando à formação de um leitor que consiga dominar as operações cognitivas necessárias para realizar as leituras e os gestos que o insiram em práticas sociais de leitura. Assim, a sala de aula é um espaço para o desenvolvimento de múltiplas possibilidades da leitura através do levantamento prévio, das hipóteses, da construção de antecipações, do acesso

a diferentes gêneros textuais, do ler e interpretar, do extrapolar, do dialogar com outros textos, do relacionar os diferentes aspectos que compõem uma obra (materialidade, texto verbal, texto imagético, paratextos). A inserção integral dos sujeitos em práticas sociais de leitura é um dos objetivos da formação.

Uma dessas práticas é a leitura literária, que também pode ser iniciada no processo de formação do leitor. Há, então, não só um direcionamento para a formação do leitor, como a construção de propostas que visem à formação do leitor literário, ao reconhecer, dessa forma, a importância da literatura na vida dos sujeitos letrados e sua natureza diferenciada, “[...] a leitura literária merece atenção da comunidade, por constituir uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras condições de vida, de convivência cultural” (PAULINO, 2014, p. 177).

Contudo, mesmo nas escolas em que as entrevistadas afirmaram ter desenvolvido o ensino da literatura durante a pandemia, foram inúmeras as dificuldades enfrentadas. Dentre elas, podemos destacar questões que envolvem o ambiente remoto de aprendizagem, como a incerteza concernente ao efetivo acesso dos estudantes ao material disponibilizado virtualmente, além da criação do hábito de ler sem o direcionamento presencial do professor; outras que dizem respeito à resistência de alguns gestores escolares na inclusão de livros de literatura nos materiais entregues e encaminhados aos estudantes, bem como a

falta de estímulo de professores na leitura desses livros; por fim, aspectos relativos à estrutura socioeconômica, como a falta de acesso dos estudantes à internet e equipamentos eletrônicos e o não engajamento das famílias no processo educacional das crianças.

Corroborando Ceccantini (2009), entendemos que o papel do mediador de leitura é essencial para o sucesso da formação de um leitor literário. Dessa forma, o professor dos anos iniciais do ensino fundamental pode desempenhar ação de destaque, já que a aquisição da leitura, assim como o seu desenvolvimento, não é algo natural. Por essa via, família e escola “assumem uma dimensão de maior relevância para o desenvolvimento do comportamento leitor da criança, com consequências diretas para a vida do potencial leitor” (CECCANTINI, 2009, p. 210). Essa mediação não foi totalmente realizada, como identificado nos dados coletados, tanto pelas barreiras tecnológicas, quanto pela ausência de ações coletivas que poderiam auxiliar a efetivação dessa mediação.

Ainda assim, duas entrevistadas indicaram algumas vantagens em relação ao ensino da literatura nesse contexto, como a possibilidade desta contribuir para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, sobretudo nesse contexto, assim como a promoção da ludicidade, criatividade e senso crítico; e também a respeito do aprimoramento docente, haja vista a necessidade constante de buscar ferramentas digitais para qualificar o ensino de literatura.

Cosson (2017) aponta que a leitura literária é uma possibilidade de lidar com a vida, com o mundo, com as questões mais humanas, mais essenciais para o ser humano, de ampliar a possibilidade de interação com o mundo. O ensino da leitura, a partir da literatura, garante essa formação, como também aprofunda as possibilidades de interação com diferentes textos e formas de interpretação. O ensino da leitura, por meio da leitura literária, apresenta vantagens para esse processo justamente pela diversidade e complexidade de material que pode ser apresentado ao leitor.

Como a matéria-prima da literatura é a palavra, o mundo da literatura demanda do leitor que se debruce sobre o modo de dizer ao mesmo tempo em que se inteira do que é dito. Os recursos expressivos presentes nos textos literários fazem com que o leitor perceba que a linguagem não é transparente, até porque os referentes dos textos literários são os outros discursos. Tais características ensejam e facilitam o controle da leitura que é a base da leitura de aprendizagem. O leitor pode até se entregar sem reflexão aos artifícios textuais que criam mundos coesos no texto literário, mas em algum momento de sua leitura, ainda que apenas no fim, terá de reconhecer que se trata de uma construção da qual participou ativamente (COSSON, 2017, p. 50).

Dessa forma, a literatura permite que o leitor em formação participe de todo o processo de construção de sentido e, aos poucos, tenha autonomia para realizá-la de forma independente. Por mais que, em alguns momentos, a literatura infantil perca para outras aprendizagens, a sua circulação no

contexto escolar é uma forma de mantê-la viva e, igualmente, de formar leitores literários.

Considerações finais

As entrevistas possibilitaram evidenciar que, na RME-BH, as ações foram variadas, tendo em vista que as escolas tiveram autonomia na condução dos trabalhos no contexto remoto.

No que diz respeito ao fomento à literatura, ficou claro que ações individuais contribuíram para que estudantes tivessem acesso à literatura ao longo do período remoto. Essas ações partiram de profissionais que se dispuseram a estabelecer uma relação compromissada com a literatura em práticas educativas e fizeram com que existisse, apesar dos obstáculos, o fomento para formação de leitores literários.

Nesse contexto de pandemia, o direito à literatura não foi garantido a todas as crianças, somente àquelas que tiveram acesso às novas tecnologias, à internet e que foram às escolas buscar materiais impressos e/ou livros literários.

Reconhecemos a força, a responsabilidade e o compromisso das educadoras com a garantia da democracia da leitura literária nas práticas educativas das escolas em tempos de ensino remoto. No entanto, a ausência de um direcionamento comum em proposições de práticas e intervenções com políticas públicas, vindos da SMED, pode ter colaborado para a não efetivação do acesso a todos os estudantes da RME-BH.

Por outro lado, as escolas entenderem a importância de garantir o direito dos estudantes de acesso à literatura fez-se fundamental. A promoção dessa consciência nos sujeitos que promovem ações pedagógicas na escola é primordial para conseguirmos promover espaços de ações literárias e, conseqüentemente, de formação leitora e humana dos estudantes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Referências

BARBOSA, R. C. B. **A circulação de cinco obras clássicas de poesia infantil brasileira publicadas entre 1940 e 1980: análise de estratégias para a permanência e acomodação dentro e fora do contexto escolar.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019a.

BARBOSA, R. C. B. Onde está a leitura literária na Escola Municipal Wladimir de Paula Gomes? Espaços, sujeitos, livros presentes na formação do leitor literário. *In: JOGO DO LIVRO*, 13; SEMINÁRIO INTERNACIONAL LATINO-AMERICANO: ACERVOS LITERÁRIOS: FORMAÇÃO, MEDIAÇÃO E PESQUISA. 3., 2019, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: GPELL; CEALE; FAE; UFMG, 2019b. p. 589-602.

BELO HORIZONTE. **Decreto nº 17.005, de 31 de outubro de 2018.** Institui o Ensino Remoto Emergencial aos estudantes dos anos finais de cada ciclo, e aqueles que terão necessidade de mudar de Rede para a continuidade da escolaridade. Belo Horizonte: Diário Oficial do Município, 2018. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1202615>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BELO HORIZONTE. **Portaria 138 de 09 de setembro de 2020.**

Regulamenta a Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, quanto às atividades dos ocupantes dos cargos e funções por ela estabelecidos. Belo Horizonte: Diário Oficial do Município, 2018. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/2848>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Integrada.** Belo Horizonte: PBH, 2021.

Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Leituras em Conexão.** Belo Horizonte:

PBH, 2021. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/leituras-em-conexao>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasil, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 16 mar. 2021.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CECCANTINI, J. L. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. *In: SANTOS, F. dos; MARQUES, J. C. N.; ROSING, T. M. K. **Mediação de leitura**: discussões alternativas para a formação de leitores.* São Paulo: Global, 2009.

COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** São Paulo: Global, 2017.

COSSON, R. Letramento literário. *In: FRADE, I. C. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). Glossário **Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.* Belo Horizonte: UFMG; Faculdade de Educação, 2014.

COSSON, R. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente/SP, v. 26, n. 03, p. 161-173, set./dez. 2015.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2017.

FÉLIX, C. **Articuladores de leitura**: uma análise da proposta de formação de leitores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - Minas Gerais. 2020. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SOARES, M. Leitura e democracia cultural. *In*: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 17-32.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H.; VERSIANI, Z. (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. *In*: MACHADO, M. Z. V.; PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G. (org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 55-67.

PAULINO, G. Leitura Literária. *In*: FRADE, I. C. da S. VAL, M. da G. C. BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

São Benedito pergunta por onde andam os leitores mirins de Serra - ES, em tempos de COVID-19

Santinho Ferreira de Souza

*A experiência é o que nos passa, o
que nos acontece, o que nos toca.*

Jorge Larrosa Bondía

Documentar e dar a conhecer são dois movimentos pertinentes à insaciabilidade humana e se revelam na categoria de ações ora indispensáveis e fundamentais, ora refutadas, porque se avolumam em trabalho árduo ou, o mais das vezes, implicam ajustes de conduta no curso das decisões.

É com esse viés de compreensão que se dá início ao olhar reflexivo sobre o envolvimento do estado do Espírito Santo no escopo da pesquisa intitulada *Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da COVID-19*, de abrangência estendida às cinco regiões brasileiras. O estado do Espírito Santo tem sua estrutura administrativa configurada em 78 (setenta e oito) divisões, e o município de Serra é a única referência de participação da pesquisa em pauta.

A pesquisa intitulada *Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da COVID-19* é de abrangência estendida às cinco regiões brasileiras e tem em vista “[...] acompanhar e refletir sobre os desafios que o ensino remoto impôs ao desenvolvimento de atividades de leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil”, conforme documento de base aprovado pelas instâncias competentes.

Na geografia do estado Espírito Santo, com localização no sudeste do Brasil, o município de Serra é a única referência de participação da pesquisa em pauta dentre as 78 (setenta e oito) divisões administrativas organizadoras do estado. Três indicadores qualificam o envolvimento e a ação dessa unidade municipal: densidade demográfica de primeira posição, patrimônio histórico-cultural e diversidade ambiental, segundo maior PIB do estado. Uma de suas principais referências histórico-culturais reverencia São Benedito, que atendeu a pedido em oração de náufragos escravos na costa do Espírito Santo. Serra tem população aproximada de 527.240 indivíduos, segundo indicadores de 2020, estende-se em área de 547.631 km² e está localizada na Região Metropolitana da Grande Vitória – RMGV, composta por sete municípios numa área de 2.331 km² – Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e a cidade de Vitória, capital do estado.

A metodologia adotada no desenvolvimento da coleta de informações sobre o tema em pauta se desenvolveu

pelo envio de correspondência, aos 20 de novembro de 2020, à Presidência da União dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime ES – no sentido de que interpusesse sua manifestação em favor do desenvolvimento da pesquisa. Em movimento paralelo, no entanto, dada a ausência de pronunciamento da Undime ES e considerado o aceno favorável de educadores com exercício no município de Serra, procedeu-se à aproximação e contato com a Secretaria Municipal de Educação, no sentido de assegurar o interesse manifestado pelos profissionais. Um único aspecto foi considerado pertinente pela SEME de Serra: expectativa de que os ajustes próximos de ordem político-administrativa na gestão municipal, decorrentes dos resultados das eleições de 2020 e com efeito previsível na composição e decisões das equipes de trabalho, conjugados com a imprescindibilidade de atenção redobrada aos efeitos da COVID-19 no cotidiano do meio urbano e, especialmente, na vida escolar, não interferissem no processo de participação dos educadores no desenvolvimento da pesquisa.

Confirmado o interesse de quatro educadores, estes tomaram ciência dos procedimentos de realização da pesquisa: 1 – acolhida às hipóteses orientadoras do estudo, consignadas em três vertentes que se inter-relacionam: cronologia e nível de adaptação da rede escolar ao ensino remoto, hiato cronológico na escolarização das crianças, qualidade da formação de leitores de literatura; 2 - assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido quanto à

disposição e disponibilidade em colaborar com a pesquisa em curso; 3 - declaração verbal de recebimento e compromisso de devolução dos questionários em tempo hábil para análise, modalizados em três categorias: 3.1 - dados de materiais escritos, visuais, digitais e físicos 3.2 - roteiro de entrevista com integrante da Secretaria de Educação; 3.3 - roteiro de entrevista com professor.

Os educadores informantes ou respondentes declararam, conforme apontamentos dos questionários, terem vínculo efetivo no sistema educacional do município, três com exercício em sala de aula e outro em órgão de assessoria na secretaria municipal. Consta que atuam na educação escolar, com variação entre 15 (quinze) e 30 (trinta) anos, e possuem formação universitária em nível de graduação e doutoramento.

Cabe, neste momento, por ser oportuna e adequada, menção aos procedimentos adotados de observação e considerações de análise das respostas encontradas nos questionários devolvidos pelos quatro respondentes: não se estabeleceu interlocução entre informantes e pesquisador no curso da entrega ou da devolutiva dos questionários, ou seja, não se conversou sobre pertinência de respostas, contradições ou necessidade de acréscimo de informações com vistas a que os registros ganhassem ajustes ou clareza. O escrito se institui objeto de verificação. É natural que se constate ausência de precisão em vários aspectos e orientações, mas o resultado de análise dos questionários se alinha, como mencionado, à escolha do percurso de

execução da pesquisa em pauta; na sequência, configuraram-se excertos, sem nenhuma anotação referente à categoria de informante – docente em exercício ou educador em função administrativa –, compararam-se os apontamentos no escopo de relação direta ou indireta e se estendeu esse movimento de comparação a notas encontradas no espaço oficial de divulgação das decisões da SEME de Serra: <http://serra.es.gov.br/noticias/retorno-as-aulas-e-adiado-na-serra>.

O calendário de dias letivos, em 2020, é a primeira referência a ser considerada, com o objetivo de conjugar e comparar informações, tendo em conta a necessidade de contextualizar a transição entre ensino presencial e ensino remoto na vida escolar do município, observado o cumprimento do ano escolar.

Respostas incertas nos questionários da pesquisa indicam abril e julho como meses de reinício das aulas, e nota oficial captada às 4h21 de 31 de março de 2021, em <http://serra.es.gov.br/noticias/retorno-as-aulas-e-adiado-na-serra>, informa neste sentido: PUBLICAÇÃO - COVID-19 06/04/2020 às 14:30:00, atualizado em 25/05/2020 às 14:18:44 – As aulas estão suspensas desde o último dia 19 de março, continuarão assim até o dia 30 de abril ou enquanto durar o período de isolamento social. A nota tem continuidade nestes termos:

Por meio da portaria 006/2020, publicada na tarde da última sexta-feira (03), a Secretaria de Educação prorroga a suspensão das aulas na rede municipal até o dia 30 de abril ou enquanto durar o período de

isolamento social, estabelecido por meio de legislações específicas em âmbito municipal.

O texto também diz que durante esse período de isolamento, diretores, secretários escolares, auxiliares de secretarias escolares, pedagogos e coordenadores de turno estarão em teletrabalho e, caso necessário, deverão comparecer às unidades de ensino para atendimento à comunidade escolar e demandas de ordem administrativa. (Secretaria Municipal de Educação de Serra, ES, março 2021, <http://serra.es.gov.br/noticias/retorno-as-aulas-e-adiado-na-serra>)

O boletim oficial oferece novos destaques:

Quantos dias letivos já foram perdidos?

- Não há dias perdidos. As aulas estão suspensas e será cumprida toda a carga horária de 800 horas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

O presidente assinou medida provisória que desobriga as escolas de cumprirem 200 dias letivos. O que muda?

- Na prática, as escolas terão que cumprir a mesma carga horária estabelecida na LDB em uma quantidade menor de dias.

Diante dessa pandemia, o que altera no calendário escolar?

- Em relação ao calendário escolar, por meio da portaria 005 e 006/2020, a Secretaria Municipal de Educação (Sedu) informou que será alterado após o retorno das atividades escolares, ouvindo as unidades de ensino.

Como tenho acesso aos conteúdos didáticos da Sedu durante a suspensão das aulas?

- Não há aulas online. Porém, a Secretaria Municipal de Educação da Serra (Sedu) prepara continuamente uma lista de sugestões de leitura, atividades e exercícios para ajudar os diretores, pais e familiares neste momento em que os estudantes estão com as aulas suspensas. O material é disponibilizado por meio das redes sociais e no *site* da prefeitura. “Não é nada obrigatório de se fazer e nem vale ponto ou conta como dia letivo. São apenas sugestões de atividades e leitura para aqueles que quiserem continuar o ritmo de estudo em casa”, destacou a subsecretária pedagógica da Sedu, Elizângela Fraga.

Esse período sem aula será descontado nas férias?

- Essa decisão será anunciada após o retorno às aulas. (Secretaria Municipal de Educação de Serra, ES, março 2021, <http://serra.es.gov.br/noticias/retorno-as-aulas-e-adiado-na-serra>)

Não há dúvida de que gestores, educadores, estudantes e familiares foram surpreendidos com a imprevisibilidade e necessária alteração de rumos na educação. A pandemia afetou decisivamente relações interpessoais, econômicas e socioambientais em todos os sentidos. É o de que se reveste cada um dos registros e da comparação entre esses apontamentos, conforme respostas dos informantes aos instrumentos da pesquisa.

Nesse contexto de compreensão, os dados em análise anunciam relação contraditória entre ter ou não ter sido realizada formação dos educadores no município de Serra, para o efetivo exercício profissional com uso da modalidade virtual e, na sua contraface, terem ou não terem as famílias condições tecnológicas de acesso com qualidade ao ensino remoto. No que se refere à referida formação, há alusão de que se desenvolveram e, conforme outra citação, de que não se efetivaram encontros de estudo, tendo sido realizada, todavia, consulta pela secretaria municipal ao corpo docente sobre o que ensinar em tempos de pandemia e, em ação conjunta de assessores e professores, produziram-se cadernos pedagógicos, tendo-se aí elencados os objetivos do processo ensino-aprendizagem. Outro aspecto considerado é que

O planejamento das atividades em sua maioria ocorreu em meio digital, sendo disponibilizados os *links* às famílias e estudantes. A SEDU disponibilizou materiais por meio de <http://educacao.serra.es.gov.br/segmento>. Posteriormente, tendo amenizado as medidas de isolamento social, as Unidades de Ensino passaram a disponibilizar para as famílias que quisessem todo material tanto que estavam no *site* quanto os produzidos quinzenalmente pelos professores das Unidades de Ensino.

Ao compor o caderno pedagógico, os encontros da SEDU se (sic) atentaram em explorar melhor a criatividade de escrita e leitura do estudante, mas essas atividades ainda precisam ser melhores exploradas

e consolidadas, principalmente no material do EF séries iniciais. (Questionário-resposta de Informante Z, dezembro 2020)

No que se refere ao exercício profissional no trato diário com a classe estudantil e à participação e envolvimento dos estudantes com a escola, a informação é que, nos encontros síncronos, a frequência foi registrada em dois níveis de aferição, baixo e regular, índices também reportados a respeito do acesso aos vídeos pelo dispositivo *YouTube*. Tanto no que respeita aos encontros síncronos quanto no que se refere à alternativa de se assistir a vídeos, um dos meios de envio frequente de orientações e atividades foi o *WhatsApp*. A adesão, ao contrário, não correspondeu a um terço dos estudantes, uma vez que os dispositivos de que dispuseram e, naturalmente, dos quais continuam a se valer, estavam aquém da adequação tecnológica apropriada. Esse cenário vem explicitado e está confirmado nas referências às dificuldades encontradas, conforme notas constantes dos questionários, dentre as quais se situam as que se seguem:

1 - Visto que a escola se situa em um bairro de baixa renda, esse foi o maior desafio do período pandêmico. A maior parte das famílias tinha dificuldade em acompanhar as atividades e os encontros propostos. Diversas razões eram apresentadas: acesso à internet, horário de trabalho conflitante, baixo nível de escolaridade dos familiares para acompanhamento das atividades, dificuldade em utilizar recursos tecnológicos. (Questionário-resposta de Informante Y, dezembro 2020)

2 - A dificuldade de acessar o livro físico por causa dos protocolos, as limitações de acesso à internet e computador por parte dos estudantes e pouca estrutura de tecnologia da Secretaria Municipal de Educação. (Questionário-resposta de Informante W, dezembro 2020)

O primeiro dos destaques mencionados faz referência explícita a uma escola de bairro periférico, com sua precariedade de oferta e desenvolvimento de formação escolar de qualidade diferenciada; no segundo, o sentimento de escassez se amplia na expressão clara do de que a precariedade periférica do sistema escolar ganha movimento na “[...] pouca estrutura de tecnologia da Secretaria Municipal de Educação” (Questionário-Informante W, dezembro 2020), isto é, o sentimento que o educador tem é o de que a administração municipal não antecipou e garantiu soluções tecnológicas e de formação aos educadores, confirmando-se declaradamente que educadores e estudantes não receberam apoio financeiro, tampouco equipamentos, que viabilizassem o acesso à rede *web*. Consta, entretanto, que foram desencadeadas ações favoráveis ao envolvimento da classe estudantil, com orientação semanal para produção de texto de cunho literário, o que fez com que se escrevessem os títulos *O diário de um adolescente na pandemia* e *Meu pet, meu companheiro de quarentena*. Não se verifica, no entanto, nenhuma nota explicativa sobre o texto ou textos produzidos, a quantidade de textos e o número de crianças envolvidas na produção. Outra iniciativa está referenciada

nos termos que se seguem – é aceitável que o termo “adolescentes” provoque estranhamento, uma vez que a pesquisa é centrada nos anos iniciais até o 5º ano –, mas é o que há de registro no questionário:

Produções com os adolescentes e desafios: propostas pensadas para envolver e incentivar a participação dos adolescentes e familiares nos jogos e nas atividades para desenvolvimento em casa, como produções de vídeos, textos, fotos, desenhos, músicas e áudios. (Questionário- Informante X, dezembro 2020)

Numa outra perspectiva – não se produziu efeito na mesma direção anunciada no excerto acima –, em resposta ao item Atividades de interpretação dos textos literários em meio físico e digital, consta: “[...] não houve, apenas, perguntas para motivação e engajamento dos estudantes.” (Questionário- Informante W, dezembro 2020). O registro se qualifica neste recorte:

- Os estudantes realizaram atividades de escrita literária? Quais? Com que frequência?

- Não com muita frequência. Eram escritas mais pontuais. De modo mais estruturado, a proposta do *Diário de uma adolescente na pandemia* e a produção com roteiro da temática: *Meu pet, meu companheiro de quarentena*. (Questionário -Informante W, dezembro 2020)

Chamam a atenção respostas incisivas de que literatura é ponto de encontro na prática pedagógica, ou seja, o livro tem bem definida sua presença “[...] seja em projetos, trabalho

com gêneros textuais, contação de histórias ou leitura deleite.” No entanto, “[...] não foi ponto focal na prática pedagógica, mas permeou o trabalho com as atividades não presenciais.” e, em contrapartida contraditória de pensamento, fez-se leitura, pois “[...] em todas as quinzenas eram propostas atividades com poemas (lidos nos vídeos explicativos) ou histórias (canais com contação de histórias no *YouTube*).” (Questionário-Informante Y, dezembro 2020)

As respostas encontradas nos questionários diferem em volume e substância. A observação se faz necessária no sentido de situar o leitor. Diferenciam-se também no que toca à concepção que se tem de formação no espaço escolar: é o que se detém da compreensão do que subjaz aos níveis de fidelidade entre referência e ação efetiva. São cenários nebulosos e contrários ao que se espera de ações no cerco aos efeitos de uma pandemia em ebulição. Essa compreensão se revela e continua a ser dimensionada pelos depoimentos que vão explicitados, uma vez que as iniciativas supostamente bem sucedidas colidem com as dificuldades encontradas. Veja-se o que é reiterado com relação aos desafios na implantação do ensino de literatura na modalidade remota:

- Acervo de literatura infantil e juvenil adequado para utilização em ações presenciais e remotas com os adolescentes e famílias nas ações do Clubinho de leitura;
- Recursos tecnológicos adequados para a manutenção de vínculo com os estudantes e famílias, por meio

de aplicativo de mensagens e outras plataformas de ensino remoto;

- Acessibilidade digital por parte dos estudantes e famílias para que possam usufruir dos conteúdos na modalidade remota.

[...]

Observamos a necessidade de acervo de literatura infantil e juvenil nos lares, carência dos recursos tecnológicos de uso individual e da acessibilidade digital gratuita aos estudantes e famílias. (Questionário-Informante X, dezembro 2020)

No contraponto,

[...] avaliamos que a manutenção do vínculo com os estudantes e famílias no contexto do isolamento social foi possível graças à qualidade dos conteúdos e atividades proporcionadas aos adolescentes por meio das novas tecnologias e da metodologia dos desafios e jogos de avaliação qualitativa. (Questionário-Informante X, dezembro 2020)

O estado de facilidade encontrada de vínculo com os estudantes se configura na utilização de “[...] canais de contação de histórias no *YouTube* e *e-books* em pdf.” E o espaço escolar ganha aproximação e valor no olhar de avaliação das famílias, representado no depoimento:

[...] esse projeto de teatro é maravilhoso, minha filha ama estar incluída nesse meio, ela faz questão de toda terça e quinta estar presente nas atividades... com esse projeto

ficou por dentro da cultura brasileira através de vários temas abordados, fez amizades, ama as professoras de teatro, aprendeu sobre respeito, educação e empatia, enfim esse é um projeto pelo qual tiro meu chapéu.
(Questionário- -Informante X, dezembro 2020)

Há compreensão, como se pode inferir da avaliação familiar, de que a escola é potencialmente espaço de formação de qualidade. O depoimento acima dá suporte a esse olhar avaliativo e o esforço da escola é revelado no plano de atividades explicitado no quadro que se segue, contendo conteúdos e datas correspondentes, entre abril e dezembro, exceção feita ao item 22, que não está explicitado.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:

- 1 Contação de história: *O velho, o menino e o burro* (Canal YouTube - Rodrigo Campanelli) (01/04).
- 2 Cartas para crianças sobre Corona vírus (07/04).
- 3 Kidsbook - *As bonecas da Vovó Maria* (Site Eu leio para uma criança).
- 4 Dicas sobre museus virtuais (14/04).
- 5 Almanques variados da Turma da Mônica disponibilizados no período da Quarentena (15/04).
- 6 Livro *Festa no céu*, de Ana Maria Machado (disponibilizado na plataforma Issu pela Editora FTD) (22/04).
- 7 Dicas sobre patrimônios culturais da Serra (28/04).
- 8 Kidsbook - *Malala, a menina que queria ir para a escola* (Site Eu leio para uma criança).
- 9 Vídeo sobre o gênero diário (14/05).
- 10 Audiobook - *Cadê Todo Mundo*, por Jane Prado (Canal Bisnagas kids) compartilhado por uma mãe (17/05).

- 11 Kidsbook - *Heróis dos nossos dias* (Site Eu leio para uma criança) – (17/06).
- 12 Divulgação da página de *Instagram* Livros do Dril, de um adolescente que faz resenhas de livros (11/07).
- 13 Troca de dicas de leitura (09/07).
- 14 Almanaque Turma da Mônica sobre Estatuto do Adolescente (15/07).
- 15 Texto sobre a vida de Luiz Gama (Site Clubinho Preto).
- 16 Gibi Turma da Mônica sobre erradicação do trabalho infantil.
- 17 Música “Sementes”, de Emicida.
- 18 Vídeo sobre erradicação do trabalho infantil – Fundação Abrinq.
- 19 Livro *A parte que falta* (Plataforma Issu).
- 20 Livro *A história da ostra e da borboleta* (09/09).
- 21 Kidsbook *O sovaco da cobra* (Eu leio para uma criança – texto de aluno. Vídeos sobre saúde alimentar).
- 23 Texto sobre a importância da leitura, do *Instagram* Pretinhas Leitoras (07/10).
- 24 Contação de história: *O canto do Irapuru*, por Crystal Enlyly no seu *Instagram* @panelinhadehistorias.
- 25 Espetáculo de contação de histórias, por Vitor Passarim, no Projeto Viagem pela Literatura.
- 26 Poemas do livro *Cantigas de adolescer*, de Elias José (11/11).
- 27 Contação de história do livro *A descoberta do Adriel*, que foi alvo de racismo em seu *Instagram* (Site Eu leio para uma criança).
- 28 Contação da história *O cabelo de Cora* (Coordenação Étnico-racial) (24/11).
- 29 Contação da história - *As coisas simples da vida* (Coordenação Étnico-racial) (01/12).(Questionário-Informante X, dezembro 2020)

Observando o plano de ação, à luz das condições estruturais relativas ao suporte de tecnologia virtual, pode-se

concluir que não foi executado, conforme estabelecido. Tampouco se pode afirmar que a atividade relativa a teatro ganhou movimento em tempo e espaço remoto. Está consignada, todavia, de forma exemplar nos destaques de um dos respondentes, conforme declaração de que “[...] esse projeto de teatro é maravilhoso [...]”. Ainda: as datas colidem com o período de suspensão das aulas até 30 de abril. É necessário considerar, no entanto, que houve planejamento, revelando-se contraditórias as ações, uma vez que há lacunas no seu cumprimento e na participação dos estudantes, com 50% de efetividade.

O que se evidencia também são as ações da Secretaria Municipal de Educação quanto ao planejamento em meio físico ou digital, às videoaulas e vídeos de contação de histórias. São as que se seguem:

Planejamentos em meio físico ou digital

O planejamento das atividades em sua maioria ocorreu em meio digital, sendo disponibilizados os *links* às famílias e estudantes. [...] Posteriormente, tendo amenizado as medidas de isolamento social, as Unidades de Ensino passaram a disponibilizar para as famílias que quisessem todo material, tanto que estavam no *site* quanto os produzidos quinzenalmente pelos professores das Unidades de Ensino.

Videoaulas

Após consulta pública aos responsáveis e estudantes sobre a disponibilidade de usar os recursos digitais como recurso de aprendizagem escolar, algumas professoras das Unidades de Ensino realizaram essa interação

como seus estudantes por meio de videoaulas. Não saberia quantificar e nem tampouco qualificar o que foi disponibilizado por ser uma ação de competência do pedagogo escolar. [...]

Conteúdos trabalhados: variados

Acessíveis em (x) *YouTube* () canal de TV (x) outro *site* da prefeitura e pela plataforma do Educaserra e, nas Unidades de Ensino, as videoaulas gravadas foram enviadas na sua maioria pelo *WhatsApp* dos pais e estudantes.

Vídeos de contação de histórias

[...] os próprios professores fizeram essa interação como seus estudantes. Outros vídeos foram realizados pelos assessores [...]

Quantidade: em média 2 vídeos por quinzena

Histórias trabalhadas: de vários gêneros

Acessíveis em (x) *YouTube* () canal de TV (x) outro [...] pela plataforma do Educaserra, e *sites* das Unidades de Ensino, como também gravado em enviado pela *WhatsApp* dos pais e estudantes.

Vídeos de leitura em voz alta de poemas

[...] os próprios professores fizeram essa interação como seus estudantes. Outros vídeos foram realizados pelos assessores da SEDU- Serra [...]

Poemas trabalhados:

Acessíveis em (x) *YouTube* () canal de TV (x) outro (Questionário- Informante Z, dezembro de 2020)

No curso da finalização destas reflexões

Apreciadas as decisões da Secretaria Municipal de Educação, tendo-se como referência os procedimentos

transpostos acima e contrastadas com as declarações dos respondentes no que fizeram e na forma com que conduziram o que realizaram, uma das possibilidades de contraponto está em que ambos os segmentos e vem conduzindo a formação escolar, valendo-se da modalidade de ensino remoto como estrutura de lugar e tempo de aprendizagem em torno da oferta e, quanto ao estudante, de recepção passiva do que se encontrava disponibilizado na rede *web*.

Afirma-se que há “Potencial de contribuir para um uso produtivo das tecnologias de informação, em especial, o *smartphone*, com finalidades educativas.” (Questionário-Informante X, dezembro 2020) e, em paralelo, revela-se que “[...] a avaliação foi feita por meio das devolutivas das atividades de forma virtual (fotos) ou impressas. Por conta de todas as dificuldades apontadas acima, percebemos que o desempenho de parte dos estudantes ficou comprometido.” (Questionário-Informante Y, dezembro 2020)

Infere-se dos destaques que é diferenciada a concepção que se tem do termo escola educadora, estando em relação de confronto as informações oriundas da Secretaria Municipal e a prática docente na condução do processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário, portanto, do que testemunham os educadores quanto ao uso da tecnologia – tem-se aí revelada a metodologia de utilização das arquiteturas tecnológicas –, a contradição se revela no realizado.

Ainda a ser pontuado: os resultados pertinentes à aprendizagem dificilmente serão mensurados, em face

da ausência de arquitetura de procedimentos, tessitura metodológica e projeção de cenários de solução para enfrentamento dos problemas que necessariamente vão se espalhando e se consolidando com mais intensidade em tempos de pandemia e ensino remoto e necessariamente vão se cristalizar no curso da formação escolar no ensino presencial. É reclamado – essa reclamação não está explícita, mas o ponto de vista sobre os dados se constitui nesse sentido – que haja estudos que subsidiem plano de ação em busca de educação de qualidade. As informações apontam, portanto, para a necessidade de que se fixe, como resultado de planejamento e metas, que é imprescindível investimento de governo em busca da potencialização da educação pública como resultado da compreensão de que educação de qualidade é eixo estruturador da política econômico-financeira de um país.

Sem dúvida, fazer uso da tecnologia virtual tem exequibilidade comprovada, desde que o município estabeleça e desenvolva, como decisão política governamental, investimento em plataformas virtuais e formação continuada aos professores e, quanto à classe estudantil, é necessário que lhe sejam disponibilizadas as ferramentas tecnológicas e acesso gratuito à rede *web*, apontando claramente para a importância de formação escolar investida no sentido de que os educadores fundamentem sua prática em favor do coletivo da comunidade.

Nessa linha de raciocínio, está tangenciada a necessidade de que políticas econômicas contenham educação como eixo referenciador explícito em sua estrutura de modelo. Em resumo: escola de qualidade e desenvolvimento econômico convergem numa relação de dependência mútua. Ler é direito e dever, e o resultado daí decorrente é influenciador nas decisões da sociedade brasileira. Se assim não fosse, não se encontraria “[...] alguém de sua plena realização [...] uma atividade clandestina porque ainda que glamorizada em campanhas efêmeras na mídia, é no entanto, negada na escola sem biblioteca, na sala de aula onde se vê destituída de seu valor social, existencial e afetivo.” (AMARILHA, 1999, p. 11). A leitura de literatura é desse modo reclamada, porque se institui no movimento de olhar em estado de *encontro clandestino*, na felicidade de espera e expectativa do que ganha curso na próxima página.

É preciso escrever, para que fique registrado: os dados analisados indicam que a Secretaria Municipal de Educação de Serra não realizou, em 2020, o que lhe cabe ou coube fazer. Não é animador, entretanto, tecer essa linha conclusiva de pensamento; é pertinente e imprescindível, todavia, considerar, ainda que de forma lacunar, o que autores vêm reafirmando sobre educação, para que seja acolhida essa manifestação como convite, a fim de que a SEME se disponha a rediscutir o plano educacional proposto para o município. Não há, no referido plano, menção explícita à leitura de textos de literatura infantil brasileira ou estrangeira com

tradução no português do Brasil. E esse desvio de registro se revela como equívoco metodológico na educação escolar e na formação de professores. Deve-se compreender que organizar e empreender ações em favor da leitura em sentido ampliado e, especialmente, com estreita relação com a literatura, favorece sobremaneira o desenvolvimento das relações sociais em todos os sentidos e orientações. Fica entendido, por conseguinte, que as respostas assentadas nos questionários preenchidos pelos respondentes permitem que se formalizem essas considerações e se requeira análise de contraponto entre as ações levadas a termo e a prática necessária dos educadores no exercício profissional. Dito de outro modo e na mesma direção de pensamento, o que é efetivamente desenvolver educação escolar e em que consiste a formação dos educadores para seu efetivo exercício profissional, consideradas as três modalidades de ensino, presencial, híbrida, remota? Conceber os espaços de formação escolar pressupõe e implica necessariamente reciprocidade na relação entre educador e estudante, pela compreensão de que os seres humanos se constituem mutuamente. Esse entendimento se acentua nos cenários de ensino remoto, em que inexistente presença física, pois os interlocutores estão em lugares próximos ou distantes, na cidade ou no campo e sob condições tecnológicas favoráveis ou desfavoráveis, e está assentado que “interação” e “interatividade” é o que há de significativo no uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Veja-se que **interação** e **interatividade** são termos dicionarizados com as acepções que se seguem descritas, conforme verbetes contidos em Mill (2018).

1. A palavra *interação* é classificada, em Houaiss (2009), como substantivo feminino, significando influência mútua de órgãos ou organismos inter-relacionados [...] atividade ou trabalho compartilhado em que trocas e influências recíprocas; comunicação entre pessoas que convivem; diálogo [...] Por seu turno, a *interatividade* é designada como o meio pelo qual duas ou mais pessoas ou coisas funcionam em conjunto, permutando influxos. Na literatura técnica sobre a relação entre educação e tecnologias, o seu uso é tido como recente, ligado à área de informática, aos avanços das tecnologias e seus reflexos na sociedade. Para Silva (2012), a interatividade está intimamente ligada ao modo pelo qual os indivíduos se relacionam com as novas tecnologias; já a interação pode ser aplicada na relação de um objeto com outro e com pessoas, dando, assim, a sensação de participação ou inferência (p. 369).

[...]

5. Outro tópico importante para as reflexões sobre interação e interatividade é a ideia das implicações do hipertexto, do *ciberespaço* e da cultura digital na construção do conhecimento (p. 371).

Um segundo termo – dialogicidade –, cujo sentido tem imbricação estreita com interação e interatividade, fortalece a imprescindibilidade de se pensar de novo a educação no município de Serra.

Dialogicidade é termo cunhado por Freire, como referência direta e subliminar em seus escritos, de importância indiscutível para a organização e desenvolvimento de uma sociedade em consonância com o que reclama o pensamento contemporâneo. Em Freire (1995, p. 74-75), *Dialogicidade* é capítulo, e dele se pode extrair que

A dialogicidade não pode ser entendida como instrumento usado pelo educador, às vezes, em coerência com sua opção política. A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador.

Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Nesse sentido, a comunicação é vida e fator de *mais-vida*. Mas, se a comunicação e a informação correm ao nível da vida sobre o suporte, imaginemos sua importância e, portanto, a da dialogicidade, na existência humana no mundo. Nesse nível, a comunicação e a informação se servem de sofisticadas linguagens e de instrumentos tecnológicos que ‘encurtam’ o espaço e o tempo. A produção social da linguagem e de instrumentos com que os seres humanos melhor interferem no mundo anuncia o que será a tecnologia.

A propósito, Souza (2007, p. 168) destaca que

A importância desse exercício dialógico está no fato de que podemos imprimir, dentro do espaço-tempo que nos é próprio, uma ação-reflexão sobre o que somos e realizamos enquanto seres humanos em sociedade. Para sermos mais. E é na ação- -reflexão sobre o que somos e realizamos que nos damos a oportunidade de confrontar nossas diferenças e dar uma outra face a

essas diferenças. É sim, é por olhar a minha história, cantada por mim e contada por mim, que me contrasto e me construo. É sim, é por olhar e curiosar, curiosar-ousadia com o limite a que devo saber dar contorno, que me é permitido curiosar a história do outro; é assim que me reafirmo. *Os 'limites de minha linguagem' denotam os limites de 'meu mundo'. [...] Que o mundo é o 'meu' mundo, isto se mostra porque os limites da linguagem (da linguagem que somente eu compreendo) denotam os limites de 'meu' mundo* (Wittgenstein, 1968, p. 111). Outro aspecto a ser registrado é que *A conversação é a primeira das formas da linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora* (Marcuschi, 1986, p. 14). Está aí uma afirmativa que deve ser levada em conta pelos professores. O texto oral precisa ser tratado em sala de aula com a mesma importância com que se trabalha o texto escrito. São dois processos diferenciados de produção, são duas formas com características diferentes, mas ambas, entrelaçadas, não necessária e suficientemente opostas, porque complementares na produção de sentido.

O que virá no verso e no anverso de outras páginas se enlaça ou enreda em conformidade ou distanciamento com o pensamento em curso na construção deste texto e nas leituras que daí advenham.

João Wanderley Geraldi (2010, p. 39) dá seu contorno ao verso e reverso da questão:

Afinal, que prática é esta – a da leitura – capaz de ocupar e preocupar tantos e por quanto tempo? Que apostas sustentam o espinhoso trabalho de formar homens leitores? Que sentidos atribuir a políticas de expansão da leitura e de inclusão dos excluídos neste mundo da escrita e das letras?

Para pensar o tema, face ao muito que se pode querer dizer e o pouco que se diz, e para correr os riscos de apostas nas interlocuções que as leituras podem produzir, aceitando o pressuposto de que também nelas nos fazemos o que somos, é talvez necessário ainda dispor de uma memória de futuro de um mundo um pouco além daquele em que se vive, mesmo sabendo que este mundo por vir não seja definível com as categorias do passado.

O que oferecem Eliana Yunes e Alessandro Rocha (2015, p. 51)?

A humanidade sempre fez uma ligação da sua leitura com seu passado intelectual, suas lembranças, suas experiências e suas referências, construindo, em sua consciência, o seu próprio hipertexto. O *ciberespaço* possibilita ao navegador/leitor direcionar sua leitura a partir de seus interesses e necessidades. O hipertexto, através de sua escrita não sequencial, permite a formação de textos interagindo com sons e imagens através dos *links* ou nós, passando a não mais apresentar as características do texto impresso.

O hipertexto não se originou com o advento da internet, ele existe desde os séculos XVI e XVII com as denominadas *marginalias*. Alex Primo e Raquel Recuero conceituam *marginalia* 'como índices pessoais, citações de textos, remissões a outras partes ou outros textos feitos pelos leitores de livro da época, anotadas nos cantos das páginas destes e depois transferidas para um caderno de 'lugares comuns', para que posteriormente pudessem ser consultadas.

Irandé Antunes (2003, p. 34) dá seu passo, neste enquadramento de texto, naturalmente:

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever em sem se avaliar, reiteradamente *concepções* (O que é linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos.*

Edgar Morin sentencia que “é preciso educar os educadores”, em entrevista concedida em 2017:

A figura do professor é determinante para a consolidação de um modelo “ideal” de educação. Através da Internet, os alunos podem ter acesso a todo o tipo de conhecimento sem a presença de um professor.

Então eu pergunto, o que faz necessária a presença de um professor? Ele deve ser o regente da orquestra, observar o fluxo desses conhecimentos e elucidar as dúvidas dos alunos. Por exemplo, quando um professor passa uma lição a um aluno, que vai buscar uma resposta na Internet, ele deve posteriormente corrigir os erros cometidos, criticar o conteúdo pesquisado.

Entendam os leitores, e especialmente a Secretaria Municipal de Serra, que as considerações elencadas neste texto têm sabor de provocação, no bom sentido de colaborar, respeitado o direito da referida Secretaria de aceitar as sugestões.

Muitos de nós afirmamos: a vida é imprevisível e impermanente. A questão está em que não sabemos o que supomos que sabemos, e não compreendemos que essa relação dúbia com nós próprios e o Outro constitui nosso movimento na vida. Repito num outro formato de organização de pensamento e na mesma direção: não aceitamos que seja complexa a vida e não aceitamos que vulnerabilidade, impermanência, inacabamento é a condição humana por todo o sempre. Barthes (1978, p. 47) passa por aqui para seu registro de que

Empreendo, pois, o deixar-me levar pela força de toda vida viva: o esquecimento. Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de *desaprender*, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.

É possibilidade, portanto, que outros resultados de análise possam recair sobre os dados encontrados nos questionários respondidos pelos quatro informantes desta pesquisa. É plenamente tangível que, ouvidos outros interlocutores, as informações apontassem em direção paralela ou diametralmente oposta aos resultados de análise arrolados.

Independentemente dos modos de recepção, o pesquisador compreende e afirma que os procedimentos de observação adotados na descrição do objeto se revestem de fidelidade aos princípios de se fazer ciência.

Referências

AMARILHA, M. (org.). **Educação e leitura**. Natal: EDUFRN, 1999.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARTHES, R. **Aula**. Trad, de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

FREIRE, P. **Dialógica: à sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

MILL, D. (org.). Interação. *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018a.

MILL, D. (org.). Interatividade. *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018b.

MILL, D. (org.). Interação e Interatividade. *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

MORIN, Edgar. É preciso educar os educadores. *In*: RANGEL, Andrea. **O Globo**. Rio de Janeiro, 2 jan. 2017. Entrevista concedida pelo Sociólogo Edgar Morin. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores#:~:text=Mudan%C3%A7as%20profundas%20ocorreram%20em%20escala,polariza%C3%A7%C3%A3o%20ideol%C3%B3gica%20nas%20rela%C3%A7%C3%B5es%20internacionais>. Acesso em: 9 maio 2021.

QUESTIONÁRIOS- Informantes de quatro educadores – Informante W, Informante X, Informante Y, Informante Z. Serra, ES, dezembro de 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA SERRA. **Retorno às aulas é adiado na Serra**. 2020. Disponível em: <http://serra.es.gov.br/noticias/retorno-as-aulas-e-adiado-na-serra>. Acesso em: 31 março 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA. **Retorno às aulas é adiado na Serra**. 2020. Disponível em: <http://serra.es.gov.br/noticias/retorno-as-aulas-e-adiado-na-serra>. Acesso em: 9 maio 2021.

SOUZA, S. F. de. Língua portuguesa na escola – a propósito de uma experiência. *In: SOUZA, S. F. de (org.). Olhares e perguntas sobre ler e escrever*. Vitória: Flor&Cultura, 2007. p. 159-179.

YUNES, E.; ROCHA, A. **Leitura Digital**. Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura Puc-Rio e Reflexão, 2015.

Literatura em tempos de pandemia: desafios, aprendizados e atuações do município de Niterói – RJ no ano letivo de 2020

Beatriz Damasceno

Leonardo Bérenger

É em 13 de março de 2020 que, por causa dos crescentes números de infecções pelo novo coronavírus, o então Governador do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, hoje afastado por processo de *impeachment* que tramita na Assembleia Legislativa do Estado, decreta a suspensão de todos e quaisquer eventos públicos e antecipa as férias escolares, previstas no calendário do ano letivo de 2020 para julho. Nas palavras de Witzel, as aulas ficariam suspensas por um período inicial de 15 dias, “sem prejuízo da manutenção do calendário recomendado pelo Ministério da Educação, inclusive nas unidades da rede pública e privada e ensino superior”, como noticiado pelo jornal *Valor Econômico*.

Com o agravamento da situação, aceleração da transmissibilidade da doença e crescente número de óbitos, as aulas se mantiveram suspensas e, durante todo ano de 2020, houve tentativas sequenciais de retorno, promovendo uma série de desencontros e angústias. Essa situação imprevista levou

as secretarias municipais a estabelecerem outras formas de trabalho, a fim de manterem o vínculo com a comunidade escolar e cumprir o ano letivo.

Ficou evidenciada a importância da adoção de tecnologias educacionais que viabilizassem o ensino remoto, na trilha, inclusive, da experiência de países estrangeiros, nos quais a pandemia de COVID-19 já havia imposto medidas de isolamento social.

A adoção das novas tecnologias já era pauta para a educação, entretanto, nesse momento específico, não era apenas aprender usando esses novos recursos, era usá-los para aprender e reestabelecer vínculos. O cenário de afastamento do aluno de seu ambiente escolar provocava uma resposta imediata das escolas, afinal é competência da educação ajudar a entender e a colaborar com a realidade, ou seja, dar continuidade ao trabalho de promoção do sujeito-leitor. E, nesse sentido, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) aponta a potência da arte e da literatura, quando afirma que elas “permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diversos, compre-

ender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente.”¹ (BNCC, [2017], p. 139).

E foi a partir dessas circunstâncias que se tornou relevante refletir sobre os desafios que o ensino remoto impôs ao trabalho e ao desenvolvimento de atividades de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental. Por meio de análise documental dos materiais utilizados, depoimento de gestores, coordenadores e docentes será possível compreender melhor como foi vivido este momento tão atípico, será possível avaliar os impactos na formação de leitores, conhecer quais foram as perdas e os ganhos em situação tão adversa e, em especial, verificar que influência exerceu o trabalho com a literatura em uma pandemia.

Por amostragem, este estudo está pautado na experiência do município de Niterói, cidade com uma área de 133,757 km² que integra a Região Metropolitana do Rio de Janeiro e possui o mais elevado Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do estado.² Individualmente, é o segundo município com maior média de renda domiciliar per capita mensal do Brasil, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2019. No ano de 2020, a rede está composta por 43 unidades do ensino infantil com 6.944

¹ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17

²IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/panorama>

alunos e 50 unidades do ensino fundamental, com 20.896 alunos matriculados. Segundo o último Censo Escolar do MEC, de dezembro de 2019, a Prefeitura de Niterói ampliou o número de vagas em período integral tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental. O maior crescimento foi registrado no nível fundamental - do 1º ao 5º ano - com um aumento de 15% na oferta de vagas.³ O histórico do Ideb da cidade mostra crescimento a cada avaliação, entretanto não atingiu ainda a meta. O Ideb 2019 dos anos iniciais da rede aponta 5,5⁴, ou seja, abaixo da média proposta de 5,8.

Todas as experiências que serão apresentadas a seguir foram obtidas a partir de conversas e de entrevistas com profissionais da Educação da Fundação Municipal de Educação de Niterói, nas quais relatam suas vivências e aprendizados em tempos de pandemia. A pesquisa contou com a contribuição de um profissional lotado diretamente na Fundação Municipal de Educação e quatro lotados em duas escolas da rede: coordenador de leitura da rede, diretor, diretor adjunto, pedagogo e professor.

³ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (SEMECT): Niterói, Dados estatísticos. 2020. Disponível em: https://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2020/10/1-CAPA-E-GR%C3%81FICO_3-3.pdf

⁴ Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) - Anos iniciais da rede municipal. ObservaNit. Disponível em: <http://observa.niteroi.rj.gov.br/lista-indicadores/29-indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-ideb-rede-municipal-de-1-a-4-serie-1-ao-5-ano>

Desafios e práticas da Equipe de Promoção de Leitura da FME

Foi importante notar que valores que norteiam um trabalho mostram-se evidentes em momentos de maior desafio, assim percebeu-se que a autonomia das unidades escolares para promover ações de acordo com as necessidades não foi cerceada e não sofreu objeções. Segundo a coordenadora de promoção de leitura da rede, a autonomia nas unidades escolares concebe um relato próprio de cada uma delas:

A secretaria entende que a equipe de articulação pedagógica das escolas pode ressignificar os planejamentos pedagógicos a fim de favorecer um melhor desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagens, a partir dos contextos específicos de cada Unidade. No entanto, apesar de ter como pressuposto a autonomia das escolas, sempre manteve à disposição das escolas o auxílio das equipes da Secretaria que poderiam ser acionadas a qualquer momento. Uma dessas equipes é a Assessoria de Mídias e Tecnologias, que mantém contato aberto e constante com as escolas.

Com a pandemia de COVID-19, especificamente, a Secretaria capacitou professores com encontros para apresentação da *Plataforma Teams*, não houve um apoio financeiro para os docentes e, para os alunos, houve apoio com cestas básicas e kits escolares. No kit escolar, havia materiais pedagógicos, itens de papelaria e um livro de literatura infantil. Os alunos com acesso à internet

puderam acessar *e-books* de literatura à medida que foram disponibilizados pelas editoras e compartilhados no portal da rede ou mídias sociais das escolas.

Houve intensificação no trabalho de atualização do Portal Educacional.⁵ O Portal Educacional é uma iniciativa da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia e Fundação Municipal de Educação de Niterói⁶ e foi desenvolvido pela Assessoria de Mídias e Novas Tecnologias⁷ e apresenta novas dinâmicas nos processos de ensinar e aprender por meio das tecnologias digitais, auxiliando professores e alunos na exploração do conhecimento. No Portal, há a divulgação dos vídeos de contação de histórias e das dicas de leitura e também estão à disposição dos alunos os planos de estudo semanais, com atividades on-line.

Ao longo do ano de 2020, foram publicados vídeos que puderam ser acessados e replicados em outras mídias digitais. Em respeito à Lei de Direitos Autorais (Lei 9.610/98), optou-se por disponibilizar com frequência vídeos de contação de histórias no Portal Educacional.

⁵ Portal Educacional da Prefeitura de Niterói. Disponível em: <http://portal.educacao.niteroi.rj.gov.br/fundamental-I.php>

⁶ Niterói investiu quase R\$ 2,5 bilhões em educação em oito anos. *O Fluminense* de 29 de dezembro, 2020. Disponível em: <https://www.ofluminense.com.br/cidades/niteroi/2020/12/1160465-niteroi-investiu-quase-rs-25-bilhoes-em-educacao-em-oito-anos.html>

⁷ Assessoria de Mídias e Novas Tecnologias – FME. Niterói. Disponível em: <https://www.educacaoniteroi.com.br/assessoria-de-midias-e-novas-tecnologias/>

Quanto à leitura de histórias em voz alta, houve orientações da Secretaria a respeito dos cuidados, conforme afirma a coordenadora: “as escolas tiveram autonomia para realizá-la desde que a história estivesse em domínio público”. Isso porque “Muitos professores fizeram uso das redes sociais para publicação de vídeos e sessões de contação de histórias”. A coordenadora lembra que o trabalho com a literatura perpassa as áreas do conhecimento e, no desafio do ensino na modalidade remota, ficaram claras as principais dificuldades encontradas nesta implantação:

A defesa que fazemos em relação à literatura diz respeito à fruição estética. Nesse sentido, priorizamos a relação e o trabalho com a literatura de modo transversal e em diálogo com a arte e a vida. Nesse sentido, o foco tem sido criar condições éticas e estéticas para que a literatura possa perpassar todas as áreas do conhecimento, todas as etapas e escolaridade de ensino. Acreditamos ainda na extrema importância da mediação docente nesse processo de descortinar o mundo pela literatura. Assim, projetamos que o ensino se dá na interação entre os sujeitos, na conversa mediada, na relação leitor-texto. **Na modalidade remota, podemos pontuar como dificuldades: uma adequada mediação; a relação com as obras literárias de modo a não ferir a lei de Direitos Autorais; o uso consciente da informação; a dificuldade de acesso à internet.** (grifo nosso)

É importante dar destaque à realização das rodas de conversa e encontros de formação em ambiente virtual com os professores, oferecidos pela equipe de promoção de leitura. As rodas de conversa trouxeram à tona as

inquietações dos professores a respeito da leitura literária e a formação do leitor-autor na escola⁸ e os perigosos retrocessos que podem acontecer à medida em que o trabalho com a leitura literária decide privilegiar narrativas que apresentam verdades prontas em vez de proporcionar um repertório que contemple os conflitos, os desejos e as inquietações humanas. Nesse sentido, houve referência à coleção *Conta pra mim*, lançada pelo Ministério da Educação e Cultura. Esses encontros virtuais de docentes promoveram momentos de densa discussão a respeito do trabalho com leitura literária e foram gentilmente disponibilizados pela Coordenação de Promoção de Leitura da Secretaria.⁹

Nas unidades escolares, olhando mais de perto

Em contato direto com diretores, professor e pedagogo nas escolas, pode-se ter um recorte ainda mais claro das experiências vividas em 2020, sendo destaque, por exemplo, a importante rede de apoio construída pela própria unidade escolar, principalmente, por *WhatsApp*. É unânime o quanto o aplicativo serviu para as trocas rápidas de ajuda mútua, tanto para aprender usos e dinâmicas das plataformas digitais quanto para o contato com alunos e responsáveis.

⁸ “A Leitura Literária e a Formação do Leitor-Autor na Escola”. Disponível em: <https://youtu.be/-vNkIbjXBVk>

⁹ “Não era uma vez... Os retrocessos da coleção ‘Conta pra mim’, da Secretaria de Alfabetização, ligada ao MEC”. Disponível em: <https://youtu.be/q3T00zlSndM>.

A adesão dos alunos às plataformas e às aulas síncronas não foi imediata e suficiente. Todas as entrevistadas responderam que só foi efetiva a partir do segundo semestre: julho, agosto, setembro. A participação dos alunos, no segundo semestre, depois da adesão, oscilou entre 50% e 69%, ou seja, regular, mas considerando as peculiaridades das escolas, não se pode garantir nenhuma homogeneidade na rede.

A pouca adesão dos alunos deveu-se à falta de acesso à internet; à dificuldade para acompanhar aulas síncronas, por indisponibilidade de computador ou a necessidade de dividir o uso de um celular na casa; à internet sem qualidade; à falta de contato direto com o professor; e muitas vezes à falta de letramento tecnológico. A pedagoga de uma das unidades municipais de ensino deixou clara a tentativa da equipe escolar para que os alunos tivessem acesso às atividades e demonstrou a frustração de ainda assim não conseguir atender a todos:

Para tentar sanar um pouco essas questões de acesso às atividades, criamos um percurso que denominamos de TRILHA. As atividades ficam disponíveis na plataforma, depois elas são colocadas nos grupos de *WhatsApp* e finalmente são impressas e colocadas à disposição para retirada pelas famílias. Entretanto não temos logrado êxito no aumento das participações.

Quanto ao contato com livros literários, a diretora adjunta de uma das unidades confirma que, quanto ao recebimento

de textos literários, cada aluno recebeu um livro de literatura infantil no kit distribuído e textos literários impressos foram recebidos por meio dos cadernos pedagógicos “Caminhos da Aprendizagem”¹⁰ e das atividades elaboradas pelos professores para os alunos do ensino fundamental. Os cadernos pedagógicos constituem-se em publicações digitais que têm o objetivo de selecionar e reunir diversos conteúdos educacionais, auxiliando professores e alunos na exploração do conhecimento, por meio do uso de uma linguagem que se quer acessível para a construção e o compartilhamento de saberes. Os cadernos pedagógicos “Caminhos de Aprendizagem” e as videoaulas dos professores especializados foram disponibilizados através da *Plataforma Teams* para os alunos da escola.

Ainda que a ausência das aulas presenciais seja reconhecida como uma grande perda para toda a comunidade escolar e que o ensino remoto não tenha atingido efetivamente os alunos, pode-se também perceber que, na tentativa de manter e fomentar o ensino, muitas foram as práticas que poderão permanecer nos planejamentos escolares.

Os professores conseguiram dinamizar as leituras por meio de abertura de canais no *Youtube*, de vídeos para contação de histórias, do *Facebook* e da atualização

¹⁰ FME. Fundação Municipal de Educação. Cadernos Pedagógicos. Disponível em: <http://portal.educacao.niteroi.rj.gov.br/cad-pedagogico-2021.php>

(permanente) do Portal educacional, além de terem acesso a mais recursos e possibilidades interativas para troca com alunos. Uma das diretoras afirma: “Acreditamos que essas mudanças vão alterar efetivamente as práticas de sala de aula e as metodologias de ensino.”

Diversas atividades foram desenvolvidas pelas escolas da rede. Aqui serão explicitadas experiências de apenas duas unidades, como uma pequena amostra de trabalhos desenvolvidos pelas equipes em conjunto dentro das escolas. A iniciativa e a autonomia no desenvolvimento dos trabalhos feitos foram um grande destaque. Nesse sentido, a diretora adjunta afirma que

Os professores realizaram atividades com a ênfase na leitura literária, propondo contações e leitura de histórias em vídeos elaborados por eles, nos quais os alunos tinham a oportunidade de reconhecer seus professores e participar desses momentos, mesmo à distância. Estes vídeos estão disponibilizados no *Facebook* da escola para acesso de toda a comunidade escolar, incluindo os pais.

Com isso, as atividades agregavam várias turmas, professores, articuladores de leitura, bibliotecários, como as sessões semanais de contação de histórias no *Facebook*, desenvolvidas na unidade. Os estudantes tiveram oportunidade de ouvir a leitura em voz alta de histórias e poemas semanalmente, por meio das postagens no *Facebook* e no grupo de *WhatsApp*, nas semanas referentes

às experiências linguageiras, quando as professoras enfatizavam o ensino da literatura.

É importante destacar também algumas iniciativas de trabalho com leitura literária, apresentadas no Projeto Pedagógico disponibilizado por uma das escolas. As Rodas Literárias, por exemplo, tiveram o objetivo de compartilhar leituras com as crianças, ouvi-las sobre a leitura, apresentar vida e obra de personagens da literatura, da política, da cultura nacional e internacional. As atividades “ao vivo” foram as seguintes, como destaca o Projeto:

1. A Roda Literária: conversa com as crianças de todas as turmas sobre uma leitura literária. A mediação é feita pela bibliotecária ou um(a) escritor(a) convidado(a) e pelo grupo de pesquisa da professora Heloisa Carreiro da UERJ/FFP (Faculdade de Formação de Professores), o COLEI;

2. Arte por toda parte: conversa que tem por objetivo apresentar um(a) artista do mundo das Artes plásticas, da música, da Literatura e do Cinema. Essa atividade é mediada pelo professor - articulador das turmas do Ensino Fundamental.

Nesses encontros com a arte, foram apresentadas às crianças obras de arte diversas (pinturas, esculturas, arquitetura, música etc.) e seus artistas. Além disso, os alunos foram incentivados a produzir suas obras de arte e apresentá-las uns para os outros.

Houve uma visita virtual ao Museu de Arte Contemporânea (MAC/Niterói), apresentação de alguns espaços culturais da

cidade de Niterói e foi proposta uma lista dos lugares para conhecer quando for possível.

Segundo a pedagoga, as *lives* realizadas com transmissão ao vivo pela página do *Facebook* da escola e pelos vídeos de contação de história/leitura dramatizada foram feitas pela bibliotecária. Com exceção das *lives*, as demais ofertas ocorreram semanalmente. As rodas literárias ocorreram apenas com os alunos do ensino fundamental.

As rodas literárias foram o espaço onde conseguíamos conversar mais com as crianças sobre o texto lido. Fizemos destaques para palavras diferentes, exploramos metáforas, as ilustrações, apresentamos quem escreveu e ilustrou com igual hierarquia, passamos pesquisa sobre algumas personalidades como Nelson Mandela, Carolina Maria de Jesus, Martin Luther king, entre outros, também realizamos, sempre que possível, intertextualidades.

As duas atividades acima aconteceram semanalmente, de outubro/20 a janeiro/21. As atividades mencionadas foram realizadas na plataforma *Microsoft Teams* para todos os alunos do ensino fundamental. Os trabalhos de produção escrita nas escolas em geral ocorriam em dias de semana agendados, por exemplo, em uma das unidades havia a produção às quartas-feiras, quando os alunos produziam poemas, propagandas, reportagens (vários gêneros textuais), com mediação e supervisão docente.

As turmas foram incentivadas a produzirem um livro virtual ou um vídeo, para serem lançados na programação

da feira literária virtual da Unidade Municipal de Educação Infantil, que ocorreu nos dias 26, 27 e 28 de janeiro de 2021. A escrita ocorreu entre outubro e as três primeiras semanas de janeiro de 2021.

Vale ressaltar que o ano letivo de 2020 da SME-Niterói se estendeu até fevereiro de 2021. A avaliação foi em modo contínuo, com redirecionamento das ações pedagógicas e relatos dos pais. Cada escola ficou responsável pela avaliação de seus grupos. No início do ano letivo de 2021 (em março), os alunos seriam submetidos a uma avaliação diagnóstica da rede.

Conclusões que não concluem os trabalhos e não mensuram esses tempos

A potencialização do ensino remoto em caráter emergencial trouxe uma série de descobertas para toda a comunidade escolar, desafiou professores e ampliou as estratégias de ensino, entretanto, visto que as redes públicas atendem a população mais carente, e, cada vez mais, desalentada diante dos problemas amplificadas pela pandemia, pode-se afirmar que esses alunos tiveram uma perda ainda incomensurável.

Fica evidente o quanto a suspensão das aulas presenciais atingiu o trabalho das escolas, a interação professor-aluno, o imprescindível contato pessoal e a socialização, principalmente para a população mais carente. Apesar de todos os

esforços das equipes de promoção de leitura, de professores e gestores das escolas, que nas entrevistas relataram as suas tentativas insistentes de atender a comunidade escolar, houve muita frustração por ainda não chegar à totalidade desta. E o grande problema foi a dificuldade de acesso à rede, as grandes limitações dos alunos para assistir às aulas síncronas e uma internet sem qualidade para o uso de plataformas digitais. Nesse sentido, a camada mais carente da sociedade fica evidentemente em desvantagem.

Apesar disso, não há como não deixar registradas as descobertas de possibilidades em relação ao ensino remoto e, de acordo com os relatos de experiências, o valor do trabalho com as leituras literárias, que garantiram muitos momentos de encontros e efetivos espaços de aprendizagem.

Pode-se dizer que o uso de aplicativos como *Whatsapp* e *Facebook* foi muito importante e efetivo para a manutenção do vínculo com a comunidade escolar. O primeiro pela rapidez com que atende professores e alunos; o segundo porque permite congrega o grupo, deixar registradas as contações de histórias, por exemplo, para a disponibilidade do aluno. Provavelmente, os canais no *Youtube* também ficarão, de acordo com as fontes, disponíveis para as escolas como uma grande ferramenta, e várias unidades agora contam com seu próprio canal. O trabalho com literatura, por meio do *Facebook*, com contação de histórias, das Rodas Literárias e do “Arte por toda parte”, foi não só possível, mas

também exitoso diante de tantas limitações, contribuindo consideravelmente para a integração da escola.

Todas as ferramentas tecnológicas são aliadas na educação, entretanto e novamente, não se pode esquecer que o ano letivo de 2020 não alcançou a maioria da comunidade escolar. As poucas condições sociais, a carência de recursos dos estudantes das escolas e até mesmo dos professores foram relevantes na falta de adesão ao ensino emergencial remoto.

Isso evidencia também a adesão dos professores às novas tecnologias, pois não houve nenhum relato de negação ao trabalho remoto, houve falta de condições para sua condução. É fato que a Rede Municipal de Niterói vem discutindo há tempo o uso das novas tecnologias e reconhece a importância delas como estratégia para estar em acordo com o contemporâneo e, ainda mais, para o uso consciente dessas estratégias, mas não estava preparada para a emergência do trabalho exclusivamente remoto.

Nos anos 1980, Paulo Freire, em diálogo com Sérgio Guimarães, no livro *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*, já trazia a força dos novos meios tecnológicos, das novas mídias, dos outros meios de comunicação e afirmava que a escola não deve estar alijada desse avanço. Pelo contrário, a escola faz parte do mundo em processo e deve exercer seu papel político de promover leitores críticos da realidade.

[...] os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade

humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço “do quê” e a serviço “de quem” os meios de comunicação se acham. E essa é uma questão que tem a ver com o poder e é política, portanto. (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 22).

Outro destaque muito importante que o ensino remoto trouxe para a reflexão foi o trabalho com as imagens e os cuidados com direito autoral. Quando os professores relataram seus trabalhos anteriores à pandemia com contação de histórias no ambiente escolar, havia uma tranquilidade que não há mais em um trabalho que ficará nas redes sociais. Os alunos liam uns para os outros, trocavam livros, como conta uma professora:

Sabendo que os anos iniciais do Ensino Fundamental são essenciais para os alunos desenvolverem autonomia e continuarem seu percurso para se tornar leitores, buscava-se estimular a troca de livros e de opiniões sobre o que se lê. A título de exemplo, tivemos a oportunidade de trabalhar com as histórias “O reizinho mandão” e “Sapo vira rei vira sapo”, ambos de Ruth Rocha. [...] Outras atividades, periodicamente, eram concebidas de tal modo que cada um dos alunos tivessem a possibilidade de ler uma história para os demais ou escolher um poema para ler para turma. Por vezes, um tema de interesse comum era abordado, e assim podiam ler vários textos desse tipo. Em outros momentos, os alunos tinham oportunidade de fazer suas próprias indicações literárias, como por exemplo, um determinado aluno que apresentou à turma a obra que estava lendo, “Harry Potter”, da autora britânica J. K. Rowling.

Nesse sentido, são várias perguntas que terão de ser respondidas às escolas quanto às imagens de alunos e professores e aos trabalhos com as obras literárias. Pelos depoimentos dados a partir do trabalho remoto, evidencia-se a preocupação e a responsabilidade a respeito de uso de imagem e de respeito ao direito autoral.

O trabalho de coordenadores, diretores, bibliotecários e principalmente professores foi incessante, e eles têm muitas histórias específicas para contar, o que mostra o compromisso desses profissionais para tentar chegar aos alunos e responsáveis, procurando manter os vínculos. Ainda assim, alguns mostraram-se esgotados e as dinâmicas dos trabalhos com leituras literárias foram importantes para agregar, aproximar e dirimir frustrações. Uma professora já afirmara na entrevista: “As rodas literárias foram o espaço onde conseguíamos conversar mais com as crianças sobre o texto lido.”

As desigualdades na sociedade e as carências tão conhecidas nas escolas públicas ficaram mais expostas, desafiando os municípios na tarefa de atender a comunidade escolar. O ano letivo de 2021 chega com maiores contratempos: a disseminação do vírus descontrolada, municípios tendo de manter muitas restrições sanitárias e uma comunidade escolar desgastada pelo fato de estar há mais de um ano convivendo com todos esses problemas. Ainda não se pode mensurar também as consequentes perdas em relação ao trabalho de formação do leitor, mas já

se sabe que o novo ano chega com a emergência de políticas públicas mais efetivas que possam garantir a manutenção do processo ensino-aprendizagem por meios tecnológicos.

As pesquisas não se concluem, estão em curso, as observações e investigações desse tempo seguem relevantes e devem manter educadores atentos para os próximos anos, nos quais muito se terá por fazer. Olhar para as sementes plantadas em situação adversa, porque, como já afirmara o poeta Drummond, pode-se nascer uma flor no asfalto (DRUMMOND, 2003, p. 14); e olhar fixamente para as ruínas deixadas pelo passado recente, como faz o anjo de Paul Klee, na leitura de Walter Benjamin sobre a História (BENJAMIN, 1987, p. 226); e seguir, porque não há outro caminho senão seguir adiante.

Referências

ANDRADE, C. D. de. **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. I.

BRASIL. Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. **Portal Jusbrasil**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92175/lei-de-direitos-autorais-lei-9610-98>. Acesso em: 19 out. 2021.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

A presença da literatura no ensino remoto da rede municipal de Sumaré - SP

Norma Sandra de Almeida Ferreira

Flávia Poliana Serafim Alves

Introdução: Sumaré - SP e sua atual rede de ensino¹

Entre documentos antigos da segunda metade do século XVIII que fazem referência ao sistema de sesmarias implementado no Brasil colonial, um deles traz o registro de uma região denominada “Ribeirão Quilombo”, por causa de um curso de rio que nasce na atual cidade de Campinas (SP) e que percorre várias outras que compõem a sua Região Metropolitana. Sumaré (SP) se situa nessa região que, no decorrer de sua história, já foi formada por fazendas cafeeiras, tendo se desenvolvido com a vinda de mão de obra principalmente formada por imigrantes europeus, na segunda metade do século XIX. Uma capela construída em 1868 marca a fundação de Sumaré, então vila pertencente a Campinas, que recebeu este nome em homenagem a uma orquídea. Em 1953, a cidade

¹ Disponível: Wikipedia. Acesso 20 de janeiro e 15 de fevereiro de 2021.

conquistou sua emancipação política administrativa de Campinas. A partir dos anos 60 do século XX, seu crescimento foi vertiginoso, tendo ocorrido a vinda de pessoas de várias partes do país, atraídas pelo desenvolvimento industrial do município e também da região, bem como pela oferta de terrenos com preços acessíveis aos industriários. Atualmente, segundo o Censo de 2020, a cidade tem 286.211 habitantes e integra, junto com mais 19 municípios, a Região Metropolitana de Campinas. Seu IDH (0,762, em 2018) é considerado alto em relação à média do país (IDH, 0,765 em 2019), conforme Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD.

O *site*² da Diretoria de Ensino da Região de Sumaré divulga que a cidade conta com 73 escolas da rede pública, assim como com um número bastante expressivo de instituições particulares da educação básica e outras de ensino superior. No ano de 2019, das 36 escolas estaduais do município, 10 atingiram a meta do IDEB; das 37 escolas municipais de 1º ao 5º ano, três delas atingiram IDEB acima de 6,0 (A média do IDEB nos anos iniciais - 1º ao 5º ano, no Brasil, em 2019, foi de 5,9, sendo que a meta do IDEB é 6,0 até 2021). No total, a rede estadual tem 25.795 alunos frequentando a educação básica, e na rede municipal o total de estudantes é de 22.123 cursando educação infantil e ensino fundamental. Apenas

² Disponível em: <https://desumare.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 20 de janeiro e 15 de fevereiro de 2021.

nos anos iniciais do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), a rede municipal atende 11.648 estudantes .³

Intenções e procedimentos de pesquisa

Com a intenção de conhecer e compartilhar alguns dos desafios que o ensino remoto impôs às escolas públicas do nosso país, no ano de 2020, iniciamos um trabalho junto à rede municipal de educação da cidade de Sumaré (SP). A ideia era conhecer os desafios que a escola foi obrigada a enfrentar durante a pandemia da COVID-19, entre urgências e sobressaltos, refletindo sobre as “soluções” que ela encontrou e criou para desenvolver um trabalho com a literatura e com a formação de leitores, articulado ao currículo previsto para os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental do município.

Ao iniciarmos os primeiros contatos para a realização de nossa pesquisa, fomos informadas, pela Superintendente Administrativa e Pedagógica da Secretaria de Educação do Município, de que todo o ensino remoto da rede fora gerenciado, em 2020, pela empresa *Informática e Tecnologia* –

³ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos/>, acesso em 01 mar. 2021.

ITL⁴, e que, em 2021, esses serviços tecnológicos passariam a ser prestados por outra empresa. Também fomos informadas de que não poderíamos ter acesso direto ao material produzido pelos professores e disponibilizado para a rede educacional, na *Plataforma ITL*, no ano de 2020. Por isso, na tentativa de garantir a coleta dos dados para esta pesquisa, tentamos outros caminhos de acesso ao material que deixou de ser disponibilizado em meio digital a partir de março de 2021. Uma primeira tentativa foi solicitar, ao responsável pela *Plataforma Academic ITL*, um relatório que reunisse todo o conteúdo desenvolvido pelos educadores do ensino fundamental I, de Língua Portuguesa. Um segundo caminho foi o de acessar, com permissão e acompanhamento da mãe de um aluno, o conteúdo disponibilizado para a turma do 1º ano B (Profa. Rosa),⁵ no período de 25/03 a 16/12/2020,

⁴ Segundo matéria publicada em jornal local, em abril de 2020, a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Sumaré utilizou, desde março daquele ano, o sistema *ITL* (www.academicitl.com.br) para disponibilizar, na forma remota, os conteúdos pedagógicos, preparados pelos próprios professores, aos 22 mil alunos das escolas da Rede Municipal de Ensino. A partir de abril, a Secretaria firmou parceria entre o Município e o *Google for Education*, permitindo que profissionais e alunos passassem a ter acesso à plataforma “*Google Sala de Aula*”, com o mesmo login e senha já utilizados no sistema *ITL*, inclusive por navegadores de internet de celulares. Fonte: *Jornal Tribuna Liberal*, 29/04/2020, disponível em: <https://tribunaliberal.com.br/> Acesso em 01 fev. 2021.

⁵ Usaremos nomes fictícios, conforme acordado entre nós e as entrevistadas, para evitar qualquer possível contratempo profissional.

utilizando o login e senha do seu filho, antes que a Plataforma fosse desativada.

Assim, para compreender e acolher, pela “escuta”, as decisões tomadas pela comunidade educacional de Sumaré, foram consultados e cotejados os seguintes bancos de dados e instrumentos de coleta: o *site* da Diretoria de Ensino da Região de Sumaré – Governo do Estado de São Paulo; o relatório enviado pela empresa *ITL Informática e Tecnologia*, que reúne o conteúdo das atividades realizadas e registradas pelos professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental 1, na *Plataforma ITL*, ano 2020; o material disponível para o 1º ano (BE) do ensino fundamental, o qual foi possível acessar antes do fechamento da *Plataforma ITL*, em janeiro de 2021; 03 entrevistas semiestruturadas, sendo 01 com a coordenadora pedagógica da Diretoria de Ensino do município (profa. Georgina)⁶, 01 com a coordenadora pedagógica de uma escola rural (profa. Lia) e 01 com professora responsável pelo 2º ano BE (profa. Arlete).

De posse do Relatório *ITL*, ano 2020, fizemos várias leituras, selecionando, identificando e copiando as atividades referentes à presença da literatura ligadas ao ensino e aprendizagem, criando uma lista cronológica com as

⁶ A coordenadora pedagógica e uma professora do primeiro ano foram indicadas por Yara Machado, Superintendente Administrativa e Pedagógica da Secretaria de Educação de Sumaré (SP). Aproveitamos para agradecer a todas as educadoras que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa, pelo gesto de confiança em tempos tão difíceis.

seguintes informações: ano e turma; data da aula prevista; texto, atividades e orientações postados pela professora. No momento, já foram elaboradas 08 listagens das seguintes turmas: 1º ano B, 1º ano F, 2º ano AE, 2º ano BE, 3º ano AE, 4º ano, 5º ano AE e 5º ano BE.⁷

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas por *e-mail* e seguiram o roteiro elaborado pelos coordenadores da pesquisa, em âmbito nacional⁸, nas seguintes datas: profa. Arlete, do 2º ano BE, no dia 18/02/2021, e profa. Lia, da escola rural, no dia 05/03/2021⁹. Com a coordenadora pedagógica, profa. Georgina, realizamos mais de uma entrevista, pedindo complementação de algumas informações enviadas por ela no primeiro questionário, nos dias 02/02/21, 04/02/2021, 08/02/2021, 09/02/2021, 18/02/2021, 23/02/2021 e 01/03/2021. O acesso direto ao material da profa. Rosa (1º.

⁷ A rede municipal conta com: 1º ano - 130 turmas - 3395 alunos; 2º ano - 68 turmas - 2087 alunos; 3º ano - 71 turmas - 2248 alunos; 4º ano - 68 turmas - 2111 alunos; 5º ano - 65 turmas - 2085 alunos; 6º ano - 13 turmas - 432 alunos; 7º ano - 15 turmas - 505 alunos; 8º ano - 14 turmas - 464 alunos; 9º ano - 15 turmas - 461 alunos; EJA - 6 turmas - 169 alunos.

⁸ Projeto de pesquisa *Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da COVID-19*, coordenador responsável: Anderson Luís Nunes da Mata (Universidade de Brasília), e-mail: amata@unb.br

⁹ Profa. Georgina é licenciada em Pedagogia e Artes Visuais, com pós-graduação em Didática Geral e Psicopedagogia e atua como coordenadora pedagógica há 13 anos. Profa. Arlete tem magistério, licenciatura em Pedagogia, especialização em AEE e Educação Especial e pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Profa. Lia é graduada em Pedagogia, fez pós-graduação em Psicopedagogia e atua no magistério há mais de 25 anos.

ano BE), pelo login e senha de um aluno, foi feito no dia 04/02/2021.

Ao lidar com as respostas produzidas nas entrevistas, buscamos compreendê-las, no processo de interlocução constituído entre aqueles sujeitos que as proferiram e aqueles que as recebem, a partir dos lugares em que se veem, em um jogo de tensão e de poder e na concretude das relações que se estabelecem entre eles, em um determinado momento e lugar. Por outro lado, buscamos interpretá-las em sua dimensão dialógica, o que movimenta muitos outros enunciados responsivos que a antecedem e a sucedem (BAKHTIN, 1992), postos em circulação na tradição escolar e científica, na memória dos interlocutores, nas práticas que dão sentido ao mundo em que vivemos e que nos constituem como sujeitos.

Nesse sentido, as respostas, consideradas em conjunto ou separadamente, não foram vistas como expressões individuais desses sujeitos, nem apenas pelos seus conteúdos dizíveis, tampouco como espelhos da realidade. Consideramos as respostas como enunciados discursivos produzidos em (inter)locução e modelados por imagens que as entrevistadas e suas entrevistadoras constroem para si mesmas e sobre os outros envolvidos no processo discursivo. Respostas que, como em qualquer enunciação, são socialmente dirigidas e se enraízam nas condições concretas de sua produção, ajustadas às intenções, motivações e finalidades do ato de enunciar: quem fala para quem, sobre o quê e por que, quando e onde.

Todo esse material (informações nos *sites*, registro das aulas pelas professoras, entrevistas realizadas) foi considerado, por nós, como documentos produzidos intencionalmente, em um determinado ano escolar e de pandemia, por educadores envolvidos com o ensino remoto e possíveis de serem interrogados para a compreensão do nosso objeto de pesquisa. Para tal, foram realizados vários gestos, ações e operações próprios de uma investigação: identificar e comparar, selecionar e separar, organizar e agrupar, (re)copiar e fotografar, descrever e interpretar, tornando tais documentos inteligíveis e construindo uma narrativa plausível e coerente sobre as práticas de ensino da literatura pelo ensino remoto propostas pelas professoras a seus alunos dos anos iniciais do ensino fundamental 1, da rede municipal de Sumaré (SP), objeto do nosso estudo.

Sobre os documentos

Para este artigo, tomaremos como objetos de análise as entrevistas realizadas por nós e as atividades relacionadas ao ensino da literatura, propostas pelas professoras e identificadas no Relatório do *ITL*, das turmas 1º ano B, 1º ano F, 2º ano AE, 2º ano BE, 3º ano AE, 4º ano, 5º ano AE e 5º ano BE. A ideia é apresentar uma visão mais geral sobre os procedimentos adotados pela Secretaria de Educação do município de Sumaré (SP), bem como o material

disponibilizado pelos professores aos alunos do ensino fundamental I, no ano de 2020.

Segundo a coordenadora pedagógica, Profa. Georgina, para o bom andamento do trabalho, o Centro de Formação de Educadores Municipais (CFEMs) buscou, principalmente, capacitar seus professores para o uso das ferramentas tecnológicas necessárias ao ensino remoto. Já no início de março do ano passado, foram disponibilizadas à comunidade escolar (famílias, professores, gestores e alunos) diversas ferramentas do *Google Meet*, assim como *Google Classroom* e a *Plataforma Academic ITL* (do município), além de ser incentivada a comunicação via *WhatsApp*.

Ainda segundo a coordenadora pedagógica, os gestores receberam orientação técnica, em reuniões periódicas, para a adaptação dos planos pedagógicos de cada escola à mudança da modalidade presencial para a remota. Não há, porém, qualquer referência às formações específicas quanto ao conteúdo como, por exemplo, uma capacitação nas temáticas relacionadas à leitura ou ao ensino da literatura.

Sobre a formação e capacitação para uso tecnológico durante o período da pandemia, as professoras entrevistadas relataram que ocorreram “[...] cursos tutoriais para uso e acesso à *Plataforma Academic ITL*, como também formações semanais do CEFEMs com direcionamento para as aulas remotas” (Entrevista: profa. Arlete; informação verbal). Não temos dados suficientes para avaliar o alcance qualitativo dessas reuniões de capacitação para toda a rede, mas a profa.

Arlete, por exemplo, demonstrou domínio do uso de várias ferramentas durante o ano letivo, como: *Google Classroom* e *Google Meet*, *WhatsApp* (áudio) e *YouTube*.

A *Plataforma Academic ITL* mostrou ser o principal recurso para comunicação do professor com seus alunos (e responsáveis) e para postagem das orientações e conteúdos das aulas. Mostrou-se também como uma “fotografia” do plano pedagógico de cada turma, elaborado por cada professora e em seu conjunto pela rede. Para a coordenadora Georgina, esse material disponibilizado para os alunos está “de acordo com os documentos oficiais, a Base Nacional Curricular (BNCC) e o currículo paulista” (Entrevista: profa. Georgina, informação verbal).

De fato, os registros feitos pelos professores, das turmas selecionadas por nós na *Plataforma ITL*, apontam a sua relação com esses documentos. Entre as atividades elencadas por nós, foi muito comum encontrarmos a presença de transcrição ou de reescrita das habilidades, tais como elas estão presentes na BNCC¹⁰. No dia 17/08, por exemplo, a profa. Rosa disponibilizou, em PDF, o livro *Lendas Folclóricas da Turma da Mônica* e registrou, de forma sintética: “Habilidade a ser desenvolvida na atividade: (EF01LP1) - Ler e compreender, em colaboração com a família e com quadri-

¹⁰ A *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC - é um documento homologado em 20/12/2017, que visa estabelecer os conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas, por todos os alunos, ao longo da Educação Básica.

nhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.”

Em todas as turmas, também foi possível identificar textos, atividades de leitura e de escrita ligadas à literatura, tais como estão presentes nas Coletâneas de Atividades do Programa *Ler e Escrever*¹¹, material adotado pela rede estadual de São Paulo e com adesão voluntária dos municípios¹², como é o caso de Sumaré.

As *Coletâneas de Atividades do Programa Ler e Escrever* aparecem citadas nas entrevistas das professoras e também nos registros de aulas de todas as turmas, disponibilizados pela *Plataforma Academic ITL*, o que, de certa forma, sugere não só a adoção “imposta” desse material, como provavelmente um vínculo com ele criado nos cursos de formação realizados pelos docentes, na última década deste século, no estado de São Paulo. Ao olhar, por exemplo, para a lista das 54 atividades de leitura de textos literários propostas pela profa. Rosa (1º ano BE), constatamos que todas elas estão

¹¹ O programa *Ler e Escrever*, no formato atual (a partir de 2009), é um conjunto de ações de política pública do Estado de São Paulo que envolve cursos de formação para gestores e professores, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios às escolas estaduais e municipais, com a intenção de promover a melhoria da escola pública. (Disponível em: <http://lereescrever.sp.gov.br/>, acesso em 01 fev. 2020).

¹² Decreto nº 63.038, de 11 de dezembro de 2017, disponível em www.al.sp.gov.br, acesso em 01 fev. 2021.

previstas pelas *Coletâneas de atividades*, dos 1º e 2º anos¹³, inclusive com indicação das páginas para que os alunos as localizem, conforme as orientações para o conteúdo previsto para cada aula: “28/04 – Livro EMAI & *Ler e Escrever*, páginas 93-97.”

Além de referências ao conteúdo do *Programa Ler e Escrever* e da *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*, identificamos, apenas nas turmas de 5º ano (AE, BE), propostas de atividade retiradas do livro de Língua Portuguesa do 5º ano, da *Coleção Ápis*¹⁴, e reproduzidas em apostilas que foram entregues pela escola aos responsáveis pelos alunos, ou disponibilizadas em PDF na *Plataforma ITL*. Depois de, por exemplo, uma proposta de leitura do texto “Emília no país da gramática” (livro *Ler e Escrever*), a professora registrou, no dia 19/10: “Projeto *Ápis de Língua Portuguesa* (EF35LP23) - Realizar a leitura do texto ‘Minha Sombra’, constante na apostila e PDF. Atividade extraída do livro de Língua Portuguesa do 5º ano”.

¹³ Foram selecionadas e registradas apenas as atividades referentes ao ensino da leitura de literatura e, portanto, não faremos referências a outro tipo de conteúdo, como: gramatical, de produção de texto etc.

¹⁴ *Coleção Ápis*, de Língua Portuguesa, é composta pelos livros destinados do 1º ao 5º ano, de autoria de Ana Maria T. Borgatto, Terezinha C. H. Bertin e Vera Lúcia de C. Marchesi, lançados pela primeira vez, em 2011, pela editora Ática. É uma coleção avaliada e recomendada pelo Plano Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação, desde 2013, tendo um alcance de circulação por várias redes públicas do nosso país.

Assim, o que confirmamos no Relatório *ITL* e nas entrevistas realizadas é que a capacitação para a criação de uma didática pelo ensino remoto foi prioritariamente orientada para uma adaptação ou um ajuste do conteúdo/currículo anteriormente previsto para ensino presencial, apoiado em material impresso. As professoras disponibilizaram, pela Plataforma, a reprodução do material em PDF, com *links* e possibilidades de serem lidos na tela ou impressos pela família e/ou as orientações para que o trabalho fosse feito pelos alunos, em casa, nos exemplares impressos que cada um possui.

Na transposição para o ensino remoto, além da *ITL*, foram utilizados outros instrumentos de comunicação, como o uso do aplicativo *WhatsApp*, ou orientação e entrega de material, principalmente para aqueles alunos que não possuíam acesso à plataforma digital, por dificuldades técnicas ou por falta de aparelhos individuais ligados à internet. Segundo a coordenadora Georgina afirmou em entrevista, as escolas entraram em contato (pelo *WhatsApp*) com os responsáveis pelos educandos para a retirada dos impressos na unidade escolar. Criou-se assim, para um grupo de alunos, um ensino que não funcionou nem de forma remota, nem presencial, caracterizado como o cumprimento de atividades a serem feitas pelo aluno no material impresso (ou em PDF) e a ser posteriormente visto e corrigido pela professora. E, por fim, com um último grupo de alunos parece que não foi possível a conexão; conforme a

profa. Lia, a participação no ensino remoto foi regular (69% a 50%), enquanto que, para a profa. Arlete, foi fraca (menor que 49%). Este último grupo - praticamente 50% dos alunos - parece ter sido o “excluído” da escola, não tendo qualquer acesso ao conteúdo curricular ou podendo minimamente vivenciar práticas educativas coletivas e públicas.

Práticas pedagógicas remotas com a literatura

Além do material pedagógico apoiado principalmente no conteúdo previsto nas *Coletâneas do Ler e Escrever* e no livro didático *Ápis de Língua Portuguesa*, encontramos outras propostas para o ensino da literatura e formação de leitores, sobretudo com livros de literatura.

Antes da pandemia, segundo a profa. Arlete, o ensino de literatura se desenvolvia diariamente, com leitura oral pela professora, compreensão da história pelas imagens ou pela oralização da palavra escrita, organizada de forma individual, em dupla ou compartilhada com toda a turma. Havia uma preocupação com a formação dos leitores, estimulada pela “Maleta Viajante”, que cada aluno levava para sua casa por um dia, escolhendo um livro para ler e fazer o registro em uma ficha de leituras. Também para a profa. Lia, antes da pandemia, era possível realizar diversos projetos de leitura e de escrita, como, por exemplo: *Jogo do Faz de Conta* para o 1º ano; *Era Uma Vez um Conto de Fadas*, para alunos do 2º ano; *Literatura de Cordel e Contos*

e *Encantos*, para o 3º ano; *Lendo e Compreendendo Textos Dramáticos* e *Confabulando com Fábulas* para o 4º ano e *Contos de Assombração* para o 5º ano.

Mas, segundo as entrevistadas, na pandemia, foi necessário adaptar essas ações, diante das dificuldades de acesso à internet por grande parte dos alunos (principalmente os da zona rural), o que ocasionou aulas remotas de forma fragmentada e com pouca comunicação entre escola e família. Para a profa. Arlete, esse tipo de ensino dificultou a *interação entre professor e aluno, o que se tornou um obstáculo para efetivar uma aprendizagem significativa*. Já para a profa. Lia, em entrevista, em 05/03/2021, diz que a interpretação de textos, que era realizada oralmente na classe, “durante a pandemia passou a ser de forma escrita, não propiciando assim uma discussão significativa que articulasse as informações do conhecimento prévio dos alunos com aqueles que o texto traz”.

Os livros de literatura tiveram de encontrar outros caminhos para chegar às mãos e ouvidos dos estudantes, pelo ensino remoto. Os alunos passaram a recebê-los em formato PDF, pelo *WhatsApp* ou pela *Plataforma ITL*, como é o caso de mais de 10 obras de literatura infantil indicadas pelas professoras dos 1º anos (AE, BE).

As orientações dirigidas aos estudantes apontam que, na transposição do espaço – da escola para a casa da criança –, a leitura feita pela professora foi transferida para os responsáveis, especialmente para os alunos dos

primeiros anos, conforme indicação lida no dia 22/06 para a turma do 1º ano AB: “os responsáveis deverão realizar a leitura do conto *O Patinho feio*, após o aluno deverá recontá-lo, localizando o nome da história, autor e a editora”. Mas, conforme os anos de escolaridade avançam, mesmo na leitura dos textos e livros em PDF, as orientações são para que os estudantes façam suas próprias leituras com mais autonomia e com registro de atividades de escrita sobre suas impressões como, por exemplo, a professora do 5º ano (AE) registrou para os dias 15/05 a 22/05: “*Gato xadrez* (Isa Mara Lando) – Livro para leitura, seguiremos como nas aulas presenciais. Leia e escreva sobre o que mais gostou.”

Um outro caminho para a leitura dos livros de literatura foi a indicação de vídeos disponibilizados no *Youtube*. Foram localizados muitos *links*, em que o vídeo apresentava uma professora ledora de um livro impresso, ou um livro que era mostrado à medida que um narrador oralizava suas “páginas”. Um caso interessante é o da profa. Arlete, que relatou, em entrevista, que criou um canal no *YouTube*, o *Magia das Letras*, em que lia, oralmente, um texto curto

(poema) ou um livro¹⁵. Não acreditamos que essa iniciativa da profa. Arlete tenha sido comum e frequente na rede, porque tal iniciativa exige certas habilidades tecnológicas e características pessoais, nem sempre desenvolvidas nos cursos de formação dos professores até então. Mas também identificamos que ela não foi a única a criar modos de valorizar a leitura oral e compartilhada, como vimos, por exemplo, com o livro *Amoras* (de autoria do rapper Emicida), registrado na turma do 5º ano AE¹⁶.

Houve ainda um terceiro caminho criado pelas professoras no período de isolamento social, a orientação registrada por elas na ITL para que os responsáveis pegassem os livros de literatura na escola. Exemplo disso é o registro do dia 14/12: “leitura do Livro *Ele era meu amigo* (Luciane R.P. Tognetta, Pablo X.C. Carrasco). Livro que foi retirado na escola pelos responsáveis”.

As leituras orais feitas pela professora (*YouTube*), pelos responsáveis ou silenciosamente pelos alunos (em casa) tiveram por objetivo: 1) deleite; 2) conversas e esclarecimentos de dúvidas; 3) “correção” das respostas

¹⁵ A professora, na entrevista, autorizou nosso acesso aos seguintes áudios:
<https://www.youtube.com/watch?v=IUtsYfm5EY8>
<https://www.youtube.com/watch?v=SO6FTcjs6P0>
https://www.youtube.com/watch?v=T6aby_z2Yiw
<https://www.youtube.com/watch?v=m69oaxnV5yc>
<https://www.youtube.com/watch?v=Wf6BT4hhxHE&t=86s>

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FVnbkRm6Yk&feature=youtu.be>, acesso em 01 mar. 2021.

dadas por escrito pelos alunos nas atividades propostas nas Coletâneas de Atividade ou na apostila do livro didático, com o uso do *Google Meet* ou fotografando e enviando pelo *WhatsApp*; 4) escrita de texto sobre particularidades do livro (título, autor, capa, editora); 5) desenvolvimento das habilidades de: identificação, antecipação, inferência etc., ou “estudo” dos elementos do enredo e/ou de identificação da estrutura do gênero; 6) escrita ou desenho sobre impressões da leitura (parte ou personagem de que mais gostou) etc. Essas propostas variaram em frequência e regularidade e em “conteúdo” exigido, se comparados os anos de escolaridade e as diferentes turmas.

Quanto aos critérios para a escolha dos livros de literatura na rede escolar, é possível pensar que ela tenha sido orientada não apenas pelo gosto e repertório de leitura das professoras. Identificamos, por exemplo, no conteúdo das aulas e nas falas das entrevistadas, vários projetos com livros de literatura instalados na rede escolar. “*Leitura e Convivência Ética na Escola*” e “*Como Nasce Um Livro*”¹⁷ por exemplo, são projetos que têm parceria com a Editora

¹⁷ O Projeto “*Leitura e Convivência Ética na Escola*” nasceu em 2018; é coordenado pela Secretaria Municipal de Educação e pelo CEFEMS (Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré) junto com a Coordenadora do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral da Unicamp e Unesp). O “*Como Nasce Um Livro*” é um projeto da CEFEMS, com os alunos do 5º ano, em parceria com a Editora Adonis.

Adonis¹⁸, o que parece ter facilitado a disponibilidade de livros físicos para serem reproduzidos ou utilizados virtualmente e para a indicação de alguns títulos a serem lidos pelos alunos, em casa.

Um outro projeto registrado como “Biblioteca” parece usar livros enviados pelo programa do estado de São Paulo, o *Acervo Literário*, ciclo 1¹⁹, o que amplia um repertório editado por outras editoras, além da “Adonis”. Em uma consulta à lista de livros disponível no *site* da Secretaria de Educação do estado, é possível localizar alguns títulos e gêneros citados pelas professoras, como *A Casa sonolenta* (Audrey Wood e Don Wood), para a turma 3º ano AE, nos dias 23 e 24/07, ou então *Era uma vez um gato xadrez* (Bia Villela), para o 1º ano BE, no dia 22/06.

Um outro critério que orientou a escolha dos livros parece ter sido aquele em que a ficção se presta como texto modelar para educar e formar o pequeno leitor sobre

¹⁸ A Editora Adonis (<https://www.editoraadonis.com.br/>) aparece com várias obras, em todas as turmas. Segundo a Profa. Arlete, esses livros trazem temáticas ligadas à convivência, comportamentos e aspectos socioemocionais. Os livros *Espera*, *Moleque e Coragem*, *moleque*, de autoria de Luciene R.P.Tognetta, por exemplo, disponíveis em seu canal do Youtube, foram escritos para o período da pandemia

¹⁹ O *Acervo Literário* faz parte do Programa Ler e Escrever, sendo distribuído pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FDE). Na página da Secretaria de Educação, além da lista dos livros há um conjunto de orientações para o uso deste material pelos professores em salas de aulas, muitas delas coincidentes com as registradas pelas professoras em várias turmas (<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/>, acesso em 03 fev. 2020).

determinadas temáticas, em momentos de leitura prazerosa. No registro feito pelas professoras de todas as turmas, foram localizadas algumas obras que informam e esclarecem sobre a pandemia e os cuidados que todos precisam ter para evitar a propagação do coronavírus, entre outras temáticas. São obras disponibilizadas em PDF ou com os *links* para o acesso no YouTube, como por exemplo: *Por que eu não posso ir lá fora?* (Tatyanny F. Araújo), ou *Nosso Final Feliz* (Aline Pintanel) e *Como será o Natal esse ano?* (Cláudia Alencar e Renato Cesar)²⁰.

De qualquer forma, na pandemia, os alunos tiveram contato com livros físicos e virtuais e, dentre estes, com o belíssimo poema *As borboletas*, de Cecília Meireles, em que o leitor lê os versos escritos nas “páginas” que se alternam entre cenários bucólicos e borboletas borboleteando, enquanto ouve o poema na voz de Gal Costa.²¹

Conclusões preliminares

Na leitura e interrogação dos documentos obtidos, é possível perceber o registro de um trabalho com a leitura da literatura, pelo ensino remoto. Um trabalho que se mostrou diverso: professores mais ou menos presos ao

²⁰ <https://sobep.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Nosso-final-feliz.pdf>; <https://www.youtube.com/watch?v=2uFEB4WFF3I>; <https://www.youtube.com/watch?v=2uFEB4WFF3I>

²¹ Registrado no dia 10/12, na turma 2º ano BE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QiBn-rfI-wg->, acesso em 01 mar. 2021.

conteúdo previsto pelo livro didático (*Coletâneas de Atividades do Programa Ler e Escrever*) ou aos projetos desenvolvidos na rede, com instituições externas; uma presença mais ou menos frequente de aulas valorizando a leitura deleite, oral, compartilhada e autônoma; usos mais ou menos “criativos” nas formas virtuais, dependendo da familiaridade e opção dos professores pela tecnologia; um deslocamento dos professores quanto à segurança e destreza com o meio digital, à medida que transcorreu o ano escolar, entre outros.

Da parte dos professores, muito empenho. Para reproduzir material impresso, dando acesso a ele virtualmente, ou entregando impresso na escola para os alunos sem internet; para enviar as orientações do trabalho a ser feito a cada aula por meio de diferentes recursos tecnológicos; para adaptar o registro das aulas, dirigindo-se aos pais/responsáveis dos alunos (quando menores), contemplando todo o conteúdo previsto pelo planejamento da escola, moldado pelas orientações dos documentos oficiais; para “criar” aulas em que as práticas de leitura literária pudessem ocorrer em um tempo que foi encurtado por alguns dias da semana e sem ultrapassar as duas horas-aula diárias previstas pela Secretaria de Educação, entre outros. Um empenho que, provavelmente, foi estressante e nem sempre ofereceu um retorno significativo.

Por outro lado, é possível inferir que a qualidade do trabalho também deve ter variado no interior da rede, em meio à complexidade e desigualdade que habitam o meio escolar quanto às condições de trabalho dos docentes, às suas

formações, às turmas com as quais trabalham, à burocracia que emperra, por processos licitatórios, a compra de equipamentos e plataformas necessários para uma escola, em plena pandemia, entre outros.

E, por último, sabemos que, entre o registro das aulas com literatura feito pelas professoras e as práticas de apreciação do estético que de fato ocorreram, muito ainda há que se inquerir e compreender. E que é necessário prestar muita atenção à constatação de que praticamente a metade dos alunos não pôde (minimamente) ter acesso a muitos dos textos e livros previstos, para inscrevê-los na memória ou para transformá-los em experiência (CHARTIER, 1998), quando o ensino da literatura se transformou em remoto, em plena pandemia. *Ao invés de Morte/Te chamo Poesia/Fogo, Fonte, Palavra viva/Sorte* (HILST, 2017, p. 238).

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradutor Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

HILST, H. Da poesia - **Hilda Hilst**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Práticas de leitura literária no ensino remoto: experiências no município de Guarulhos - SP

Fernando Rodrigues de Oliveira

Renata Junqueira de Souza

Introdução

Desde que o estado de pandemia global foi decretado pela Organização Mundial da Saúde, em março de 2020, diferentes setores da sociedade se viram obrigados a repensar as suas formas de funcionamento e (sub)existência, por conta da necessidade de isolamento social como medida de contenção do contágio descontrolado da população pelo novo coronavírus. Em meio a isso, as escolas de todo o país foram fechadas, de forma que o ensino presencial foi transposto, quase de imediato, para o chamado ensino remoto. Como decorrência, cerca de 91,9% dos municípios brasileiros acabaram por ofertar o ano letivo de 2020 todo nesse formato e, nos demais, cerca de 8,9%, foi adotado um modelo híbrido, com aulas presenciais e on-line (UNDIME, 2021).

Nessa conjuntura, dentre as alternativas mais utilizadas para se operacionalizar o ensino remoto, a tela do celular e o *WhatsApp* se constituíram como principal meio de

escolarização formal¹, o que revela os imensos desafios e problemas envolvidos com esse formato de ensino, dentre os quais as limitações desse equipamento e desse aplicativo para as necessidades educacionais e as condições desiguais em que vivem os brasileiros com relação ao acesso à internet, portanto, acesso à escola remota.

Sobre esse último aspecto, dados do TIC-Domicílios de 2019 indicam que 29% das residências brasileiras não têm acesso à internet e 19% da população não conta sequer com um celular. Dentre os que possuem o aparelho, prevalecem os planos pré-pagos (54,60%) (TIC-Domicílios, 2019), como sabido, insuficientes para atividades que demandam visualização de vídeos, acesso a videochamadas de longa duração ou download de arquivos com alto volume de dados.

A despeito disso, quase a totalidade das redes de ensino decidiram por transmissão de aulas ou conteúdos escolares via internet, com apenas 15% dos estados tendo distribuído, de modo insuficiente, equipamentos aos alunos e apenas 10% subsidiaram algum tipo de acesso à rede para os que não possuíam conexão (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021).

¹ Esses dados vêm sendo apontados por pesquisas, como, “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”, organizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (UFMG) (GESTRADO, 2020) e “Alfabetização em Rede”, do coletivo de mesmo nome e que envolve pesquisadores de todos os estados do país (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020); e pelo levantamento da própria UNDIME.

Diante desse cenário, verifica-se que a escolarização, um dos principais instrumentos de inserção dos sujeitos no mundo da cultura letrada e espaço de vivência e ampliação de práticas sociais de uso da linguagem, encontra-se profundamente fragilizada, com impacto direto na garantia de processos escolares formativos que correspondam à igualdade de direitos como justiça e equidade social, bases do ensino democrático.

Se antes da pandemia os problemas que assolavam a escola, especialmente no que diz respeito à formação de leitores, já eram imensos, como garantir, frente a tantos limites e condições desiguais de oportunidades educativas, um processo de escolarização efetivo? Nesse contexto, em que muitas vezes impera a ideia de ofertar o mínimo básico da formação escolar a crianças e jovens impedidos de frequentar a escola devido à pandemia de COVID-19, como tem se dado o histórico problema da formação de leitores e qual lugar tem sido reservado, por exemplo, ao texto literário, geralmente visto apenas como atividade lúdica ou de deleite? Especificamente sobre a literatura, qual o papel ou o sentido de seu ensino neste tempo difícil vivido mundialmente? É possível (ou desejável) promover a formação de leitores desse tipo de texto? Mesmo com todas as dificuldades que o ensino remoto tem imposto aos professores e ao “funcionamento” das escolas, ainda existe lugar para a literatura? Se sim, qual e como tem sido explorada?

Essas inquietações estão na base do “problema” que deu origem a este texto, que se vincula à pesquisa em rede “*Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da COVID-19*”.

Embora pensar sobre a formação de leitores do texto literário possa parecer menos “urgente” frente ao cotidiano dramático das escolas, o ensino da literatura é aqui compreendido como elemento essencial do processo escolar, que propicia a pessoas excluídas de seus direitos sociais o acesso a bens culturais que as apoiem e as fortaleçam na luta pela conquista e garantia de seus direitos inalienáveis e dos bens incompressíveis. Dessa forma, se o ensino remoto tem representado cerceamento de direitos educacionais básicos, garantir práticas de leitura literária nesse contexto pode corresponder a um importante movimento de combate ao acesso desigual à cultura letrada, portanto, também a outros recursos e bens sociais, culturais e econômicos.

Como argumenta Candido (2004, p. 28):

Negar a fruição é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro, ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

Em vista do exposto, objetivamos aqui apresentar e analisar algumas práticas de ensino da leitura e promoção do

texto literário no contexto do ensino remoto, em turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Para tanto, realizamos entrevistas com quatro professoras da rede municipal de ensino de Guarulhos, todas elas atuantes em escolas públicas da rede municipal. Além das entrevistas, analisamos alguns materiais produzidos por essa rede com a finalidade de subsidiar as práticas docentes e tornar acessível o contato das crianças com atividades escolares. Trata-se dos materiais audiovisuais vinculados ao programa “Saberes em Casa”, transmitido via internet e televisão.

Sobre o território, a geração dos dados e o perfil das professoras

Localizada na área leste da região metropolitana de São Paulo, Guarulhos ocupa o posto de segunda cidade mais populosa do estado e a 13ª do país, com número de habitantes estimado, em 2020, em 1.392.121 (IBGE). Esse crescimento populacional em muito se deveu ao processo de industrialização da região e o intenso fluxo migratório, impulsionado na segunda metade do século XX pelo alargamento da cidade de São Paulo.

Embora hoje identificada com alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) (0,763) e responsável por mais de 1% do PIB brasileiro (o quarto maior do estado) (IBGE), a realidade guarulhense evidencia as marcas de seu crescimento e desenvolvimento descompassado entre regiões

mais centrais, constituídas de forma planejada e legalizada, e as regiões urbanas informais, fronteiriças, constituídas a partir de ocupações e com limitações, ainda hoje existentes, de determinados serviços públicos essenciais e aparatos sociais e culturais básicos.

No que se refere à sua rede de ensino, a criação de um sistema municipal de educação em Guarulhos é relativamente recente. A primeira escola municipal de ensino fundamental criada na cidade data de 1997. Até então, Guarulhos tinha apenas escolas municipais de educação infantil e atendimento de turmas de Educação de Jovens e Adultos (MOLINARI, 2016). Atualmente, a cidade conta com 150 escolas municipais próprias, 12 Centros de Educação Unificados (CEU) e 90 escolas parceiras, totalizando atendimento a 121.585 alunos de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens de adultos (GUARULHOS, 2021).

Desse conjunto de escolas municipais, para a realização da pesquisa, entrevistamos quatro professoras atuantes em três escolas diferentes, duas localizadas no Bairro Bonsucesso e uma localizada no Bairro Pimentas, ambos situados na região mais periférica da cidade. Dentre essas três escolas, duas atendem apenas crianças matriculadas no ensino fundamental e uma também atende crianças da educação infantil.

Com relação ao ensino remoto, as três escolas, seguindo as normativas municipais, ofertaram o ano letivo de 2020 praticamente todo no formato remoto. Ou seja, desde que o isolamento se impôs como medida de controle da

pandemia, em março, as atividades nessas escolas foram transpostas para o ensino remoto, tendo permanecido assim até o término de 2020. Nesse sentido, essas escolas e seus respectivos professores adotaram estratégias de trabalho distintas, como envio de roteiros de estudo por aplicativos de celular ou em formato impresso e acompanhamento dos programas de TV “Saberes em Casa”, ofertado pela Secretaria de Educação de Guarulhos.

Para a compreensão específica das práticas de ensino da leitura e promoção do texto literário em turmas do ensino fundamental, realizamos entrevistas com quatro professoras de 1º e 2º anos dessas três escolas: Fabiana, Sônia, Juliana e Cristina², sendo as duas primeiras professoras na mesma escola. Em decorrência das dificuldades de conciliar horários para a realização das entrevistas e também a pedido de algumas das professoras, optamos pela entrevista mediante aplicação de um questionário inicial, contendo 25 questões abertas. Assim, elas poderiam responder no momento em que fosse mais oportuno. Após a aplicação do questionário, realizamos reuniões virtuais de curta duração com todas elas, de modo a melhor compreender algumas questões apontadas no questionário ou que não foram suficientemente detalhadas.

Sobre o perfil das professoras entrevistadas, todas são formadas em Pedagogia e apresentam ao menos um curso

² A fim de preservar a identidade das professoras, os nomes aqui mencionados são fictícios.

de pós-graduação lato-sensu: as professoras Fabiana e Juliana realizaram especialização em Psicopedagogia; a professora Cristina realizou especialização em Alfabetização e Profissão e Formação Docente; e a professora Sônia realizou especialização em Deficiência Auditiva e Arte, Educação e Psicomotricidade. Além da pós-graduação lato-sensu, uma das professoras, Juliana, também cursou o mestrado profissional na área de Educação, tendo defendido sua dissertação em 2020. Embora todas as professoras apresentem formação superior em curso de Pedagogia, uma delas, a professora Cristina, iniciou sua carreira apenas com a formação para o magistério em curso de nível médio.

Com relação ao tempo de atuação como professoras, Cristina é quem apresenta maior experiência, totalizando 21 anos de magistério, sendo 15 deles na rede municipal de ensino de Guarulhos. Sônia atua há 12 anos como professora, 11 anos na rede municipal de ensino de Guarulhos. A professora Juliana tem dez anos de experiência docente, 7 deles na rede municipal de ensino de Guarulhos. A professora Fabiana tem 9 anos de magistério, 7 deles na rede municipal de ensino de Guarulhos.

Todas as professoras integram o quadro de servidoras efetivas dessa rede, com carga horária entre 30 e 40 horas semanais. Apenas a professora Fabiana atua em outra rede de ensino, a do município de São Paulo, onde também é efetiva e acumula seis anos de experiência.

Antes da pandemia, o que faziam as professoras para ensinar literatura?

Conhecidas as escolas e o perfil das professoras, uma das questões iniciais feitas durante a entrevista buscou refletir sobre como era o trabalho com o texto literário antes do distanciamento social imposto pela COVID-19.

Cristina destacou que antes da suspensão das aulas presenciais, a literatura estava presente na rotina diária de suas aulas. Isso se dava mediante a leitura de diferentes gêneros textuais, com o objetivo de os alunos irem desenvolvendo gosto pela leitura e, assim, poderem escolher, por conta própria, os seus textos preferidos.

Além da leitura diária, Cristina relatou ter tido como prática o “*Livro Viajante*”, que consistia na apresentação de diferentes livros aos estudantes, de modo que eles tivessem a liberdade de escolher o que mais lhes interessava para ser lido durante o final de semana, com a família. Na segunda-feira, era realizada uma roda de conversa, enfocando as leituras feitas no sábado e domingo, bem como encaminhamento de algumas atividades com intenções de aprendizagem específicas.

De forma mais esporádica, Cristina também disse que por vezes adotava a realização de saraus e exposições de cordel, tendo como referência as leituras escolhidas pelas crianças.

A leitura diária também era uma das práticas de promoção do texto literário adotada pela professora Fabiana. Mediante

leitura em voz alta pela professora, as crianças podiam conhecer, diariamente, diferentes textos. Além da leitura diária, Fabiana lembrou trabalho com rodas de conversa para compartilhamento de impressões sobre livros lidos por grupos diferentes, estudo de escritores renomados, como Maria Carolina de Jesus, realização de saraus, estudo de poesias e visitas à biblioteca da escola para exploração do acervo.

A professora Sônia também fazia uso da leitura diária para promoção do texto literário, utilizando-se da perspectiva da “leitura deleite”. Segundo ela, sempre no momento de chegada dos alunos, antes de se iniciarem as atividades escolares, ela ou algum dos alunos realizava a leitura de um texto para todo o grupo, com o propósito de apreciarem e desenvolverem o gosto pela leitura literária.

O estímulo a essa formação também se dava com a disponibilização de livros no saguão da escola. Segundo a professora Sônia, essa era uma prática que envolvia as demais professoras da escola:

No coletivo, costumamos separar alguns livros e deixar o saguão para que as crianças escolham a história preferida. Cada professor é responsável por contar uma história que depois é compartilhada pelos alunos em suas salas. No saguão da escola tem um espaço com livros, bancos e almofadas, que podem ser usados pelos alunos e familiares (Sônia, entrevista realizada em 2021; informação verbal)

A professora Sônia também explicou que buscava estimular as práticas de leitura a partir da disponibilização

de livros ou outros materiais da cultura letrada em um cesto, que ficava num canto da sala de aula. No tempo vago, as crianças podiam explorar esses materiais, levá-los para casa ou trazer outros que queriam integrar o acervo existente no cesto.

Sobre o trabalho antes da pandemia, a professora Juliana explicou que vinha explorando o texto literário no contexto dos multiletramentos, pois essa era uma questão que ela estava envolvida em decorrência das atividades do mestrado profissional. Dessa forma, ela selecionava textos que exploravam algum tema da atualidade ou necessidade da turma e, a partir disso, propunha trabalhos envolvendo outras linguagens, como contação de história pelos alunos ou por ela, debates, seminários, contação a partir do uso de fantoches, simulação de júri, reconto etc.

A professora Juliana também explicou que diariamente fazia a leitura de algum texto literário, com objetivo de promover o gosto das crianças por esse tipo de texto.

Ao analisar esses relatos das professoras, é possível observar que, antes da pandemia, a prática mais recorrente e frequente de promoção do texto literário por elas levada a cabo se configurava como o que se convencionou denominar de “leitura inicial” ou “leitura deleite”.

Amplamente disseminada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a prática da “leitura deleite” ou “leitura inicial” constitui um tipo de atividade formativa, de caráter diário e permanente, que

visa estimular o prazer e a reflexão sobre textos literários variados mediante a leitura em voz alta. Embora no PNAIC essa prática seja definida como “leitura deleite”, no caso paulista, em função da forte presença de outras políticas curriculares voltadas à formação de leitores, como o *Programa Ler e Escrever*, ela também ficou conhecida como “leitura inicial” ou “leitura permanente”.

A despeito das diferentes formas de nomeação, interessa observar o sentido que essa atividade assume no contexto da sala de aula, como instrumento de promoção da leitura literária e formação do gosto por esse tipo específico de texto. O que nossa experiência e algumas pesquisas sobre o assunto têm demonstrado é que essa leitura costuma ser feita como primeira atividade do dia, por vezes assumindo também uma função organizativa do grupo, conforme indicou a professora Sônia. O que se segue à leitura em voz alta pode apresentar algumas variações, mas, em geral, prevalece a roda de conversa como estratégia pedagógica para que alunos e professores exponham seu entendimento sobre o texto (nem sempre de forma direcionada ou planejada) ou para se “disparar” a realização de atividades sobre conteúdos específicos.

Apesar de a “leitura inicial/ leitura deleite” constituir importante estratégia de acesso ao texto literário, é importante refletirmos sobre o fato de a simples leitura do texto nem sempre garantir o desenvolvimento do gosto e do hábito de leitura por parte da criança. Embora o acesso aos textos, enquanto “ter em mãos” e “conhecer” seja

fundamental, é preciso também garantir o acesso enquanto condições de apropriação, entendimento e apreciação do texto literário, o que perpassa o desenvolvimento de determinadas competências leitoras. Nesse sentido, o gosto e o hábito leitor demandam processos intencionais de ensino-aprendizagem. Raros e esporádicos são os casos em que isso ocorre sem ação formativa.

No que concerne às outras atividades descritas pelas professoras, verifica-se o uso de diferentes estratégias de incentivo à leitura literária, como o “Livro Viajante” ou o espaço de leitura e de contação de histórias no saguão da escola, de modo que o enfoque também se depreende ser no estímulo à formação do gosto e do hábito pela leitura literária pela via do acesso e do contato com diferentes textos.

O que é interessante se observar com relação a essas práticas é o caráter dialógico delas. A despeito de como eram conduzidas as rodas de conversa ligadas à “leitura deleite/ leitura inicial”, dos recontos, dos saraus, das visitas à biblioteca ou dos debates sobre o “livro viajante”, por exemplo, todas essas estratégias didáticas pressupunham dinâmicas coletivas de interação verbal entre os sujeitos envolvidos no ato da aula. Essas dinâmicas interacionais, características da experiência presencial e configuradas como eventos singulares e únicos, limitam-se sobremaneira na conjuntura das relações humanas mediadas por uma tecnologia, como as aulas virtuais “ao vivo” ou, pior, na realização de atividades assíncronas, com roteiros de

estudos. Esse é o desafio que se impôs a essas e todas as demais professoras no ensino remoto e que passamos a abordar aqui.

Ensino remoto, organização da rede e os limites e dificuldades

Com o avanço da pandemia, em 20 de março de 2020, o governo estadual instituiu a quarentena para todos os municípios de São Paulo, obrigando o fechamento das escolas e a interrupção das aulas.

Mediante esse cenário, a Secretaria de Educação de Guarulhos optou, inicialmente, pela antecipação do recesso escolar, entre 1º e 30 de abril de 2020, de modo que fosse possível organizar a rede de ensino para um novo formato de funcionamento. Ao término do recesso, ficou instituído o teletrabalho para todos os profissionais da educação, com manutenção das atividades escolares de forma remota.

Também como forma de garantir a continuidade das atividades escolares, a Secretaria de Educação regulamentou a disponibilização de videoaulas e roteiros de estudos por meio do programa “Saberes em Casa”, divulgados a partir de 04 de maio de 2020.

Como uma das medidas de regulação e acompanhamento do teletrabalho, foram estabelecidas formações à distância para professores e gestores de toda a rede, com enfoque na implementação da Proposta Curricular de Guarulhos, deno-

minada *Quadro de Saberes Necessários* (2019). Essas formações foram organizadas em nove modalidades, com início em 05 de maio de 2020, cada uma correspondente a um grupo de profissionais, a saber: Professores de Educação de Jovens e Adultos; Professores de Atendimento Educacional Especializado, de Educação Especial e Estagiários; Professores de Artes, Música, Educação Física e Linguagens; Professores de 3º ao 5º ano; Professores de 1º e 2º ano; Professores Coordenadores; Professores de Educação Infantil e Agentes de Desenvolvimento Infantil; Professores Coordenadores de EJA; e Gestores, Supervisores, Agentes Escolares e Professores Readaptados.

Os cursos ofertados pela Secretaria de Educação contemplaram conteúdos específicos de cada área de atuação desses profissionais. Apenas o módulo 0, para ambientação, e o módulo 1, sobre Educação Integral e Educação para os Direitos Humanos, foram iguais para todos os profissionais da rede.

Além de servir aos propósitos formativos que visava a rede, esses cursos virtuais constituíram instrumento de registro da frequência dos profissionais da Educação. Ou seja, a realização do curso era obrigatória e o cumprimento de suas etapas e respectivas atividades constituíram instrumento de registro do “ponto” de trabalho.

Importante destacar que as formações ofertadas pela Secretaria de Educação de Guarulhos, embora iniciadas já no contexto da pandemia, não se voltaram à especificidade do ensino remoto ou à preparação dos profissionais da Educação

para uso de tecnologias de informação e comunicação. Pelo contrário, conforme relataram as professoras entrevistadas, os cursos foram direcionados ao currículo, com pouquíssimas associações ao momento que a rede vivia.

Sobre esse aspecto, a professora Sônia destacou que os professores tiveram que ressignificar sozinhos seu trabalho no decurso da pandemia, tendo de descobrir como trabalhar com as crianças com base nos acertos e erros cotidianos e a partir da ajuda de filhos e amigos que dominavam um pouco mais o uso das ferramentas tecnológicas.

Também o relato da professora Cristina é significativo nesse sentido. Segundo ela, a maior dificuldade era pensar como transpor para o trabalho remoto uma atividade que ela havia planejado considerando o contexto presencial, sem ter preparo ou formação para isso.

Confesso que tive uma resistência muito grande, não acreditava nesse formato para trabalhar nos anos iniciais. Como adaptar uma atividade que seria aplicada em sala de aula? Como observar todas as reações e registrar para planejar atividade e fazer as intervenções adequadas para cada educando? Eram questionamentos intensos, conflitos internos, desespero, uma mistura de sentimentos que me deixaram estática por um bom tempo. Hoje entendo esta resistência, entendo a dificuldade, não fui preparada para uma emergência como aquela/esta que estamos vivendo na educação. (Cristina, entrevista realizada em 2021; informação verbal)

Além da dificuldade com relação à formação e preparo para o ensino remoto, as professoras destacaram três outras dificuldades imperativas: o acesso às famílias que não tinham equipamentos ou conexão com a internet; a manutenção do interesse das crianças pelas atividades escolares; e as condições letradas das famílias em dar suporte ao trabalho escolar. Sobre a primeira dificuldade, segundo as quatro professoras, alcançar todas as crianças foi um grande desafio, sendo necessário buscar diferentes formas de se fazer com que a escola chegasse à casa de cada uma delas. Apesar disso, nem sempre as estratégias foram suficientes ou possíveis.

Com relação à segunda dificuldade, as professoras relataram, em uníssono, que a manutenção do interesse das crianças foi algo bastante complexo. A sensação relatada por elas é de que as crianças foram perdendo o interesse pela escola na medida em que cresceu o tempo de distanciamento entre elas e a instituição. Nesse contexto, outra dificuldade se sobressaiu: a das condições de letramento dos familiares. Muitos deles, por terem pouco domínio da leitura e da escrita, apresentaram dificuldades em auxiliar as crianças nas atividades a serem feitas assincronamente, o que sobrepujou a já conflituosa relação entre escola e família.

Essas dificuldades inevitavelmente afetaram as possibilidades do trabalho pedagógico das professoras, gerando, por vezes, sentimento de impotência e de angústia frente a tantos problemas e limites de formação, de condições adequadas de trabalho de acesso a recursos

mínimos. No que concerne à leitura literária, a despeito das dificuldades, as professoras buscaram algumas alternativas, como veremos a seguir.

A literatura no ensino remoto: as experiências intentadas

Frente aos desafios e às dificuldades em transpor o ensino presencial para o remoto, no que concerne especificamente ao ensino da literatura, três das professoras entrevistadas disseram ter tentado desenvolver alguns tipos de atividades ao longo de 2020 e uma delas, a professora Cristina, relatou que pouco conseguiu propor algo nesse sentido.

A mistura de sentimentos deixou estática, sou sincera em dizer que no meu trabalho em 2020 relacionado à literatura deixei a desejar. Consegui fazer vídeo contanto história e gravei algumas leituras. (Cristina, entrevista realizada em 2021; informação verbal).

A professora Cristina também indicou não ter conseguido ministrar aulas síncronas ou produzir videoaulas. Segundo ela, o acesso à literatura por parte de seus alunos, em 2020, deu-se mediante alguns fragmentos de textos, que compunham os roteiros de atividades que ela produziu ao longo do ano.

No caso das professoras Fabiana e Sônia, atuantes na mesma escola, destacaram que, no segundo semestre de 2020, o grupo de professoras de toda a escola sentiu a necessidade

de realizar algo maior sobre a promoção da leitura literária, visando ao acolhimento, envolvimento, interação, diversão e prazer em ler bons livros. Dessa ideia surgiu o projeto de contação de histórias pelo *Google Meet*, destinado a todas as crianças, familiares e funcionários da escola. Essa atividade contou com a colaboração de diferentes professoras e professores no papel de contadores de histórias, de modo que, semanalmente, eles se revezavam na atividade on-line.

Como a escola faz atendimento educacional especializado para crianças surdas e com baixa audição, todas as contações foram feitas com intérpretes de LIBRAS, para tornar os textos literários acessíveis.

Além desse trabalho coletivo, a professora Sônia relatou buscar promover o ensino da literatura também a partir de gravações independentes de vídeos com leitura ou contação de histórias, os quais ela enviava às crianças pelo *WhatsApp*. Entre os textos lidos, a professora Sônia destacou os poemas: “*Em que espelho ficou perdida a minha face*”, de Cecília Meirelles; “*Felicidade*”, de Fernando Pessoa; “*Canção do exílio*”, de Gonçalves Dias; “*O homem e as viagens*”, de Carlos Drummond de Andrade; “*Meus oito anos*”, de Casimiro de Abreu; e “*A força do professor*”, de Bráulio Bessa. Entre as narrativas contadas, a professora lembrou: *Gildo e A carta de Gildo*, de Silvana Rando; *Assim assado*, de Eva Furnari; *The pink bee*, de Ricardo Rabello; *A casa sonolenta*, de Audrey Wood; *Bruxa, Bruxa, venha à minha festa*, de Arden Druce; *A trompa entupida*, de Fábio Teixeira; *Curupira, brinca comigo*, de Lo Carvalho e Susana

Rodrigues; *O pássaro sem cor*, de Luís Noberto Paschoal; *Armandinho, o juiz*, de Ruth Rocha; e *A princesa que salvava príncipes*, de Christelle Ammirati e Claudia Souza.

Já a professora Fabiana, além do projeto coletivo da escola sobre contação de histórias, buscou estimular a leitura literária por meio da disponibilização de alguns livros de literatura infantil em formato PDF, para que as famílias lessem junto com as crianças. Dentre os livros disponibilizados, a professora recordou: *A cor de Caroline*, de Alexandre Rampazo; *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém; *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado; *O livro dos sentimentos*, de Todd Parr; *Bruxa, Bruxa, venha à minha festa*, de Arden Druce; *A árvore generosa*, de Shel Silverstein; e *Assim assado*, de Eva Furnari.

A professora Juliana relatou que desenvolveu o ensino da literatura mediante a leitura de textos literários durante as aulas síncronas que realizou com as crianças. No entanto, segundo ela, essa leitura ocorria apenas duas vezes ao mês. Pelo exposto, o propósito era manter, no ensino remoto, prática semelhante à leitura deleite, visando à apreciação de textos literários. A professora também enfatizou que um grupo de professores de sua escola organizou vídeos de contação de histórias, em articulação com o programa “Saberes em Casa”, de modo que esses vídeos eram compartilhados com diferentes turmas, com o objetivo de disseminar a cultura literária e promover o acesso aos textos literários mediante a leitura dos professores. Outra ação implementada pela professora Juliana foi o envio de

alguns *e-books* de domínio público, mas isso se deu de forma bastante limitada devido à questão dos direitos autorais.

No que tange às estratégias de interação com as crianças, das quatro professoras, duas fizeram uso de aulas síncronas – Sônia e Juliana – e três fizeram uso de videoaulas – Fabiana, Sônia e Juliana. A professora Cristina disse ter restringido o seu trabalho ao envio de roteiros de estudos, com recepção das devolutivas via *WhatsApp*.

No caso das aulas síncronas, Sônia contou que elas tinham como foco o trabalho com jogos, brincadeiras e escuta/contação de histórias. Essas aulas se deram semanalmente, com duração de 40 a 60 minutos, porém com baixa participação das crianças (cerca de 40 a 50% apenas). Juliana explicou que, nos encontros síncronos, era explorada a oralidade das crianças, especialmente por meio de relatos sobre o dia a dia ou sobre alguma questão específica, como acidentes de trânsito (um dos temas trabalhados pela professora). Sobre o tempo de duração dos encontros síncronos, Juliana disse que também duravam entre 40 e 60 minutos, com participação de cerca de 60% das crianças.

Com relação às videoaulas, as três professoras que fizeram uso desse recurso, Fabiana, Sônia e Juliana, disseram ter trabalhado com preparação de material baseado nos roteiros disponibilizados pela Secretaria de Educação de Guarulhos e também com base nos roteiros produzidos pelas professoras do ciclo de alfabetização de suas respectivas escolas. Os vídeos eram produzidos

pelas próprias professoras, com envio pelo *WhatsApp*. Sonia destacou que, por meio das videoaulas, propunha alguns exercícios de interpretação de textos literários, de modo a receber as devolutivas a partir das fichas de exercícios. As professoras Juliana e Fabiana disseram que, nos vídeos, centraram-se nas orientações para realização de algumas atividades que elas enviavam pelo roteiro. No caso dessas duas professoras, conforme elas relataram, o trabalho de interpretação de textos literários foi feito a partir dos roteiros de atividades, estimulando a inferência, a associação e a ordenação de partes do texto, o reconto oral, a busca de relação dos textos com o cotidiano e a vida das crianças e a pesquisa sobre diferentes elementos característicos dos textos.

Abaixo, a título de exemplo, apresentamos uma atividade de interpretação constante no roteiro de estudos montado pela professora Fabiana:

Figura 1 – Atividade de leitura literária – Roteiro de estudos

CENTRO-OESTE

BORBOLETAS
(MANOEL DE BARROS)
BORBOLETAS ME CONVICIARAM A ELAS.
O PRIVILÉGIO INSETAL DE SER UMA BORBOLETA ME ATRAIU POR CERTO BU IRRA TER UMA VISÃO DIFERENTE DOS HOMENS E DAS COISAS. EU IMAGINAVA QUE O MUNDO VISTO DE UMA BORBOLETA SERIA, COM CERTEZA, UM MUNDO LIVRE AOS POEMAS. DAQUELE PONTO DE VISTA:
VI QUE AS ÁRVORES SÃO MAIS COMPLETAS EM AUBORAS DO QUE OS HOMENS. VI QUE AS TARDES SÃO MAIS APROVEITADAS PELAS GARÇAS DO QUE PELOS HOMENS. VI QUE AS ÁGUAS TÊM MAIS QUALIDADE PARA A PAZ DO QUE OS HOMENS. VI QUE AS ANDORINHAS SABEM MAIS DIAS CHUVAS DO QUE OS CIENTISTAS. PODERIA NARRAR MUITAS COISAS ANDA QUE PUDE VER DO PONTO DE VISTA DE UMA BORBOLETA. ALI ATÉ O MEU FASCÍNDIO ERA AZUL.

VOCÊ CONHECE O POETA
MANOEL DE BARROS?
MANOEL DE BARROS, NACIU EM 11 DE SETEMBRO DE 1916, EM CUIABÁ. AO CENÁRIO DO MALO CRIANDO, NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL, ELE FOI UM BOM CONHECEDOR POR SUA SIMPLICIDADE, SINCERIDADE E INTERÊS AO TAMBÉM TERER COISAS DA MATEMÁTICA E DA ARTE.

DESAFIO MATEMÁTICO

- 1 - QUAL ESTADO E REGIÃO DO BRASIL O AUTOR NASCEU?
- 2 - O POEMA VIBRATA SOBRE A SIMPLICIDADE DAS COISAS E A SATUREZA DO NOSSO DECA A DEIA. AGORA, REGISTRE EM SEU CADERNO, QUAS AS COISAS QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE FAZER QUE TE DESEA FELICIT PRODUA UMA LISTA DE PALAVRAS OU UM TEXTO SEM CAPRICHADO.
- 3 - O POEMA TAMBÉM FALA SOBRE AS BORBOLETAS. VOCÊ SE RECORDA DE ALCUMA CANTICA QUE FALA SOBRE BORBOLETAS? REGISTRE NO SEU CADERNO.

Fonte: Acervo pessoal da professora Fabiana

A atividade tem como base a leitura do poema “*Borboletas*”, de Manoel de Barros, e apresenta três questões que problematizam aspectos distintos a partir do poema. Não há questões propriamente sobre os sentidos produzidos pelo poema, mas perguntas que indicam um tipo de abordagem do texto literário como pretexto para outras questões a ele relacionadas. Embora a atividade tenha sido proposta como de “*intepretação*”, a sua análise mostra outras finalidades, nenhuma delas relacionada à compreensão do texto em si.

Além da interpretação, as professoras Sônia e Juliana também indicaram ter aplicado, em seus roteiros de estudos, algumas atividades de estímulo à escrita de textos literários, com a proposição de reescrita integral ou parcial de narrativas conhecidas e com a elaboração de novos desfechos para alguns dos textos lidos. A professora Fabiana destacou que, pelo fato de seus alunos estarem ainda em fase de alfabetização, ela optou por atividades que partissem do texto literário e envolvessem a escrita de listas de palavras, exploração de parlendas e textos de memória. Nesse sentido, não trabalhou propriamente com a escrita de gêneros literários.

Sobre o acesso direto a livros ou textos literários, todas as professoras destacaram as limitações que enfrentaram. A professora Sônia explicou que não fez uso de materiais específicos, como *e-books*, folhas avulsas ou livros físicos. Em suas aulas, o contato com os textos literários se deu

mediante as leituras e contações, enviadas por vídeo ou nos encontros síncronos. Cristina, Juliana e Fabiana disseram ter disponibilizado alguns textos a partir, sobretudo, de folhas avulsas (roteiros de estudo) e, no caso de Juliana e Fabiana, alguns *e-books*, mas de forma bastante limitada devido às poucas opções de textos em domínio público.

Considerando o fato de as três escolas se situarem em regiões periféricas da cidade de Guarulhos e o fato de as quatro professoras terem enfatizado a dificuldade de contato com algumas crianças que não dispunham de equipamentos e internet, consultamo-las sobre a existência de estratégias específicas para lidar com os alunos em situação de maior vulnerabilidade. A professora Cristina destacou que, devido às muitas dificuldades que teve, não conseguiu realizar nenhum trabalho específico. Fabiana e Sônia, que atuam na mesma escola, e Juliana explicaram que as escolas disponibilizaram os roteiros de estudo em versão impressa, entregues às famílias juntamente com a cesta básica e o leite que buscavam nas escolas. Nesses casos, é possível depreender que as atividades de contação de histórias e leituras por vídeo não foram acessíveis a essas crianças, uma vez que elas não dispunham de equipamentos ou recursos para acessá-los.

Com base no exposto, as professoras relataram que o ensino da literatura, no contexto da pandemia, ampliou as dificuldades antes já vivenciadas. Dentre elas, destacaram: a falta de equipamentos adequados, o que impediu algumas

crianças de acessar arquivos com os livros ou vídeos; o acompanhamento e monitoramento das crianças; o acesso e seleção de materiais de qualidade em formato digital; a inabilidade das professoras com os dispositivos tecnológicos passíveis de uso em aulas remotas; e o cansaço e arrefecimento de fôlego para a continuidade de algumas propostas, como os projetos coletivos de contação de histórias.

O Programa “Saberes em Casa”: as ações da Rede Municipal de Ensino de Guarulhos

Além do levantamento de ações implementadas pelas professoras com relação à formação de leitores e promoção do texto literário, analisamos aspectos da principal medida adotada pela Secretaria de Educação, para contribuir para a manutenção das atividades escolares em toda a rede de ensino. Como mencionamos, de forma complementar ao trabalho desenvolvido pelos professores, a equipe pedagógica da Secretaria de Educação disponibilizou videoaulas e roteiros de estudo por meio do Programa “Saberes em Casa”.

As videoaulas passaram a ser disponibilizadas em 04 de maio de 2020, pelo canal TV Câmara e *YouToube*, de forma diária, entre 9h e 10h30. As videoaulas contemplaram diferentes “quadros” de conteúdos, dentre os quais contação de história, atividades lúdicas e leitura de livros. Ao todo,

durante o ano letivo de 2020, foram produzidos 150 episódios de videoaulas do Programa “Saberes em Casa”.

Com relação à contação de histórias nas videoaulas, geralmente primeiro quadro de cada episódio, o enfoque se deu na exploração lúdica e multissensorial dos textos contados. O quadro se denominava “Morando nas histórias” e teve como contadora da maior parte das histórias a arte-educadora Wania Karolis, que atua na Secretaria de Educação de Guarulhos. Porém algumas histórias foram contadas por outras pessoas, como as professoras Lindy Barbosa, Beth Rodas e a contadora Fanikita.

Nessas contações, ao longo do ano, foram enfocados diferentes gêneros literários, como: conto, parlenda, fábula, narrativas curtas, textos folclóricos, entre outros. Com relação aos recursos materiais e espaciais, é possível verificar que a contadora foi variando ao longo do ano entre espaços fechados e abertos, que indicam serem cômodos de uma residência e o quintal.

Embora o quadro “Morando nas histórias” fosse destinado à contação, em alguns episódios, especialmente a partir do segundo semestre de 2020, a contadora passou a fazer a leitura de alguns livros de curta extensão, os quais eram “colhidos” de seu “pé de poesia”. Dentre os livros lidos, têm-se: *Lino*, de André Neves; *A história da bolinha curiosa*, de Edson Gabriel Garcia; *Cantigas por um passarinho à toa*, de Manuel de Barros; *Uma ideia toda azul*, de Marina Colassanti; *Meu bicho de*

estimação, de Yolanda Reyes; *O reizinho comilão*, de Fê; e *A fada que tinha ideias*, de Fernanda Lopes de Almeida.

Além do quadro “Morando nas histórias”, os primeiros episódios do Programa “Saberes em Casa” contaram com um quadro destinado especificamente à leitura de livros literários. Intitulado “Um bocado por vez, a história se fez”, esse quadro foi apresentado pela arte-educadora Thaís Calhau, também atuante na Secretaria de Educação de Guarulhos.

Esse bloco tinha como objetivo fazer a leitura de narrativas literárias longas, divididas em partes. O primeiro livro lido, em dez episódios, foi *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. Na sequência, foi feita a leitura, também em dez episódios, de *O mágico de Oz*, de L. Frank Baum. A partir do 20º episódio, o bloco “Um bocado por vez, a história se fez” deixou de fazer parte do Programa “Saberes em Casa”, dentre outros motivos, devido à necessidade de ajustar os blocos ao tempo que o programa dispunha. Assim, como já havia o quadro “Morando nas histórias”, a equipe responsável pelo programa optou pela manutenção apenas dele.

Com relação aos roteiros de estudo vinculados ao Programa “Saberes em Casa”, organizavam-se em torno de atividades que contemplavam os diferentes campos de conhecimento dos anos iniciais do ensino fundamental. No conjunto de materiais a que tivemos acesso, não conseguimos identificar trabalho sistematizado de promoção da leitura literária. Apenas identificamos atividades organizadas a

partir da leitura de algumas parlandas, fábulas ou contos, porém os exercícios relacionados a esses textos não se constituem como proposições típicas do ensino de literatura, como se pode verificar nos exemplos abaixo.

Figura 2 – Atividade do Roteiro de Estudo – 5º ano – Saberes em Casa – junho 2020

PROPOSTA 1 - CONTO AFRICANO.

1. Leia o conto:

OS SEGREDOS DA NOSSA CASA

Certo dia, uma mulher estava na cozinha e, ao atizar a fogueira, deixou cair cinzas em cima do seu cão. O cão queixou-se:

— Ah senhora, por favor, não me queime!

Ela ficou muito espantada: um cão a falar! Até parecia mentira...

Assustada, resolveu bater-lhe com o pau com que mexia a comida.

Mas o pau também falou:

— O cão não me fez mal. Não quero bater-lhe!

A senhora já não sabia o que fazer e resolveu contar às vizinhas o que se tinha passado com o cão e o pau.

Mas, quando ia sair de casa a porta, com um ar zangado, avisou-a:

— Não saias daqui e pensa no que aconteceu. Os segredos da nossa casa não devem ser espalhados pelos vizinhos.

A senhora percebeu o conselho da porta. Pensou que tudo começara porque tratara mal o seu cão. Então, pediu-lhe desculpa e repartiu o almoço com ele.

Comentário: é fundamental sabermos conviver uns com os outros, assegurar o respeito.

Fonte: "Eu conto, tu contas, ele conta... Fábulas africanas", org. de Aldónio Gomes, 1999
<http://www.terraviva.pt/Gilene4810/Conto7.html>

2. Pinte no texto acima, os símbolos que não são letras e nem números.
3. Pesquise o que são estes símbolos e para que servem.
4. Pontue o texto abaixo:

Um homem foi à farmácia e perguntou
Você tem remédio para barata
O vendedor respondeu
O que a barata tem

Fonte: <https://www.maioresemelhores.com/melhores-plaças-para-crianças>

Fonte: Prefeitura Municipal de Guarunios

Nessa atividade, destinada a alunos do 5º ano, propõe-se a leitura do conto africano “Os segredos da nossa casa”, extraído do livro *Eu conto, tu contas, ele conta*, de Aldónio Gomes. Após a leitura, são apresentadas quatro questões, todas elas voltadas apenas à observação dos sinais de pontuação. Não há nenhuma problematização do texto em si nem de questões que possam problematizar questões de entendimento e interpretação do texto.

O mesmo tipo de abordagem se verifica em atividade de um roteiro destinado ao 3º ano:

Figura 3 – Atividade do Roteiro de Estudo – 3º ano – Saberes em Casa – junho 2020

As fábulas são histórias curtas que sempre terminam com um ensinamento, conhecido como “moral da história”. Geralmente, as personagens são animais ou objetos fictícios.

A LEBRE E A TARTARUGA

Numa floresta, viviam muitos animais. Entre eles, a tartaruga e a lebre.

A lebre vivia caçoando da lentidão da tartaruga.

Certa vez, a tartaruga já muito cansada por ser alvo das zombarias, desafiou a lebre para uma corrida.

A lebre muito segura de si, aceitou prontamente.

Não perdendo tempo, a tartaruga pôs-se a caminhar, com seus passinhos lentos, porém, firmes.

Logo a lebre ultrapassou a adversária, e vendo que ganharia fácil, parou no meio do caminho e acabou cochilando.

Quando acordou, não viu a tartaruga e começou a correr.

Já na reta final, viu finalmente a sua adversária cruzando a linha de chegada, toda sorridente.

Moral da história: Devagar se vai ao longe!

1. Faça uma lista, em seu caderno, com as palavras do texto que possuem a letra R em qualquer posição de palavra.

Fonte: Prefeitura Municipal de Guarulhos.

Nessa atividade, centrada na leitura da fábula “A lebre e a tartaruga”, embora se explicita, no início, uma das características do gênero, a única atividade proposta se volta à elaboração de uma lista de palavras que se utilizam do grafema R. Também aqui não há indicação de atividades que explorem a fábula enquanto gênero literário da tradição popular, tampouco se estimula a sua problematização ou entendimento por parte da criança.

Ainda com relação às fábulas, como se sabe, muitas das vezes o seu uso se dá em sala de aula em função da “moral” que ela condensa. Esse aspecto foi identificado em um dos roteiros, conforme se verifica a seguir:

Figura 4 – Atividade do Roteiro de Estudo – 3º ano – “Saberes em Casa” – junho 2020

O LEÃO E O RATINHO

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado à sombra de uma boa árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou.

Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu embaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistia de esmagá-lo e deixou que fosse embora.

Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguia se soltar, e fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva.

Nisso, apareceu o ratinho. Com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão.

Moral da história: Uma boa ação ganha outra.

2. Você observou por meio da leitura dessa fábula, que podemos fazer o bem sem colher a quem? Neste período de isolamento social, temos visto muitas pessoas ajudando outras. Isto é **SOLIDARIEDADE**. Escreva em seu caderno um relato sobre uma ação em que você agiu com **SOLIDARIEDADE**.

Fonte: Prefeitura Municipal de Guarulhos

Aqui, após a leitura da fábula “O leão e o ratinho”, verifica-se a proposta de associação do ensinamento moral da fábula com o contexto vivido decorrente da pandemia. Assim, a partir da reflexão sobre o sentido da palavra solidariedade, solicita-se a elaboração de um relato de ação que possa ser assim caracterizada. Embora a associação entre texto literário e a vida seja importante e característico do ensino da literatura, o que se verifica, na atividade proposta, é que não há qualquer trabalho de exploração do texto em si. A fábula é mero pretexto para se discutir a importância da solidariedade no momento difícil vivido por tudo decorrente da pandemia.

Também no material analisado identificamos o uso de algumas versões adaptadas dos contos de fada clássicos, como na atividade abaixo:

Figura 5 – Atividade do Roteiro de Estudo – 1º e 2º anos – Saberes em Casa – setembro 2020

PROPOSTA 3 – CONTO DE FADA

1. LEIA O TRECHO DO CONTO JUNTO COM ALGUM DOS SEUS FAMILIARES:

CHAPEUZINHO VERMELHO

Era uma vez uma graciosa menina que morava com a mãe à beira de uma floresta. Certo dia, ela ganhou um capuz feito de tecido vermelho e gostou tanto dele que passou a usá-lo todos os dias. Assim, aos poucos, os moradores daquele local passaram a chamá-la de Chapeuzinho Vermelho.

Um dia, a mãe de Chapeuzinho pediu à menina que levasse para a avó uns bolinhos que acabara de fazer. A avó morava do outro lado da floresta.

— Chapeuzinho, tenha cuidado! Não pare para conversar com ninguém, nem vá pela trilha da floresta! É muito perigoso!

Chapeuzinho pegou o cesto e foi embora. No caminho, resolveu colher flores para a avó e, esquecendo-se das recomendações da mãe, pegou a trilha da floresta. Caminhava tão contente, recolhendo uma flor aqui e outra ali, que nem percebeu a presença de um lobo faminto que a observava atrás das árvores.

[...]

Disponível em: https://5ca2e990-0e9a-47e0-9b77-7e0eeeb0502c.us/iles.com/ugd/5ca2e9_e03a010d-c1c0466aa5506a54d7268429.pdf

2. ESCREVA EM SEU CADERNO OS NOMES DAS PERSONAGENS DO CONTO DA CHAPEUZINHO VERMELHO.

3. OS DESENHOS ABAIXO FAZEM REFERÊNCIAS A OUTROS CONTOS DE FADA. ESCREVA OS NOMES DOS CONTOS.



PESQUISE OUTROS CONTOS E ANOTE OS NOMES NO SEU CADERNO, SE QUISER PODE ESCREVER AS HISTÓRIAS TAMBÉM.

4. NA CESTA DA CHAPEUZINHO VERMELHO TINHA DOCES E SALGADOS. ESCREVA UMA LISTA DE ALIMENTOS QUE VOCÊ ACREDITA QUE A MAMÃE COLOCOU NA CESTA. SEPRE OS DOCES DOS SALGADOS.

5. PARA ENCERRAR, DESENHE UMA CESTA E OS ALIMENTOS DENTRO DELA.



DICA: PARA ESCREVER VOCÊ DEVE CONTAR QUANTOS PEDAÇOS A PALAVRA TEM. USE OBJETOS (TAMPINHAS OU LÁPIS) OU SEUS PRÓPRIOS DEDOS; PENSE QUAIS LETRAS DEVEM SER USADAS PARA ESCREVER CADA PEDAÇO.

Fonte: Prefeitura Municipal de Guarulhos

Destinada a alunos do 1º ao 2º ano, a atividade tem como base a leitura de uma versão adaptada de “Chapeuzinho

vermelho”, extraída de um *site* da internet. A partir da leitura do conto são propostos cinco exercícios: o primeiro, de localização de informações (nome das personagens); o segundo, para associar imagens com outros contos; o terceiro, destinado a elaborar uma lista de alimentos presentes na cesta da Chapeuzinho; o quinto, voltado à produção de um desenho com o cesto e os alimentos dentro.

Novamente, observa-se, por meio dessa atividade, que o conto cumpre apenas o papel de pretexto para o trabalho com outros conteúdos relacionados ao ensino da língua escrita, sem proposta de reflexão ou interpretação sobre o texto. Também cumpre destacar que a versão adaptada escolhida para a atividade é bastante simplista e limitada, o que também minimiza as possibilidades de experiência leitora.

Por meio da análise dessas atividades, pode-se verificar que, embora os roteiros de estudo por vezes veiculem alguns gêneros literários, não se observa um tipo de abordagem que propicie e estimule a interpretação dos textos, considerando-se as propriedades características desses gêneros. Nesse sentido, no que tange ao Programa “Saberes em Casa”, parece que o trabalho com o texto literário ficou mesmo restrito às contações de histórias e leituras de alguns livros, muito mais com papel lúdico e sem sistematização mais concernente ao ensino da literatura e aos propósitos da formação do leitor literário.

Sentidos e reflexões possíveis: algumas considerações finais

Retornando ao problema inicial, que deu origem a este texto, entendemos ser possível compreender pelas entrevistas e materiais aqui analisados os diferentes esforços, mas também os limites e dificuldades que a pandemia impôs ao ensino de literatura e à formação de leitores do texto literário no contexto do isolamento social.

Não há dúvidas de que existe um lugar específico importante para o texto literário na formação escolar e humana de crianças em fase de escolarização (visível pela busca de alternativas intentadas pelas professoras), no entanto, o que pudemos observar é que o ensino remoto, em diferentes aspectos, representa uma forma de agravamento do persistente problema com relação ao ensino da literatura e da formação de leitores, tornando ainda mais limitada e frágil a busca por usos da literatura na escola, considerando-se seus diferentes níveis e graus de complexidade.

Dentre os limites sobressalentes, podemos destacar as condições de acesso a livros e outros materiais digitais, que poderiam ampliar e diversificar as práticas docentes voltadas à mediação da leitura literária. Conforme relatado pelas professoras, a disponibilização de *e-books*, por exemplo, foi bastante limitada e restrita em função dos direitos autorais, o que de imediato restringiu as possibilidades práticas de usos dos textos literários. Também não identificamos nenhuma

iniciativa de distribuição ou acesso aos livros físicos das bibliotecas escolares. Essa situação foi justificada por uma das professoras com base na necessidade de se manter o isolamento social. De toda forma, entre as famílias mais carentes, aquelas que retiravam as atividades escolares, juntamente com o leite e a cesta básica (e que possivelmente não conseguiram acessar as videoaulas e aulas síncronas), talvez pudesse ter sido utilizada a estratégia de distribuição de alguns livros físicos, pertencentes aos acervos das escolas.

Também a falta de políticas de formação e preparo dos professores para o ensino remoto limitou o enfrentamento da realidade imposta. Como evidenciado pela professora Sônia, por causa da ausência de ações da rede nesse sentido, a alternativa que restou foi buscar ajuda com filhos, familiares e outros colegas de trabalho que conheciam melhor as tecnologias para adaptá-las a fins educacionais. Nesse sentido, o relato angustiado da professora Cristina também foi bastante emblemático, sobretudo porque ela se viu perdida, sem saber como adequar a sua rotina de trabalho de forma minimamente eficiente e satisfatória.

Outro aspecto que a pesquisa evidenciou foi a centralidade do trabalho com o texto literário em atividades de contação de histórias, numa perspectiva mais lúdica e voltada à ideia de apreciação como escuta. Antes da pandemia, pelo relato das professoras, o trabalho com o texto literário já parecia se concentrar em proposições didáticas desse tipo, com a “leitura deleite/ leitura inicial”. Com as limitações

decorrentes do isolamento social, essa parece ter sido a alternativa viável encontrada, por meio das videoaulas ou encontros síncronos.

Nesse sentido, embora seja bastante plausível o esforço das professoras no desenvolvimento desses materiais e também seja reconhecido o papel fundamental das atividades de leitura e de contação de histórias como momentos de fruição e de desenvolvimento do gosto e do hábito leitor, essas atividades, sozinhas, não são suficientes para abarcar os múltiplos processos envolvidos no ensino da literatura e na formação de leitores desse tipo de texto. Atividades de compreensão, interpretação e exploração de narrativas e poemas, por exemplo, cumprem papel fundamental nesse percurso formativo, mas pouco puderam ser exploradas no ensino remoto, conforme aqui observado.

Em certa medida, podemos dizer que o acesso à literatura nas realidades observadas se deu quase que exclusivamente pela oralidade letrada das professoras e das contadoras de histórias do Programa “Saberes em Casa”, não havendo outros tipos de atividades que diversificassem esse ensino. Até mesmo o acesso aos textos literários propriamente ditos, seja em suporte material impresso ou digital, pouco ocorreu. Dessa forma, experiências de manuseio do livro, exploração das linguagens verbo-visual, a observação das palavras e estrutura dos textos, as possibilidades de diálogos e debates sobre os sentidos apreendidos entre tantas outras

atividades constituintes da formação do leitor não puderam ser exploradas.

De todo modo, é importante destacar que o microcosmo da atuação das professoras aqui analisado demonstrou o esforço que essas profissionais têm dispensado na busca por alternativas qualificadas e significativas para a manutenção da escolarização, mesmo que nem sempre da forma que se considera ideal. Também se faz importante evidenciar que há problemas que, de partida, já limitam qualquer trabalho ou esforço dessas profissionais, como a desigualdade social e a desigualdade de acesso a bens materiais que permitam uma escolarização remota com o mínimo de condições. Isso tornou-se latente na observância do caso das crianças sem equipamentos ou conexão. Como acessar videoaulas ou contações produzidas pelas professoras, se não há celular, computador ou internet disponível?

Esse problema leva a outro, de caráter mais amplo e abrangente. A construção de uma sociedade justa perpassa diretamente a problemática da garantia de uma escola democrática. É principalmente a partir desse aparato formativo, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, mediante a promoção de políticas de igualdade de acesso aos bens culturais e simbólicos produzidos no interior de nossa sociedade, que se garante também direitos e oportunidades iguais para todos. No entanto, a pandemia e o modo como a educação vem sendo tratada parece estar seguindo fluxo contrário, adensando o conhecido “Efeito Mateus”; “[...] a

todo aquele que tem, será dado, e terá em abundância; mas aquele que não tem, até o que tem lhe será tirado” (MERTON, 1968, p. 159).

Contra os apelos facilitadores e pragmáticos de resolução dos problemas que têm abalado o “funcionamento” das escolas, quem sabe a literatura, “sonho acordado das civilizações” (CANDIDO, 2004), não seja um fértil caminho para a “salvação” ao menos “antídoto” para a “epidemia pestilenta” que nos aflige (CALVINO, 1990).

Minha confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar. (CALVINO, 1990, p. 11)

[pois]

A vida verdadeira, a vida afinal descoberta e tornada clara, por conseguinte a única vida plenamente vivida, é a literatura. Essa vida que, em certo sentido, habita cada instante em todos os homens tanto quanto no artista [...] Somente pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua (PROST, 2016, p. 6393).

Referências

ALFABETIZAÇÃO EM REDE. Uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia de COVID-19. Relatório Técnico (parcial). Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>. Acesso em: 01 mai. 2021.

BARBERIA; L. G.; CANTARELLI; L. G. R.; SCHMALZ, P. H. S. **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19.** Fundação Getúlio Vargas, 2021. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-COVID-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2021

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas.** Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, A. **O direito à literatura e outros ensaios.** Coimbra: Angelus Novus, 2004.

CRISTINA. Entrevista sobre o ensino de literatura nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da COVID-19. Entrevistador: Fernando Rodrigues de Oliveira. Guarulhos, abr. 2021.

FABIANA. Entrevista sobre o ensino de literatura nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da COVID-19. Entrevistador: Fernando Rodrigues de Oliveira. Guarulhos, abr. 2021.

GESTRADO, 2020. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020>. Acesso em: 10 nov. 2020.

GUARULHOS. **Dados Gerais**: número de unidades escolares da rede. Disponível em: <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/ite/escola/index.php?p=15>. Acesso em: 07 mai. 2021.

GUARULHOS. Quadro de Saberes necessários. Proposta Curricular. Guarulhos: Prefeitura Municipal de Guarulhos, 2019.

JULIANA. Entrevista sobre o ensino de literatura nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da COVID-19. Entrevistador Fernando Rodrigues de Oliveira. Guarulhos, abr. 2021.

MERTON, R. K. **The Matthew Effect in Science**: The reward and communication systems of science are considered. *Science*, v. 159, jan. 1968.

MOLINARI, S. G. S. **Imigração e alfabetização**: alunos bolivianos no município de Guarulhos. 2016. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.

PROST, M. **Em busca do tempo perdido**: tempo recuperado. Tradução Fernando Py. São Paulo: Nova Fronteira, 2016. v.3.

SÔNIA. Entrevista sobre o ensino de literatura nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da COVID-19. Entrevistador: Fernando Rodrigues de Oliveira. Guarulhos, abr. 2021.

TIC DOMICÍLIOS. **Principais resultados**. Cetic, 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

UNDIME. **Ensino remoto no Brasil foi feito principalmente com material impresso e aula no WhatsApp, mostra pesquisa**. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/10-03-2021-18-19-ensino-remoto-no-brasil-foi-feito-principalmente-com-material-impresso-e-aula-no-whatsapp-mostra-pesquisa>. Acesso em: 02 maio 2021.

Região Sul

Videoaulas: a experiência curitibana com o ensino de literatura em tempos de pandemia

Elisa Maria Dalla-Bona

Alessandra Barbosa

Daiana Lima Tarachuk

Antes de entrar em cena

A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) conta com 185 escolas que atendem 72.715 estudantes do 1º ao 5º ano, com idade entre 5 e 10 anos de idade. Imediatamente após o cancelamento das aulas presenciais, em 23/03/2020, devido à pandemia da COVID-19, uma das preocupações da SME foi manter os vínculos de ensino-aprendizagem com os estudantes, apesar do distanciamento social. Cientes das limitadas possibilidades dos estudantes de classes menos favorecidas de acesso à tecnologia (computadores e internet), a equipe da SME percebeu que seria inviável a oferta de aulas síncronas. Assim, foram gravadas videoaulas para o canal TV Escola Curitiba, do *YouTube*¹, que também

¹ Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCNJWZ_JXiSnkAeYenC6nT0g/featured. No playlist estão disponíveis todas as videoaulas organizadas por área e em ordem decrescente.

foram veiculadas pelos canais de televisão aberta (9.2 UHF, Paraná Turismo e 4.2, Rede Massa), especialmente criados para atender a essa necessidade.

Em janeiro de 2021, o canal TV Escola Curitiba computava mais de 112 mil inscritos e 29,2 milhões de visualizações. As videoaulas da SME beneficiaram também crianças e estudantes de 217 cidades paranaenses pela Rede Massa de televisão.

A partir de 13 de abril de 2020 e durante todo o ano, os estudantes tiveram acesso às videoaulas da TV Escola Curitiba, que foram elaboradas pelas equipes pedagógicas que atuam no Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e no Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE), bem como as equipes da Coordenadoria de Equidade, Família e Rede de Proteção (CEFAR), Coordenadoria de Tecnologias e Inovação Pedagógica (CTIP) e Programa Linhas do Conhecimento (que, por meio de propostas lúdicas, aulas de campo e/ou propostas culturais, oferece oportunidades de acesso aos diferentes espaços da cidade) da SME. Além disso, foram disponibilizados materiais complementares, elaborados pelas equipes pedagógicas das unidades escolares, nas escolas e entregues às crianças a cada 15 dias. Mesmo durante o período de recesso (janeiro/2021), as crianças puderam acompanhar a programação especial de férias no *YouTube*, que traz A Hora do Conto e a reprise das aulas de 2020, na TV.

Desde 1999, a RME adotou a organização curricular em Ciclos de Aprendizagem, que são estruturados da seguinte

forma: Ciclo I – 1º, 2º e 3º ano; Ciclo II – 4º e 5º ano; Ciclo III – 6º e 7º ano; Ciclo IV – 8º e 9º ano (CURITIBA, 2020a). As videoaulas para os Ciclos I e II, etapa de ensino em que concentramos este estudo, contemplaram as áreas de língua portuguesa, literatura, matemática, robótica, geografia, educação física, arte, ciências, história, ensino religioso, direitos humanos e família, Linhas do Conhecimento. Para auxiliar o trabalho dos professores, a SME elaborou cadernos das videoaulas para os componentes curriculares de acordo com o Currículo (2020). Nesse material, são minuciosamente detalhados os planejamentos de cada aula, constando: conteúdo, objetivo, critérios de ensino-aprendizagem, recursos, encaminhamento metodológico, sugestões de atividade para fazer depois da aula e referências. Os cadernos são ilustrados com fotos dos slides que foram elaborados pelos professores que ministraram as videoaulas.

A definição de um percurso para nossa pesquisa, diante do grande volume de materiais, só foi possível com a orientação de duas professoras que fazem parte da equipe da SME responsável pelo planejamento e gravação das videoaulas de Língua Portuguesa e de Literatura, além da disponibilidade de suas gerentes e diretoras para expor as informações. Por meio delas, tivemos acesso ao Currículo, aos planejamentos e cadernos das videoaulas, à indicação dos *links* no *Youtube* para assistirmos às videoaulas que envolviam o ensino de literatura.

O primeiro documento lido foi o Currículo do Ensino Fundamental, publicado em 2020, que resulta do trabalho coletivo dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba - RME e corrobora com os princípios postos na *Base Nacional Comum Curricular - BNCC* e no Referencial Curricular do Paraná (CURITIBA, 2020a).

O Currículo é composto por 5 volumes. No volume 1, estão expressos os princípios e fundamentos, sobre os quais se pautaram as videoaulas, que orientam a educação em Curitiba. O Currículo expressa a preocupação com o acesso à educação de todos os estudantes independentemente dos seus contextos econômico, cultural, religioso ou étnico. Os estudantes têm direito à aprendizagem e de avançar

[...] no processo de consolidação dos conhecimentos histórico e científico, superando os saberes de senso comum, sem desconsiderá-los. A RME tem como propósito que ensinar em uma escola que busca permanentemente o aprimoramento da qualidade possibilita múltiplas oportunidades para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos de forma ativa, por meio de atividades planejadas e mediadas pelos professores. (CURITIBA, 2020a, p. 15).

O volume 4 é dedicado às linguagens: arte, educação física, língua estrangeira e língua portuguesa. Debruçamo-nos sobre a parte de Língua Portuguesa, o documento esclarece que são seguidos os campos de atuação definidos na BNCC, de 2017:

Campo da vida cotidiana– campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e produção

próprias de atividades vivenciadas cotidianamente pelos estudantes.

Campo artístico-literário– campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas.

Campo das práticas de estudo e pesquisa– campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e produção que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola.

Campo da vida pública– campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e produção, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. (CURITIBA, 2020b, p. 301-302)

O *Currículo do ensino fundamental: diálogos com a BNCC. Linguagens* (2020b) preconiza ser imprescindível a prática pedagógica estruturada a partir desses campos, como também que os estudantes interajam com textos de diferentes gêneros para que compreendam o funcionamento da língua. O Campo artístico-literário é detalhado no trecho do Currículo dedicado ao letramento literário, no qual se lê ser papel da escola formar o leitor literário:

A promoção do letramento literário só se efetiva, então, quando há um intenso processo de interação entre leitor e texto, quando há um desvelamento, uma exploração da obra nos seus diversos aspectos, um compromisso com a formação de um sujeito, conforme Paiva; Oliveira “intelectualmente e eticamente mais humanizado. (CURITIBA, 2020b, p. 311)

A interação entre leitor e texto, necessariamente, deve ser prazerosa e capaz de despertar o gosto pela leitura no estudante. O Currículo advoga, também, a necessidade de o repertório literário ser diversificado, de modo a contemplar os textos canônicos, contemporâneos, da tradição oral, e a pluralidade das diferenças culturais, de gênero, étnico-raciais, geracionais, entre outras.

Como o objeto desta pesquisa se restringe ao ensino da literatura durante a pandemia da COVID-19, para conhecermos como ocorreu o trabalho com a literatura, no ano de 2020, foi necessário que identificássemos em quais das 396 videoaulas de Língua Portuguesa estiveram presentes textos literários e quais os utilizados nas 134 videoaulas de Literatura. As aulas foram organizadas especificamente para as turmas de 1º, 4º e 5º ano e agrupadas para o 2º e 3º ano.

As videoaulas de Literatura têm duração de 30 minutos cada e as histórias utilizadas são repetidas para os diferentes anos. O que difere de uma aula para outra é o encaminhamento realizado pós-leitura, que foi adequado para a idade dos estudantes. As histórias utilizadas são as seguintes: *A moça tecelã* (Marina Colasanti), *Uma ideia toda*

azul (Marina Colasanti), *O que você faz com uma ideia?* (Kobi Yamada), *Rumpelstiltskin* (Irmãos Grimm), *O convidado de Raposela* (Alex T. Smith), *A árvore de sapatos* (Julião Goulart), *O reflexo* (Stéphane Lay e Giliane Bourdon), *O catador de pensamentos* (Monika Feth), *A última folha* (Adriana Barreta Almeida), *O monstro monstruoso da caverna cavernosa* (Rosana Rios), *Marmelo, o jacaré banguelo* (Mariane Bigio), *Uma história atrapalhada* (Gianni Rodari), *Ari Areia* (Rosy Greca), *O pescador e a sereia na Ilha da Cotinha*, do livro *Escrevivências*, escrito por estudantes da EJA da E. M. Professor Francisco Hübert, *Manoel, o papel* (Camila Ferreira Soares Paiva), *Ali Babá e os quarenta ladrões* (conto árabe), *Tudo outra vez* (releitura de *O soldadinho de chumbo*, Celso Sisto), *Coco Verde e Melancia* (Ricardo Azevedo), *O sabiá e a girafa* (Leo Cunha), *Estrela Kaingáng - a lenda do primeiro pajé* (Vãngri Kaingáng), *Meu Pum e a Meleca do meu irmão* (Blandina Franco), *O baú de surpresas* (Mariane Bigio), *Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela* (Werner Holzwarth), *Meu crespo é de rainha* (Bell Hooks), *O pote vazio* (Demi), *O caso do bolinho* (Tatiana Belinky), *Aracne* (mito grego - versão de Ilan Brenman), *O mágico de Oz* (L. Frank Baum), *Os detetives do prédio azul* (Flávia Lins e Silva), *Alice no País das Maravilhas* (Lewis Carrol), *Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas* (Ricardo Azevedo), *O voo das borboletas* (Benjamin Lacombe), *Madame Butterfly* (Giacomo Puccini, adaptação de Alejandra Schmidt), *O diamante azul* (Arthur

Conan Doyle), *Rainha da Neve* (Hans Christian Andersen), *O Barba Azul* (Charles Perrault).

As videoaulas de Língua Portuguesa duram 45 minutos, a expressiva maioria não aborda o ensino da literatura e, frequentemente, quando o faz é com a finalidade de ensinar a língua e não de assegurar o exposto no Currículo sobre o eixo do letramento literário, conforme apresentado anteriormente. O mapeamento das videoaulas de Língua Portuguesa resultou nas seguintes informações:

- 1º ano: 99 aulas de Língua Portuguesa, 11 com texto literário: *O pato*, *Um dia de cão*, *Salada*, *A árvore* (Bartolomeu Campos de Queiroz), *O menino que queria ser árvore* (Fabiano Tadeu Grazioli), quadrinhas *As estrelas nascem no céu e Os peixes nascem no mar*, parlendas *Salada, saladinha*, *Olha o bicho* (José Paulo Paes), *111 poemas para crianças* (Sérgio Capparelli), *Cadê o fubá?* (Silviane Scliar Sasson).

- 2º e 3º ano: 99 aulas de Língua Portuguesa, 6 com texto literário: *O pato*, *Um dia de cão* (Bartolomeu Campos de Queiroz), *Carmela, caramelo* (André Neves e Cris Rogerio), *Hoje eu não quero banana* (Dorothee De Monfreid e Sergio Donnio).

- 4º ano: 99 aulas de Língua Portuguesa, 7 com texto literário: *Branca de Neve e os sete anões* (Willian e Jacob Grimm), *A Bela Adormecida*, *A Bela Adormecida no bosque* (Charles Perrault), *Malévola, a rainha do mal*, *A mais bela de todas: a história da rainha má* (Serena Valentino), *A bruxa do batom borrado* (Anderson Novello), *Não era uma vez: contos clássicos recontados* (Mariana Massarani), peça teatral *O Casamento da*

Filha do Palhaço (Luiz Andrioli), esquete *Compartilhando com amigos* (Érico Assis), *O convidado de Raposela* (Alex T. Smith).

- 5º ano: 99 aulas de Língua Portuguesa, 18 com texto literário: *Branca de Neve e os sete anões* (Willian e Jacob Grimm), *A Bela Adormecida*, *A Bela Adormecida no bosque* (Charles Perrault), *Malévola, a rainha do mal*, *A mais bela de todas: a história da rainha má* (Serena Valentino), *Rapunzel* (Willian e Jacob Grimm), *A casinha de brinquedo* (Heloísa Prieto), *Reinações de Narizinho* (Monteiro Lobato), poemas de Álvaro Posselt, *O fantástico mistério de Feiurinha* (Pedro Bandeira), *O mágico de Oz* (adaptação de Tatiana Belinky).

Não há uma correspondência biunívoca do número de textos com o de aulas, pois alguns foram usados em várias aulas no planejamento de uma sequência didática, em outros casos, numa mesma aula é utilizado mais que um texto.

A partir desse levantamento, assistimos às 36 aulas de Literatura e às 42 videoaulas de Língua Portuguesa em que se fizeram presentes os textos literários, e anotamos todas as informações sobre cada uma delas. Como o volume de dados gerado nas videoaulas de Língua Portuguesa foi enorme, decidimos por relatar 21 aulas que consideramos ter um trabalho mais expressivo com a literatura. Em cada ano, extraímos aulas em sequência, são elas: 1º ano, 6 aulas (número 49 a 54); 2º e 3º anos, 3 aulas (número 49 a 51); 4º ano, 5 aulas (número 54 a 58); 5º ano, 7 aulas (número 30 a 36). A escolha foi motivada pela possibilidade, nesse conjunto de videoaulas, de analisarmos a adequação da aula para a

modalidade remota, avaliarmos a pertinência dos conteúdos, do material de ensino, das atividades, a adequação do ensino para crianças, a qualidade textual e das ilustrações dos textos literários utilizados e os encaminhamentos metodológicos.

Luz, câmera, ação: videoaulas de Literatura

Nas videoaulas de Literatura, é bem variada a apresentação. As professoras, em geral, estão caracterizadas de algum personagem, ou usando um adorno no cabelo, segurando um objeto alusivo à história. A professora dispõe de um telão e uma mesa, que são usados principalmente para criar uma espécie de cenário alusivo às histórias que são contadas.

Algumas videoaulas se iniciam com a projeção, no telão, de um vídeo de criança segurando um livro que escolheu para indicar aos colegas: ela se apresenta, diz em que escola municipal estuda e esclarece o motivo da escolha daquela obra como sugestão de leitura. Algumas aulas iniciam com a retrospectiva de histórias lidas anteriormente, por meio da projeção das capas dos livros, de mural de exposição de personagens e autores; outras iniciam com exposição de livros sobre a mesa e de objetos alusivos às histórias contadas anteriormente. Há ainda aquelas em que é usada uma cartola e/ou baú de onde são retirados disparadores para a motivação inicial; também partem de um questionamento para provocar a participação das crianças, convidam para desvendarem charadas que remetem à história do dia,

apresentam biografia dos autores; promovem reflexões sobre a intertextualidade e esclarecem quando a história faz referência a outra, como por exemplo *Frozen* e *A rainha da neve*. Para exemplificar, destacamos uma das vídeoaulas, em que se ouve a voz de diferentes crianças, dizendo: “Sai daí, dona história, vem para fora da cartola”, enquanto a professora retira da cartola um bilhete: “Para conquistar a chave do baú e libertar a história de hoje, vocês terão que responder: onde vivem as histórias?”. Saem, de dentro da cartola, objetos que conduzem às respostas sobre a morada das histórias: um diário, que guarda as nossas memórias, um microfone, que remete à oralidade e um bloco de notas, que remete aos registros escritos. Esses objetos (diário, microfone, bloco de notas) são utilizados como referências à configuração do conto popular, tema do dia, uma vez que esse gênero é transmitido oralmente pelas gerações, que o guardam na memória e o preservam em registros escritos.

Nas vídeoaulas de Literatura, são trabalhados diversos gêneros literários, como prosas poéticas, fábulas, mitos e contos. As histórias são contadas com intervalos ou paradas para entrevistar um autor, ouvir uma música alusiva ao tema, refletir sobre algumas provocações lançadas pela professora, a fim de criar expectativas para a continuidade, ou ainda prestar esclarecimentos sobre eventuais dificuldades com o vocabulário.

Para se entender a dinâmica das aulas, trazemos, como exemplo, algumas das atividades desenvolvidas na série de

videoaulas em que foram trabalhados contos de detetive. Uma das histórias lidas foi *Os detetives do prédio azul*, de Flávia Linz e Silva, que foi adaptada para uma série televisiva pelo roteirista Celso Garcia. Os alunos assistem ao vídeo, gravado especialmente para eles, em que uma criança entrevista o roteirista que os leva a compreender como se planejam, criam e adaptam histórias. A professora propõe para que reflitam sobre o que há de comum entre os detetives, ao comparar as atitudes de Sherlock Holmes com os detetives do prédio azul, dentre outros. Aprendem que detetives são aqueles que investigam fatos, suas circunstâncias e as pessoas neles envolvidas. Antes de ouvirem o desfecho da história, a professora propõe que façam uma lista de possíveis suspeitos. Ao final, ouvem e dançam a música “Um barulho, um sumiço”²:

Um barulho, um sumiço
Muitos suspeitos, um feitiço
Um objeto perdido sem explicação
Está na hora da ação

Detetives do Prédio Azul
Prontos para investigar
Detetives do Prédio Azul

² A música é o tema da abertura da série Detetives do Prédio Azul (DPA) do canal infantil Gloob, do Grupo Globo de telecomunicações. Foi gravada por Mike Túlio (voz e violão) e Guto Oliveira (voz e guitarra) – integrantes da banda OutroEu ao lado de Rennan Azevedo (bateria) e Fil (baixo). Disponível em: <https://youtu.be/UpAyFDsukrA>

Mais um caso para o DPA.

O trabalho de análise da complementaridade entre texto e ilustração também foi realizado, como na vídeoaula em que é contada a história "*A última folha*", da curitibana Adriana Barreta Almeida e da ilustradora Rosângela Grafetti. A professora os faz notar que, à medida que o texto indica o crescimento da árvore, a ilustração mostra a passagem do tempo pelas folhas inicialmente pequenas e depois crescidas, com o uso do amarelo, do ocre a folha parece seca e solitária, além de incluir um personagem não citado no texto verbal, um menino que brinca dependurado na árvore. A professora mostra como é interessante a possibilidade de a ilustração ampliar a nossa perspectiva sobre o texto.

Depois da história, a professora propõe que façam uma reflexão sobre o seu conteúdo, por meio de atividades como: organizar os fatos numa linha do tempo; refletir sobre como se sentiram diante de alguma situação como a que ocorreu na história; desenhar; fazer uma dobradura; escrever algo sobre a personalidade de um personagem; apresentar curiosidades que conectam realidade e fantasia, como no caso do museu Sherlock Holmes, em Londres; identificar entre diversas cartelas com elementos da história, qual é o intruso; recontar uma história aos seus familiares, com os objetos que tenham em casa; construir o mapa da história (título, autor, personagens, onde se passa, qual era o problema e como surgiu, como o problema foi resolvido)

para rememorá-la; assistir vídeos de autores e ilustradores, especialmente gravados para as videoaulas, contando sua trajetória, motivações e inspirações; refletir sobre a intertextualidade entre histórias, músicas, peça teatral; estudar a relação de complementaridade entre o texto verbal e o não verbal; guardar num baú, ao final da aula, um elemento que remete à história contada, em outro momento, rememorar as histórias a partir desse elemento.

Do giz e apagador para a câmera e o computador: videoaulas de Língua Portuguesa

Em todas as videoaulas de Língua Portuguesa, as professoras iniciam com orientações sobre a necessidade de higienização das mãos, ficar em casa e usar máscara. Sempre são reservados alguns minutos, quando se escuta um fundo musical, para que as crianças peguem o material necessário para aquela aula, o mesmo ocorre quando os estudantes devem realizar alguma atividade. A apresentação é sempre a da professora em pé, atrás de uma mesa em que apoia os diversos materiais, como livros de literatura, fantoches, brinquedos, material de papelaria etc.; atrás há uma tela, para projeção de tudo o que é trabalhado na aula, que é comandada por controle remoto pela professora. A cada nova videoaula, por meio de uma dinâmica diferente, é rememorado o trabalho da aula anterior, por exemplo: ao

ser trabalhado um conto de acumulação, na primeira aula, há vários objetos que saem, um de dentro do outro, de um baú; na aula seguinte, são sacolas que saem uma de dentro da outra; e, na seguinte, é utilizada uma matrioska, boneca russa que contém muitas outras.

Na sequência de seis aulas do 1º ano, o trabalho ora relatado foi com conto de acumulação. O objetivo foi estabelecer expectativas nas crianças em relação ao texto que iriam ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (capa, índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

O trabalho inicia com a professora mostrando uma caixa de onde vai tirando objetos que os remetem a uma história. Antes de contar a história, ela vai apresentando partes de um animal e pede que adivinhem quem será o personagem principal (o boi). Mostra um boneco do personagem. Apresenta a capa do livro *O boi, a vaca e o bolo*, de Lúcia Reis. A leitura da história é feita com as páginas projetadas no telão, paralelamente os objetos que haviam saído da caixa (colete, relógio, meias, gravata etc.) vão sendo colocados no boneco

do boi que está sobre a mesa). Durante a leitura, a professora faz pausas, como as descritas no caderno das videoaulas:

Fazer pausas nas páginas 6, 8, 12, 13 e 15.

Página 6: “O boi fará o bolo de gorro?”

Página 8: “O boi vai lembrar da farinha para o bolo?”

Página 12: “Qual é o último objeto que o boi encontrou? Tentem adivinhar observando a imagem. Dica: começa com a letra E.”

Página 13: Clímax do conto: questioná-los: “Qual foi a reação do boi ao se olhar no espelho?”

Página 15: Desfecho: quando a autora faz a pergunta no último trecho do livro “Sabe quem segurou o espelho para o boi se olhar?”, refletir com as crianças sobre a imagem desta cena, que mostra alguém segurando o espelho para o boi: “Quem está na casa junto com ele?”. Mostrar novamente a capa do livro, lembrando que o título também mencionava outra personagem: a VACA (lembrar que a imagem da vaca não aparece no livro). Questioná-los: “O que será que a vaca estava achando de tudo aquilo? Esse comportamento do boi estava agradando a ela? Se você estivesse no lugar da vaca, como você se sentiria?”. Revelar o final. (CURITIBA, Caderno das videoaulas de Língua Portuguesa do 1º ano, em fase de pré-publicação, 2020, [não paginado]).

Ao final, apresenta o texto da contracapa com biografia da autora/ilustradora e explora o *blog* pessoal da autora. As crianças desenham os objetos na sequência em que apareceram na história e escrevem o título no caderno. A professora então ensina, com uso de um flanelógrafo, que se trata de um conto de acumulação, pois a cada página repete o objeto da página anterior e inclui um novo. Os elementos

do conto são trabalhados, por meio de um bingo, com perguntas para relembrem a situação inicial, a inesperada, o tempo, o lugar. Explora as ilustrações, por exemplo, para identificar a passagem do tempo na história e mostrar as diferentes posições dos ponteiros do relógio no decorrer do livro. Apresenta um bilhete enviado especialmente àquelas crianças pela autora Lúcia Reis.

Além do trabalho de formação do leitor literário, apresenta também texto informativo para tratar da alimentação dos bois e propõe várias atividades lúdicas para explorar o vocabulário, como o jogo “Caça-rimas”: mostra três trechos do conto em que a autora utiliza rimas e destaca as palavras para que visualizem as letras que deixam os sons semelhantes.

As três vídeoaulas para o 2º e 3º ano também trabalharam o conto de acumulação. Os objetivos desse conjunto de aulas foram: estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler, apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre o contexto social de produção, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas; ler e compreender textos narrativos de maior porte; localizar informações explícitas em textos lidos; inferir informações implícitas em textos lidos.

A videoaula começa com a professora mostrando um baú lilás estrelado, o qual contém uma caixa, dentro dela um saco e dentro dele um pequeno pacote com um bilhete. À medida em que vai tirando os objetos, cria expectativas e faz perguntas para que as crianças criem suas hipóteses sobre o que encontrarão lá dentro. No bilhete, está escrito: “Para abrir esse pacote, fale com a andorinha Lica, em véspera de lua cheia.”

A docente apresenta e explora as informações da capa do livro *O pacote que tava no pote*, de Eloí Bocheco. Projeta um vídeo da autora, gravado especialmente para as crianças da turma, em que ela se apresenta e fala das motivações para criar suas histórias. Pede às crianças que desenhem o que acreditam haver no pacote encontrado dentro do pote. Depois lê a história e, simultaneamente, projeta as ilustrações. Ao final, pede para que verifiquem se sua hipótese sobre o que havia no pacote se confirmou, se alguém havia desenhado um dente de leite. Faz reflexões sobre vivências das crianças em fase de troca dos dentes, de tradições como a Fada dos Dentes, que guarda seus dentinhos. Depois apresenta a biografia da autora e da ilustradora, bem como diversos livros publicados pela autora.

Para a interpretação do texto, solicita que desenhem três baús. Faz questões relacionadas à história que suscitam reflexões sobre relações de parentesco com avós e trisavós e seus baús de lembranças. Mostra fotos antigas de sua família, escritas atrás, como na história. Ressalta a

diferença para os dias atuais, com o registro das fotos nas redes sociais, dá exemplos do contato dela com crianças da escola por este meio.

Para explicar que se trata de um conto de acumulação, a professora recupera diferentes trechos da história em que palavras se repetem, mostra como o mesmo fato se reproduz com múltiplos personagens. Explica que esse tipo de narrativa é contada de maneira repetitiva, por exemplo, no conto lido a mesma pergunta é feita por todos os animais: como fazer para encontrar a Andorinha Lica em véspera de lua cheia? Além disso, um mesmo acontecimento se dá por acumulação: surge um personagem, que não consegue resolver a questão levantada pela bruxinha Elisa e indica um novo caminho cheio de acumulações. Aparece outro, que também não consegue e assim sucessivamente. Desafia os estudantes para que pensem em situações do cotidiano em que podemos envolver acumulação de itens e registrem no caderno com desenhos ou palavras, por exemplo: o pé dentro da meia, a meia dentro do sapato, o sapato em cima da cadeira; a colher dentro da gaveta, a gaveta dentro do armário, o armário na cozinha, a cozinha na casa, a casa no bairro.

Neste caso, também está presente o trabalho com a língua portuguesa, em atividades como:

- Fazer a leitura de fragmentos do texto. [...] Pensar sobre a terminação das palavras cerejeira e amoreira e então concluir que o pé de pitangas se chama pitangueira e o de figos figueira, completando uma tabela no flipchart.

- Realizar sorteios por meio do globo virtual para o registro de nomes de árvores frutíferas destacando o sufixo eira/eiro. A cada sorteio os estudantes escrevem no caderno com apoio da imagem e das sílabas sorteadas.
- Realizar a leitura das palavras extraídas do conto. Chamar a atenção para a letra C acompanhada do sinal gráfico cedilha presente em todas as palavras. Conversar sobre as particularidades do uso deste sinal: Tem som de (ss), não se utiliza no início de palavras e na sílaba é seguido pelas vogais A, O e U.
- Propor o preenchimento de cruzadinha. [...] (CURITIBA, Caderno das videoaulas de Língua Portuguesa dos 2º e 3º anos, em fase de pré-publicação, 2020, [não paginado]).

No 4º ano, a sequência de cinco aulas teve como objetivo: inferir o significado das palavras e/ou expressões desconhecidas no texto, com base no contexto; acrescentar novas palavras ao seu vocabulário, utilizando-as conforme o contexto. O trabalho se assenta na obra *Fantasia do olhar: minicontos inspirados nas obras de Aldemir Martins*, de Elias José e na fábula *A cigarra e a formiga*.

Para iniciar, é apresentada uma imagem coberta por peças de quebra-cabeça enumeradas; ao jogar um dado com o número correspondente a uma das peças a ser removida, após todas serem retiradas, revela-se a imagem de um tamanduá. Várias outras imagens desse animal são apresentadas, bem como informações sobre suas características, habitat, alimentação etc. Mostra também um tamanduá de feltro que será a mascote da turma, o qual está segurando o livro *Fantasia do olhar*. Exploram a capa da obra, dentre outros

aspectos, a professora reflete sobre o significado do título, e tudo indica que a obra vai conduzir o olhar para a fantasia e a imaginação. Ela explica que a palavra “minicontos”, no subtítulo, indica que esse livro contém várias pequenas histórias. Lê a sinopse da contracapa, que ajuda a entender melhor o título e a relação do livro com os quadros de Aldemir Martins. Apresenta o sumário, explicando que ele contém o nome dos contos e os quadros que os inspiraram. Faz a leitura de um dos minicontos, intitulado “*O tamanduá e as formigas*”. Apresenta o autor Elias José e vários livros por ele publicados, além do artista plástico Aldemir Martins.

Na sequência, a ênfase recai na busca do significado de palavras do texto, como: chacoalhou, sacrificado, desocupados, intriga, faminta, pidões. A docente questiona se de fato o tamanduá come formigas, para responder, projeta um texto informativo do *site* da organização WWF, que confirma serem as formigas um alimento apreciado pelo tamanduá. Nesse texto, encontra-se a informação que a língua do tamanduá tem cerca de meio metro de comprimento, então a professora questiona o motivo de Elias José escrever a frase: “disse com a linguinha faminta para fora”. Explica o sentido irônico, isto é, contrário ao que a palavra quer dizer, utilizado pelo autor. Dá exemplos do uso da ironia em nosso dia a dia, para que possam compreender o uso dessa figura de linguagem.

Explica que leram um conto, que é um gênero textual que se caracteriza por ser uma narrativa breve e curta, uma história inventada, ou seja, ficcional, e que precisa apresentar

uma situação para ser resolvida, um conflito. A finalidade de um conto é proporcionar ao leitor a imersão em uma história de ficção que o entretenha, divirta e desperte sua imaginação, sentimentos ou reflexão. Eles podem ser encontrados em livros, revistas, jornais e na internet.

A professora apresenta cada elemento da narrativa: personagens, espaço, tempo, narrador e enredo. Explica que podemos identificar quatro partes que compõem o enredo: situação inicial, desenvolvimento ou complicação, clímax, conclusão ou desfecho. Explica também a existência de outro aspecto do texto narrativo, que são as relações de causa e consequência. Propõe uma série de atividades para localizar esses elementos, situações e relações no texto *“O tamanduá e as formigas”*.

Para a pergunta "Quem participa?", propõe uma cruzadinha, na qual os estudantes localizavam as palavras tamanduá, passarinhos, formigas. Para identificar o espaço onde aconteceu o conto, busca as pistas no texto, ao dizer que o tamanduá estava dormindo e os pássaros estavam a sua volta, e que os pássaros e o tamanduá foram conversar com as formigas. Isto nos leva a perceber que os animais estavam em um espaço em que eles vivem juntos, portanto em florestas ou matas. Apresenta algumas frases usadas para marcar o tempo e solicita que registrem no caderno: “Naquela tarde de sol e calor”, “Naquele dia”, “Depois de um tempo”, “Daquele dia em diante”. Para descobrir se o narrador é personagem ou observador, observam, no texto, se há o uso

das palavras eu e nós, ou ele/a, eles/as, observam trechos como: “O tamanduá chegou com cara de poucos amigos, com a cara mais faminta do mundo, com os olhos mais pidões. As formigas tremeram, mas aguentaram firmes”. Substituem "o tamanduá" por ELE e "as formigas" por ELAS, concluindo se tratar de um narrador observador.

Para localizarem a situação inicial, são projetadas três frases do texto, sendo duas delas corretas. Para a identificação do desenvolvimento ou complicação da história, é solicitado que os estudantes registrem, no caderno, três frases das quais foram extraídas algumas palavras a serem completadas. Para identificarem o clímax ou a parte de maior tensão da história, são projetadas desordenadas as palavras que, organizadas, compõem a frase: "O tamanduá chega e pergunta se as formigas viram um cupinzeiro." E, finalmente, é solicitado que os estudantes registrem, com suas palavras, como foi o desfecho da história para o tamanduá e para as formigas.

Para sistematizar os conhecimentos, a professora projeta dois esquemas e reforça cada um dos aspectos trabalhados, relendo o texto e explorando-o minuciosamente:

Figura 1 – Esquema estrutura de narrativa e conto



Fonte: Caderno das videoaulas de Língua Portuguesa do 4º ano, em fase de pré-publicação.

Como no texto há menção à fábula *A cigarra e a formiga*, a professora lê uma versão traduzida de Esopo, por Ruth Rocha. Apresenta dados biográficos do autor e da tradutora;

traz algumas informações e uma imagem da cigarra; estimula para que escolham entre os significados, extraídos de um dicionário, qual corresponde às palavras *suplício*, *aturarmos*, *zombaria*; pede que escrevam no caderno opiniões sobre as atitudes da cigarra e da formiga; explicita as características das fábulas (textos de caráter ficcional, escritas em prosa ou verso, os personagens são animais com características humanas, têm a função de levar as pessoas a refletirem sobre o comportamento em sociedade, transmitem uma lição); explora os elementos da narrativa, as partes que compõem o enredo, as relações de causa e efeito.

Finaliza com a construção de um quadro comparativo entre os dois textos literários lidos para que percebam as diferenças na estrutura de um conto e uma fábula.

O trabalho com a língua portuguesa ocorre por meio de atividades com palavras retiradas do texto para análise da divisão silábica, acentuação de sílaba tônica, análise de palavras com letras diferentes, mas com o mesmo som (C, S, K), dentre outras.

No 5º ano, a sequência escolhida de sete aulas objetiva propiciar aos estudantes: reconhecerem que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade; identificarem, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas; inferirem informações implícitas em textos

lidos; inferirem o significado de palavra desconhecida no texto, com base no contexto; estabelecerem relações entre gêneros textuais (tema e finalidade), entre partes dos textos lidos e os conhecimentos prévios.

A questão central é a leitura de *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Mas são inúmeras as atividades propostas para antes, durante e depois da leitura. O trabalho inicia com a apresentação do contexto das histórias do livro, bem como a capa de algumas das edições existentes, rememoração de fatos históricos da época em que foi escrito, a informação sobre as adaptações para a televisão, a reflexão sobre o significado da palavra “reinações”, por meio de perguntas como: será que Narizinho é uma rainha? Ou será que Narizinho é uma menina levada? As hipóteses são revisitadas após a leitura do capítulo “Narizinho”, na última aula da sequência, quando já sabem que a menina vai se casar com o príncipe escamado, portanto se tornará rainha.

A professora convidou diversos músicos locais para interpretar, especialmente para aqueles estudantes, músicas que serviram de motivação para a leitura, como “Saci Pererê”, de Jorge Ben Jor, “Pedrinho”, de Dori Caymi e Paulo César Pinheiro, e “Narizinho”, de Vitor Martins e Ivan Lins. As letras das músicas são analisadas para estabelecer relações de sentido com a história. A docente sempre propõe reflexões, como na situação em que, antes de ler mais um capítulo, para estimulá-los a pensar sobre do que ele trata, retoma um trecho da música “Narizinho”: “Uma aranha sobe

e desce / Vem e tece o seu vestido / Com as cores do pedido / Felicidade brilhante”. Lança as perguntas: Quem será essa costureira? Que tipo de roupas ela faz? Onde ela vive? Como ela é?

Sobre a mesa, a cada aula, a professora monta diferentes cenários com objetos alusivos à história. Por exemplo, no capítulo que trata da Dona Aranha costureira, vê-se uma máquina de costura, fita métrica, uma grande aranha, uma cesta com tules e o livro *Reinações de Narizinho*. A leitura dos capítulos, além de ser realizada pela professora, conta também com a participação de convidados, como a bruxa Guinevere, que está caracterizada usando chapéu, roupas pretas e maquiada.

A cada aula, a professora rememora os trechos lidos anteriormente para introduzir a leitura de um novo capítulo. Em geral, a leitura é interrompida em alguns momentos para que a professora apresente hipóteses a serem escolhidas pelos estudantes, que são testadas ao final da leitura. Um exemplo de pausa programada ocorreu ao fazer a leitura apenas do início do capítulo “O vestido maravilhoso”, interrompida com o propósito de deixar que os estudantes imaginassem como deve ser esse tecido, fazendo um exercício de visualização e registrando, por escrito, a descrição do que imaginaram. Em seguida, projeta vídeo com a imagem de estudantes do 5º ano, descrevendo o vestido e seu tecido, como no relato da Stephany: “Eu

imagino que o tecido é rosa claro, as mangas são de renda, e é coberto de bolinhas de cristal.

O tecido é fino e dá para fazer bastante movimento” (Canal TV Escola Curitiba, videoaula nº 36 para o 5º ano, Língua Portuguesa, 2020). A preparação desses depoimentos foi bastante trabalhosa. A professora solicitou à diretora de uma escola a indicação do contato das professoras de 5º ano, que a colocaram em contato com os responsáveis por alguns estudantes, que autorizaram a participação deles. A professora fez videochamadas com esses estudantes para ler o trecho que seria trabalhado, de modo que eles tivessem condições de gravar com o celular as suas impressões e enviar o vídeo a ela por *WhatsApp*.

Após a leitura, questiona os estudantes se confirmaram as antecipações que construíram antes de ouvirem o enredo. Ao final de cada aula, fornece pistas do que terão na próxima, por exemplo: para criar expectativa para o capítulo do Visconde de Sabugosa, lê um trecho da letra da música que seria apresentada na próxima aula: “Eu sou milho de boa linhagem, cultura e bagagem pra dar e vender. Quem não leu minha história perdeu, e é por isso que eu quero esclarecer.” (Canal TV Escola Curitiba no *Youtube*, videoaula nº 35 para o 5º ano, Língua Portuguesa, 2020).

Frequentemente, os estudantes são convidados a emitir opinião e pensar sobre as sensações que eles tiveram com a leitura do texto (exercício de visualização), escrevendo

sobre: eu vejo, eu escuto, eu posso sentir, eu cheiro, eu posso saborear, comentário final do leitor; e se quiser ilustre.

A profissional explora muito a intertextualidade e as conexões para reforçar que a nossa compreensão se amplia quando temos um repertório mais amplo. Para ilustrar, pode-se citar a abordagem sobre feitiços quebrados; a referência a personagens de outras histórias, como a Cinderela e a Branca de Neve; as fadas boa e má da história da Malévola; e ainda quando pede que elaborem um quadro com três colunas. Na primeira, devem escrever as conexões que fizeram a partir da leitura do texto com outros textos que se lembraram; na segunda coluna, registram as conexões do texto consigo mesmos (leitor), escrevendo uma experiência que viveram; e, na terceira coluna, registram as conexões possíveis do texto com o mundo, escrevendo sobre algum evento, algo que aconteceu no mundo e ficaram sabendo.

O jogo POLAS é proposto mais de uma vez, ora de forma lúdica, ora como registro esquemático de retomada, com o objetivo de identificar os elementos da história: P – personagens (Príncipe Escamado, Narizinho, Dona Aranha), O – objetos (tecidos, fios, fita métrica, pó de borboleta, espelho), L – lugares (casa da costureira, Reino das Águas Claras), A – ações/acontecimentos (Dona Aranha confeccionou o vestido, o espelho arregalou os olhos, Dona Aranha foi libertada do feitiço e escolheu continuar sendo aranha), S – sentimentos/sensações (admiração, espanto, comemoração, dúvida).

Ela explora em todos os capítulos lidos detalhes da linguagem literária, a riqueza de ideias e comparações que tal linguagem apresenta, como nos exemplos:

Não há peixe do rio que a não conheça; assim que ela aparece, todos acodem numa grande fome. (Explica que a palavra é um neologismo utilizado pelo autor que gostava muito de fazer isso).

Além da boneca, o outro encanto da menina é o ribeirão que passa pelos fundos do pomar. Suas águas, muito apressadinhas e mexeriqueiras [...]. (Explica que o autor está traçando uma comparação para construção da imagem de águas que passam rápido).

Emília foi feita por tia Nastácia, com olhos de retrós preto e sobrancelhas tão lá em cima que é ver uma bruxa. (Explica que as sobrancelhas da boneca são tão feias que parece uma bruxa).

Morena como jambo. (Explica que o autor compara o tom de pele de Narizinho ao da fruta jambo). (CURITIBA, Caderno das videoaulas de Língua Portuguesa do 5º ano, em fase de pré-publicação, 2020, [não paginado]).

Ressalta a capacidade do texto literário provocar a nossa imaginação pelo emprego das palavras, como nos adjetivos utilizados por Lobato nestes exemplos: fada miragem, tesoura da imaginação, agulha da fantasia, linha do sonho.

As palavras que podem não ser compreendidas pelos estudantes são trabalhadas, retomando a leitura do trecho em que aparecem, seguida da projeção de diferentes opções de significado e análise de qual deles é o mais pertinente naquele

contexto. O trabalho com o vocabulário demanda sempre a participação dos estudantes, como quando, numa das aulas, a professora solicita que anotem algumas palavras (papagaio, fabricar, imprópria, muda, cordas, sapo, pílulas, falinha, segredo, amarrado, indagou, sopapos, saia, faca) para incluí-las nos trechos dos quais foram excluídas. O objetivo é perceber o uso da palavra no contexto, respeitando a concordância, como no trecho ora destacado e com as palavras que foram excluídas sublinhadas:

“- Impossível. Já morreu o besouro boticário que fazia as pílulas, sem haver revelado o segredo a ninguém. A mim só me restava um cento, das mil que comprei dos herdeiros. O miserável ladrão só deixou uma, e imprópria para o caso porque não é pílula falante.”
(Canal TV Escola Curitiba no *Youtube*, vídeoaula nº 34 para o 5º ano, Língua Portuguesa, 2020).

A professora chama a atenção para o fato de que o próprio texto nos dá pistas importantes para que possamos deduzir o sentido das palavras.

O trabalho com a Língua Portuguesa está presente em todas as aulas, com objetivos de, por exemplo, identificar o uso de elementos que marcam o discurso direto (verbos de elocução, dois-pontos, travessão, aspas) e indireto, os sinais de pontuação, dentre outros. As análises partem do estudo das escolhas de Lobato, em *Reinações de Narizinho*. Como no trecho: “Narizinho correu para casa. Assim que a viu entrar, Dona Benta foi dizendo: – Uma grande novidade, Lúcia. Você

vai ter agora um bom companheiro aqui no sítio para brincar. Adivinhe quem é?” (Canal TV Escola Curitiba no *Youtube*, videoaula nº 35 para o 5º ano, Língua Portuguesa, 2020). Mostra aos estudantes que há uma parte em que o narrador está contando a história, mas tem uma interrupção para a fala de um dos personagens. Questiona os estudantes sobre que sinais ajudam a identificar que naquele trecho tem uma fala de algum personagem (dois-pontos, travessão). O esforço é o de tentar ajudar os estudantes a perceberem que o uso desses sinais ajuda a criar a tecitura da trama.

Além do set: nos bastidores das videoaulas

Retomamos o exposto no início do capítulo relativo aos princípios expressos no Currículo do Ensino Fundamental da RME, que preconiza a promoção do letramento literário. O documento assevera a necessidade de assegurar aos estudantes a participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural, linguística e que favoreçam experiências estéticas, além de afirmar a necessidade de que os estudantes interajam com textos de diferentes gêneros para que compreendam o funcionamento da língua.

Com o levantamento que fizemos das videoaulas, atestamos que elas se nortearam por esses princípios, ao mesmo tempo em que foram coibidas pela adaptação do ensino remoto para estudantes no início da escolarização. É desafiador idealizar,

a toque de caixa, aulas voltadas para o ensino da literatura capazes de atrair a atenção de uma criança, provavelmente, sozinha diante de uma tela, pelo longo tempo de 30 ou 45 minutos. Como vimos, foram múltiplas as estratégias a que as professoras recorreram para viabilizar esse ensino, muitas vezes bem sucedidas, outras nem tanto. Mas pior seria se a SME não implementasse as videoaulas e os estudantes não tivessem ao que recorrer para continuar o seu processo de escolarização. Portanto o investimento está pleno de méritos, o que não o exime de uma avaliação mais detida.

Cosson (2020) registra que o letramento literário é um caminho para desenvolver “a capacidade de ler e interagir com os textos literários” [...], configura-se por “um processo dialético entre apropriação e interpretação crítica do texto literário” (p. 174) e as atividades demandam uma participação ativa dos alunos para desenvolverem “a competência de ler literatura, respeitando a complexidade artística da construção dos sentidos” (p. 173). Para o autor, o objetivo do letramento literário na escola é desenvolver a competência literária do aluno, o que significa dizer que o ponto de partida é o repertório que o estudante já possui, que deve ser ampliado e aprimorado pelas experiências literárias diversificadas e progressivamente mais complexas oferecidas pela escola.

As videoaulas foram ministradas pela equipe da SME, composta por pessoas especializadas e graduadas em Letras e Pedagogia, com pós-graduação. Além dessa qualificação, puderam contar com o norte definido no Currículo do

Ensino Fundamental da RME, que define os objetivos, conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem para cada ano. A maior fragilidade estava no fato de não conhecerem os estudantes, tampouco terem a oportunidade de avaliarem as suas condições de acompanharem as videoaulas. Assim, os planejamentos eram genéricos, sem a certeza de que os estudantes já conheciam os textos trabalhados.

Dessa forma, ficaram comprometidos alguns aspectos indispensáveis à implementação do letramento literário, conforme definido por Cosson (2020). Não foi possível elaborar o planejamento a partir do repertório que o estudante já possui, tampouco viabilizar uma participação ativa deles. Embora seja visível, nas videoaulas, a preocupação das professoras, antes de dar uma resposta, por lançar questões para propiciar a reflexão, por proporcionar uma grande diversificação de motivações e atividades para evitar a monotonia, por apresentar uma diversificação de textos para ampliar e aprimorar as experiências literárias dos estudantes, por tornar o ambiente de gravação da aula alegre e decorado com temas alusivos às histórias, por preparar a leitura das narrativas que foram proferidas com atitudes expressivas e emocionadas, por se dedicarem a desenvolver a competência literária dos estudantes, propiciando um trabalho de reflexão sobre as leituras realizadas, de apropriação e interpretação crítica do texto literário.

Fillola (1998) descreve a atividade que realiza o leitor para avançar na leitura. Para o autor, trata-se do estabelecimento

de um diálogo ou um jogo com o texto, que envolve “sucessivas fases, cada uma das quais com suas peculiaridades e com a ativação de diferentes tipos de conhecimentos e estratégias” (p. 85, tradução nossa). É na escola que as crianças aprendem a ativar esses mecanismos internos, no ambiente cooperativo de aprendizagem planejado pelo professor, na interação com os colegas, o que ficou bastante prejudicado no ensino remoto. Docampo (2002) ensina que não basta pôr um livro nas mãos do leitor, pois “a atividade animadora mais frutífera que existe é “o falar de livros”. Nada cria melhores expectativas leitoras que o escutar alguém que nos fala de um livro com paixão” (p. 55, tradução nossa). Trazemos essas citações porque ficou evidente que tais questões estavam entre as preocupações das professoras, que, diante da impossibilidade de colocar os livros nas mãos das crianças, leram muitas histórias, gravaram vídeos com depoimentos de estudantes da escola, recomendando leituras e divulgando as frases que criaram motivados por uma história, além de sempre fazerem provocações para estimular a reflexão durante e após as leituras. Mesmo inviabilizado o ambiente cooperativo, a interação social, a conversação literária e o compartilhamento das experiências de leitura, as iniciativas foram no sentido de criar atividades para ativar o diálogo do leitor com o texto e a impulsionar seus conhecimentos e estratégias de leitura.

Um dos objetivos principais das vídeoaulas foi o de apresentar os textos literários aos estudantes pela relevância

que eles têm para a formação humana. A possibilidade de conquistar os ouvintes para se deterem nas videoaulas esteve diretamente atrelada à escolha das obras, e muitas tinham esse potencial por estarem afinadas com as características arroladas por Bajour (2012, p. 27): “textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caíam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações”. Livros com potencial para desafiar, não infantilizar e que dialogam com a sensibilidade estética das crianças (BAJOUR, 2012).

O propósito pedagógico se concentrou na formação do leitor, mas, diante da impossibilidade de os estudantes terem as obras em mãos, eles estiveram na dependência da voz das professoras para a recepção dos textos. Bajour (2012, p. 17) ensina que escutar se parece com ler, na medida em que “a leitura se entremeia com a palavra pronunciada, encarnada numa voz”, na medida em que “a leitura se toca com a palavra silenciada, não proferida mas dita com os olhos, com gestos, com o corpo, com outros múltiplos signos que criamos para estender pontes do texto ao leitor, do leitor ao texto, de leitor a leitor”, na medida em que “esse ouvir transformado supõe intencionalidade, consciência, atividade, não apenas um registro pas-sivo e por vezes distraído dos sons do outro” (p. 19). Nessa perspectiva, assistindo à leitura das histórias em várias das videoaulas, podemos assentir que, mesmo sem lerem as palavras registradas nos livros, os estudantes leram.

Mas é preciso admitir também que o processo de formação do leitor ficou incompleto, principalmente pelo fato de não haver possibilidade de interlocução, de dialogarem sobre o lido. Para Bajour (2012), a semelhança entre ler e escutar, depende também de que a mediação da leitura propicie a socialização de significados, de expor as associações pessoais, as ideias, as descobertas, as interpretações afloradas. A autora valoriza muito a conversa sobre o que se lê, expressa em frases como:

Não sabemos o que pensamos sobre um livro até que tenhamos falado dele (p. 22), [...] o regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo (p. 23), [...] os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os frag-mentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária (p. 24). (BAJOUR, 2012, p. 22-24).

Ainda nos resta tecer comentários sobre o ensino da língua portuguesa nas vídeoaulas analisadas em que esteve presente a exploração dos conteúdos gramaticais. Do 1º ao 4º ano, predominou o estudo da gramática como uma estrutura fixa e acabada (LIMA; MARCUSCHI; TEIXEIRA, 2012), com a retirada de palavras do texto literário para explorar diferentes letras com o mesmo som, diferenciar sufixos, analisar sílabas tônicas, fazer a divisão silábica e a acentuação, dentre outros. Essas atividades assentam o ensino da gramática na direção oposta à defendida por Lima, Marcuschi, Teixeira (2012, p. 29), ao explicitarem que a gramática não se limita a “um conjunto

de regras prescritivas, explicitadas em um manual, que não guarda nenhum ponto de interseção com os usos da língua”, portanto, enfatizam a necessidade de o professor “se servir de textos efetivamente realizados para conduzir seus alunos a reflexões sobre a *linguagem em funcionamento*” (p. 45). Vale lembrar que analisamos as videoaulas de Língua Portuguesa em que se fizeram presentes os textos literários, assim os argumentos de Cosson (2020, p. 94) também nos auxiliam a apontar as limitações desse tipo de abordagem ao criticar a análise textual, apoiada em aparato descritivo-técnico, que “engessa a leitura, quando não impede a verdadeira fruição da obra, assim como esteriliza o ensino da literatura ao assimilá-lo a um exercício taxonômico pareado à análise sintática, já condenada no ensino da língua portuguesa”. O autor esclarece também que a análise textual centrada “exclusivamente em elementos linguísticos, perde o contexto da obra e falha em compreender a sua inserção em um horizonte social e histórico que também determina o seu significado” (p. 94).

No 5º ano, houve um ensino da gramática diferenciado, na perspectiva da “linguagem em funcionamento”. Por exemplo, ao trabalhar com adjetivos, a professora analisou a capacidade de Monteiro Lobato fazer uso deles para provocar a imaginação. Ela retoma trechos do texto, destacando aqueles em que isso ocorre, como em fada miragem, tesoura da imaginação, agulha da fantasia, linha do sonho. Sempre procura levar os estudantes a refletir sobre a língua, convocando-os, por exemplo, a preencherem palavras

excluídas de alguns trechos por meio da sua contextualização no texto. Para o ensino de sinais de pontuação foram feitas provocações, excluindo-os do texto, a fim de comprovar a sua necessidade para o sentido da trama.

A dicotomia entre o ensino da língua portuguesa e da literatura há muito é debatida. Leite (2001) explica que dificilmente conseguimos integrá-los, mas considera importante empreender esforços para superar a desintegração uma vez “que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa” (p. 18). Para a autora “o ensino da língua e da literatura, integradas numa mesma prática, faz-se possível já na altura da alfabetização ou mesmo antes dela, pelo gosto de contar e ouvir histórias, pela brincadeira com as letras e os sons, pela invenção livre do texto” (p. 22).

Perceber a inadequação do texto literário desconfigurado pelo seu uso para o ensino da língua portuguesa, como vimos em algumas vídeoaulas, requer mais do que criticá-lo, exige pensar em perspectivas para sua superação. Nesse sentido, Leite (2001) nos aponta uma visão promissora ao propor integrar dinamicamente língua e literatura na escola com vistas a criar novos prismas para a escola e para a sociedade, de modo que

[...] a literatura pára de ser mero veículo de conteúdos gramaticais ou outros e a língua deixa de ser mero sistema de normas a decorar, e se integram dialeticamente numa

prática de alunos-sujeitos do dizer e do pensar, o que se está superando é toda uma concepção de saber como soma de informações a consumir, um conhecimento sedimentado a reproduzir sem inventar, e se está afirmando o saber como um trabalho do pensamento. (p. 24-25).

Aproximam-se dessa perspectiva as videoaulas em que procuraram identificar as partes que compõem o enredo, as relações de causa e consequência nas atitudes dos personagens e quais as estratégias textuais criadas pelo autor para apresentá-las. Como ocorreu com “*O tamanduá e as formigas*”, um texto contido na obra *Fantasia do olhar: minicontos inspirados nas obras de Aldemir Martins, de Elias José, e nas aulas em que letras das músicas foram analisadas para estabelecer relações de sentido com a história *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, e também com o jogo POLAS, que permitiu elencar palavras para melhor compreender as situações, identificar elementos da história, estabelecer comparações, ressaltar como o emprego das palavras e da gramática num texto literário provocam sensações, sentimentos e a imaginação do leitor.*

Após um ano de isolamento social, houve tempo para a divulgação de pesquisas abordando o aumento das taxas de obesidade, o surgimento de distúrbios do sono e problemas comportamentais (depressão, agressividade, ansiedade) entre as crianças. O distanciamento dos colegas da escola, a inviabilidade de socialização, o desinteresse por aulas

remotas foram algumas das causas desses problemas. Até o início de 2021, a SME não tinha o controle sobre a participação efetiva dos estudantes nas atividades, tampouco se houve acompanhamento dos pais para orientar os filhos nas atividades remotas. Um estudo como este é necessário e deve motivar pesquisas futuras, se não por decisão da SME, por iniciativas acadêmicas, principalmente, em programas de pós-graduação. As notícias dão conta de ressaltar a preocupação dos professores sobre a frágil efetividade na formação dos estudantes a partir das vídeoaulas e das atividades impressas enviadas pela escola. É certo que a escolarização foi prejudicada e negativamente impactada, com prejuízos enormes para os estudantes. Mas há um efeito colateral positivo das vídeoaulas sobre a formação dos professores. A equipe da SME tem depoimentos dos professores por meio de relatos em redes sociais sobre a oportunidade de repensarem as suas práticas a partir das experiências observadas nas vídeoaulas, quando ocorreu o declarado por Bajour (2012, p. 71) a respeito dos

Educadores que se propõem a escrever e a pensar sobre suas práticas, que as conversas sobre livros e sobre as vozes dos leitores tornam-se tangíveis e são transmitidas para os colegas [...] matéria-prima para a conceitualização sobre o próprio fazer e o de outros professores.

Encerramos enfatizando que, para a formação de leitores, as vídeoaulas são limitadas, pois não permitem o diálogo e a troca de informações. Aprender a ler é uma habilidade

complexa que, para crianças, depende da presença física de um professor e de interação com colegas. As deficiências em leitura constadas entre os estudantes brasileiros em avaliações como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) devem se acentuar com o fechamento das escolas durante a pandemia. Albuquerque, Dallagnol e Santos (2021, p. 105) “pontuam que a educação nunca foi tão excludente, tendo em vista que a aprendizagem de seus pequenos aprendizes se encontra prejudicada e as lacunas apresentadas, possivelmente, não serão preenchidas”.

Por enquanto, ainda é uma incógnita a dimensão do impacto das videoaulas para a formação das crianças. Em Curitiba, os professores não desenvolveram atividades síncronas, o que os afastou radicalmente dos seus estudantes, limitando-se ao envio de atividades para serem realizadas em casa. Tal distanciamento resultou numa grande frustração a esses profissionais que têm consciência da limitação da sua contribuição no processo de aprendizagem. Os problemas estruturais relacionados às condições econômicas das famílias dos estudantes das escolas públicas só se acirraram com a pandemia, a frustração com a profissão docente idem, portanto as perspectivas para o futuro pós-pandemia, esperamos não muito distante, precisam ser minuciosamente avaliadas, de modo que sejam o ponto de partida para planejar a continuidade da escolarização, minimizando os seus impactos no aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Concluimos que a equipe da SME produziu um acervo de videoaulas que poderá ser utilizado como material complementar, no ensino presencial, ou ser reaproveitado no ensino remoto, com algum aperfeiçoamento sobre o acompanhamento dos estudantes.

Referências

ALBUQUERQUE, V. F.; DALLAGNOL, R.; SANTOS, L. I. S. Desafios no ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças em tempos de COVID-19: vozes de professoras de um contexto mato-grossense. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 97-109, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/issue/view/667>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**. O valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

Canal TV Escola Curitiba no Youtube, videoaula n. 34 para o 5º ano, Língua Portuguesa, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AFTK0i00Ab4&list=PLEtRs8lszO9XF7u0bqi25YalDm7c011Fl&index=339>. Acesso em: 20 mar. 2021.

Canal TV Escola Curitiba no Youtube, videoaula nº 35 para o 5º ano, Língua Portuguesa, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pOxWAZogumQ&list=PLEtRs8lszO9XF7u0bqi25YalDm7c011Fl&index=337>. Acesso em: 20 mar. 2021.

Canal TV Escola Curitiba no Youtube, videoaula nº 36 para o 5º ano, Língua Portuguesa, 2020. https://www.youtube.com/watch?v=8LPq2Vc_-2A&list=PLEtRs8lszO9XF7u0bqi25YalDm7c011Fl&index=333. Acesso em: 20 mar. 2021.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do ensino fundamental**: diálogos com a BNCC. Princípios e fundamentos. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 2020a. v. 1.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do ensino fundamental**: diálogos com a BNCC. Linguagens. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 2020b. v. 4.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno das videoaulas de Língua Portuguesa**, 1º ano. Em fase de pré-publicação, 2020.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno das videoaulas de Língua Portuguesa**, 2º e 3º anos. Em fase de pré-publicação, 2020.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno das videoaulas de Língua Portuguesa**, 4º ano. Em fase de pré-publicação, 2020.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno das videoaulas de língua portuguesa**, 5º ano. Em fase de pré-publicação, 2020.

DOCAMPO, X. P. Leer, para qué? *In*: ALBANELL, Pep *et al.* **Hablemos de ler**. Madrid: Anaya, 2002. p. 45-66.

FILLOLA, A. M. **Tú lector**. Aspectos de la interacción texto-lector em el processo de lectura. Barcelona: Octaedro, 1998.

LEITE, C. de M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.) *et al.* **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 17-25.

LIMA, A.; MARCUSCHI, B.; TEIXEIRA, C. Ensino de gramática e trabalho com textos: atividades compatíveis. *In*: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (org.). **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 29-46. (Coleção Língua Portuguesa na Escola).

Leitura literária nos anos iniciais e pandemia: caminhos e ações da rede municipal de Canoas - RS

Marília Forgearini Nunes
Rosa Maria Hessel Silveira
Camila Alves de Melo

“Tantas coisas parecem ter mudado”, disse Sara. “Às vezes fico com medo disso.”
“Pode parecer assustador e confuso quando as coisas estão a mudar, Sara”, disse Ario.
Quando sinto medo, respiro muito lentamente – e expiro fogo!”
Ario soprou uma enorme bola de fogo!
“Como é que vocês relaxam quando se sentem assustados?”, perguntou-lhes Ario.
“Gosto de pensar em alguém que me faz sentir segura”, disse Sara.

Trecho de livro “Meu herói és tu”
(INTER-AGENCY STANDING
COMMITTEE, 2020,
documento não paginado)

Introdução

Frente à pandemia que se instalou no mundo, a partir do alastramento da patologia provocada pelo coronavírus (COVID-19), uma série anteriormente inimaginável de transformações teve lugar não só no Brasil, como em todo o mundo. A vida de todos, sem exceção, foi afetada, e a onda de medo e insegurança envolveu adultos, jovens, velhos e crianças. Falar para as crianças sobre a pandemia, sobre suas consequências no funcionamento da sociedade, sobre os sentimentos provocados, sobre as atitudes adequadas para minimizar seus prejuízos – e falar através da ficção, utilizando personagens fantásticos (dragão, no caso acima) – era, de certa forma, um caminho previsível. Afinal, literatura e vida estão inextricavelmente ligadas, ainda que, no caso da literatura para crianças, a assimetria de origem imprima com frequência um teor pedagógico e formativo nas obras.

Pois bem: é na intersecção entre estes dois temas – pandemia e leitura literária de crianças, especificamente alunos de anos iniciais – que se localiza o presente artigo. Considerando que, com a paralisação das atividades presenciais nas escolas para evitar a propagação do contágio, as instituições, paulatinamente, tiveram de aderir ao ensino ou estudo remoto, é esse panorama, com relação à leitura literária, que nos interessa neste texto.

No Rio Grande do Sul, de forma similar a muitas outras Secretarias de Educação de todo o país, a Secretaria Municipal

da Educação (SME) da cidade de Canoas – foco da nossa atenção no presente estudo - decidiu pela paralisação das atividades presenciais em 19 de março de 2020¹, apenas um mês após o início do ano letivo², segundo calendário escolar. Para auxiliar as escolas no prosseguimento das aulas, neste período atípico em que as atividades deveriam ser adaptadas de forma emergencial para o ensino remoto, a SME de Canoas elaborou três documentos orientadores, produzidos em abril, junho e setembro de 2020. O primeiro documento caracteriza a complexidade e o ineditismo do momento vivido, salientando possíveis limitações da adaptação das práticas de ensino-aprendizagem do presencial para o remoto, discutindo variáveis, como a diminuição das interações entre os sujeitos, as desigualdades nas condições de acesso, entre outras. A Secretaria anuncia aos docentes a disponibilização de salas de aula virtuais, via *Google Classroom*, em parceria com a empresa *Google*, estabelecida em período anterior ao início da pandemia. O segundo documento traz orientações complementares às já citadas, indicando a potencialidade da adoção de ferramentas metodológicas e recursos diversificados, bem como de uma abordagem interdisciplinar

¹ Comunicado emitido pela Prefeitura de Canoas: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/prefeitura-de-canoas-anuncia-suspensao-das-aulas-a-partir-de-quinta-feira-e-outras-medidas/>. Acesso em: 25 mar. 2021.

² Informação obtida em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/ano-letivo-comeca-em-fevereiro-com-avancos-historicos-na-educacao/>. Acesso em: 24 mar. 2021.

nas práticas de ensino. Trata-se de um documento um pouco mais propositivo em relação ao modo de organização do trabalho pedagógico e a como realizá-lo, considerando os componentes curriculares ao longo da semana. Além disso, defende um planejamento baseado na intencionalidade pedagógica e na acessibilidade às famílias dos estudantes, bem como se preocupa com a devolutiva das atividades, já com foco no processo avaliativo. O terceiro documento segue na linha das orientações complementares, citando a aprovação, pelo Conselho Municipal de Educação (CME), da Resolução nº 20, de 28 de agosto de 2020³, que estabelece as normas de reorganização dos calendários escolares do ano referido.

Canoas é um município da região metropolitana de Porto Alegre, vizinho à capital do estado, possuindo a terceira maior população do mesmo, estimada em 348.208 habitantes para 2020⁴. A cidade também ocupa a terceira posição no Estado em receita total de impostos, com uma economia diversificada⁵. Entre os 18 bairros que compõem o município, alguns abrigam

³ Resolução disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/Resolu%C3%A7%C3%A3o-20-2020.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

⁴ Dados obtidos em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/canoas/panorama>. Acesso em: 24 mar. 2021; e Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/populacao-absoluta>. Acesso em 13 abr. 2021.

⁵ Informação obtida no “Anuário Multicidades: finanças dos municípios do Brasil - Ano 15/2020”, documento com dados de 2018, uma realização da Frente Nacional de Prefeitos, disponível em <https://multimidia.fnp.org.br/biblioteca/publicacoes/item/760-anuario-multi-cidades-2019-ano-15-2020>. Acesso em 13 abr. 2021.

grupos populacionais em vulnerabilidade social, atendidos por algumas escolas municipais. Destaca-se, ainda, o fato de Canoas abrigar universidades e instituições isoladas de Ensino Superior, dentre as quais situam-se, com maior tradição, a Universidade La Salle (UniLaSalle) e a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). De acordo com dados recentes (2021) da SME, a rede municipal de ensino atende 26.681 alunos e possui 1.758 professores atuando na rede, em 40 escolas de educação infantil e 44 de ensino fundamental.

Tendo brevemente caracterizado a situação e o contexto relevantes para nosso estudo, relembremos que ele se dedica aos anos iniciais do ensino fundamental, enfocando práticas didáticas envolvendo o texto literário durante o período de ensino remoto. Especificamente, seu objetivo é relatar e discutir experiências de ensino remoto relacionadas ao trabalho com a literatura, nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da COVID-19, nas escolas da rede municipal de Canoas-RS. O relato dessas experiências não se encerra em si, mas coloca em pauta discussões que nos provocam a (re) pensar o que é literatura, o que é proporcionar experiências de leitura da literatura e o que pode resultar dessas experiências no processo da educação escolar no contexto dos anos iniciais. Para a sequência do texto, além desta breve introdução, ele está dividido em quatro seções. Na próxima, discutimos alguns elementos teóricos relativos à literatura e à sua abordagem no espaço escolar; após, traremos informações sobre as ações de incentivo à leitura empreendidas regularmente pela rede

municipal de Canoas. Os dados mais relevantes serão expostos através de duas seções: a primeira focaliza a escolha e disponibilização de livros, histórias e textos; a segunda aborda estratégias de trabalho com as obras e textos literários. Nas considerações finais, sintetizamos os pontos mais importantes das análises feitas, conectando-os com reflexões sobre a leitura literária, por um lado, e sobre a educação em tempos de pandemia, por outro.

Literatura e educação literária

A literatura é um recurso didático ou um recurso estético? Esse questionamento está presente quase sempre que se busca refletir sobre a relação entre literatura e educação. Muitos autores e autoras nacionais e internacionais (COELHO, 2000; HUNT, 2010; REYES, 2012; COLOMER, 2017, por exemplo), em livros autorais ou em coletâneas de textos (SOUZA, 2004; EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO, 2006, por exemplo), já se interessaram por elaborar reflexões em torno dessa questão. Essas publicações abordam o tensionamento entre dois discursos, principalmente quando se localiza a literatura no espaço da escola: o discurso pedagógico e o discurso estético. Afinal, haverá como responder ao questionamento inicial de modo único e inequívoco? Há como distensionar a relação literatura e educação ou a escolarização da literatura, considerando, especialmente, que, para grande parte da

população, o acesso à literatura se dá exclusivamente (ou quase) no espaço escolar?

Entendemos, fazendo eco às reflexões mencionadas, que, para a elaboração de alguma resposta, o caminho único não é a solução; é necessário entrelaçar perspectivas pensando em uma educação literária. Assim, entendemos, e não estamos sozinhas nesta asserção, que a educação literária tem por objetivo central o desenvolvimento da leitura e de leitores do texto literário. Pensar a educação literária é fugir da elipse que muitas vezes se impõe ao ato de *ler*, tornando-o intransitivo, isto é, como ação por si, sem necessidade de um complemento, como já alertou Magda Soares (2005), em seu conhecido ensaio *Leituras literárias: discursos transitivos*. O verbo ler exige complemento e o objeto da leitura delimita o modo como essa ação será realizada, circunda a sua função. Esse alerta sobre o perigo da falta de caracterização da leitura em relação à sua prática no cotidiano serve também à educação literária, que precisa ser pensada considerando a textualidade literária, pois não se desenvolve educação literária sem considerar o que se lê.

Ler literatura e formar leitores para e com o texto literário são dimensões da educação literária, mas o desenvolvimento dessa educação passa necessariamente por compreender de que texto se fala, de que leitura se fala e o que caracteriza o leitor que se pretende formar. Tais definições não estão dadas; Teresa Colomer, inclusive observa que o fato de "[...] que a literatura infantil e juvenil tenha entrado na escola

não significa que se saiba exatamente que lugar deve ocupar ali" (COLOMER, 2017, p. 91). Observe-se que, no contexto da educação durante a pandemia, esse processo educativo centrado na leitura literária ainda precisou/precisa enfrentar outras dificuldades, estas de ordem prática, tendo em vista que ele não aconteceria mais em um local conhecido como a escola, instituição que – em princípio – abriga um local privilegiado para o acesso aos livros: a biblioteca.

Dessa forma, o ensino remoto emergencial imposto pela situação de pandemia de COVID-19 trouxe o inesperado, atingindo diretamente o que sabíamos sobre como promover a educação e as vivências didáticas em sala de aula. O extraordinário dessa situação "[...] subverteu boa parte do que sabíamos sobre a organização da prática pedagógica em todos os níveis de educação" (NUNES; SPERRHAKE, 2021, p. 27). O desafio a ser enfrentado e que exigia (e segue exigindo), segundo as autoras, reinvenção estava "[...] assentado na ausência de espaços e objetos significativos da docência: a escola (como prédio físico), a sala de aula (com sua composição de quadro, cadeiras e classes), a ocupação do espaço da sala de aula (pelos corpos e pelas interações)" (NUNES; SPERRHAKE, 2021, p. 27). Dentre as ausências relacionadas à educação decorrentes da pandemia, destacamos em especial a falta da biblioteca escolar ou, talvez, apenas do acesso ao objeto livro como lacunas significativas.

Assim, a reinvenção e a ausência não atingem apenas a educação de modo geral, mas incidem na especificidade

da educação literária, considerando que, em diversos contextos, as famílias brasileiras não possuem a prática da leitura de textos literários em seu cotidiano, nem é comum a presença de livros de literatura em suas casas. Alguns dados da 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, coletados em 2019, podem materializar essas afirmações, como a informação de que 52% dos entrevistados foram considerados leitores⁶ e 48%, não leitores. Os principais motivos indicados para não ler livros também podem ser exemplares da escassez da leitura nos lares brasileiros: falta de tempo e de paciência, além do cansaço para ler; a preferência por outras atividades ou a falta de gosto pela leitura; a avaliação dos livros como caros, a falta de dinheiro para sua compra ou a ausência de um local próximo de casa para a compra, ausência de bibliotecas de fácil acesso ou um lugar apropriado para ler. Acrescente-se ainda a média de leitura calculada a partir das respostas - 1,45 livros lidos no período de um ano (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020) - o que indica que mesmo os brasileiros considerados leitores não chegam a ler dois livros de literatura por ano.

Esses dados já seriam suficientes para revelar a problemática da leitura no cotidiano da sociedade brasileira; a pandemia e o ensino remoto compulsório colocaram luz em um aspecto específico dessa difícil formação de leitores:

⁶ Por leitor, a pesquisa compreende aquele sujeito que leu, inteiro ou em partes, ao menos um livro nos últimos três meses (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020).

uma função essencial da escola (dentre tantas outras) é a de possibilitar o acesso a livros de literatura e mediar a sua leitura, aproximando livros e leitores. Definitivamente, ler é uma ação que exige um objeto a ser lido e que traz implícito um modo de leitura, como já alertava Magda Soares (2005). Não se lê literatura sem acesso a textos/livros de literatura, não se lê literatura da mesma maneira como se lê uma receita, uma notícia de jornal ou uma postagem de rede social (apenas para citar alguns gêneros textuais que podem estar presentes no cotidiano).

Graça Paulino (2005, p. 59) argumenta que pensar sobre a leitura literária não é uma tarefa simples. Pensar e propor práticas de leitura literária são ações que passam por assumir que "[...] habilidades exigidas na leitura literária são habilidades cognitivas, além de serem habilidades de comunicação, no sentido de habilidades interacionais e também afetivas" (PAULINO, 2005, p. 59) e que se relacionam diretamente com esse modo de ler literatura. Em outras palavras, ler literatura é interagir a partir de uma textualidade cuja linguagem possui características próprias (EAGLETON, 2020) e cuja experiência está baseada na sensibilidade.

Observe-se que, nos anos iniciais do ensino fundamental, não há um espaço curricular específico para a interação com a linguagem literária; quando o texto literário está presente em sala de aula (o que não é raro!), frequentemente serve à função de propiciar o encontro do leitor com um objeto linguístico (ou, mesmo, instrucional) e não frutivo. A literatura,

muitas vezes, torna-se *escolarizada*: a escola apropria-se dela didatizando-a, pedagogizando-a, afastando os leitores das práticas de leitura literária (SOARES, 2006). É preciso pontuar, entretanto, a existência de esforços governamentais de aparelhamento de escolas e bibliotecas escolares com livros de qualidade literária à disposição dos alunos de diversos níveis escolares, através de programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O PNAIC (2012-2018) foi um compromisso firmado entre o governo federal, os estados e os municípios para alfabetizar as crianças brasileiras até o 3º ano do ensino fundamental; para isso, além das formações oferecidas às professoras alfabetizadoras, as escolas também recebiam uma série de materiais: jogos, livros teóricos e literários. O PNBE (1997-2014) foi uma iniciativa do governo federal com vistas à seleção e distribuição de obras literárias às bibliotecas das escolas públicas brasileiras, tendo se aperfeiçoado ao longo de sua trajetória, com o envolvimento de especialistas e universidades no processo de seleção das obras. Lamentavelmente, foi descontinuado em 2014 e aglutinado, em 2017, ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sob a alcunha de Programa Nacional do Livro e do Material Didático, seguindo com a sigla PNLD.

Já se nos voltarmos para os textos curriculares oficiais, destaca-se que a *Base Nacional Comum Curricular* considera o desenvolvimento das habilidades de linguagem situadas a partir de práticas em campos de atuação, entre os quais situa-

se o “Campo artístico literário”, cujo objetivo é promover a “[...] participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (BRASIL, 2017, p. 94). Neste campo, encontram-se objetos de conhecimento e habilidades relacionadas ao campo literário, como habilidades de leitura/escuta e oralidade desenvolvidas do 1o ao 5o anos a partir de gêneros tais como: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros (BRASIL, 2017, p. 96-97).

Além disso, especificam-se e incluem-se práticas de escrita e de análise linguística, bem como objetos de conhecimento e habilidades correspondentes a esse mesmo campo específicas aos blocos do 1o e do 2o anos (BRASIL, 2017) e do 3o ao 5o anos (BRASIL, 2017). Mesmo que tais habilidades sejam explicitadas como parte do currículo base e que se incluam à etapa dos anos iniciais o texto literário e a sua leitura, a literatura segue associada a habilidades nem sempre relacionadas com a sua textualidade e com a fruição, sendo essa uma discussão a ser feita em outro estudo.

Após essa breve discussão sobre leitura e educação literária, considerando a singularidade do texto literário e como ela está incluída na escola a partir dos textos curriculares oficiais, passamos, nas próximas seções, a trazer e discutir dados sobre a rede municipal de ensino de Canoas em sua relação com a

promoção de leitura, antes e durante a pandemia e o ensino remoto emergencial.

A rede municipal de Canoas e as ações relativas ao incentivo à leitura

Algumas especificidades relativas à rede municipal de Canoas, que indicam uma preocupação anterior com a leitura e a construção de ações voltadas ao seu fomento, devem ser aqui explicitadas, na medida em que se refletem em alguns dados que traremos.

A Secretaria Municipal de Educação de Canoas possui um projeto consolidado relacionado à leitura, para sua rede. O Projeto Livro e Leitura (PLL, doravante), criado em 2011, “[...] tem por objetivo desenvolver e articular atividades de leitura e escrita com os alunos, bem como promover ações culturais a fim de integrar e construir, junto aos estudantes, um espaço democrático e reflexivo, no qual emergem diferentes temas.” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 59). As atividades do PLL têm previsão de execução semanal, nos anos iniciais de todas as escolas do ensino fundamental, tendo para isso um professor designado, atuando especificamente nelas, de forma integrada ao trabalho desenvolvido pelos professores titulares das turmas (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2020).

À parte o PLL, merecem menção vários projetos desenvolvidos na rede municipal de ensino, abrangendo

principalmente os anos finais do ensino fundamental, mas, com alguma frequência, englobando toda a escola, como é possível ter conhecimento a partir dos relatos apresentados em duas *lives* promovidas pela SME Canoas durante a pandemia, denominadas ‘Rodas de conversa sobre leitura literária’⁷. Nessas transmissões ao vivo, foram relatadas ações realizadas em 2019 e anos anteriores, em oito escolas da rede. No que diz respeito aos anos iniciais, foram feitas menções a atividades como: ‘Sacola Viajante’⁸ e “Contando histórias”, dentro do “Projeto Pernambook” (EMEF Pernambuco); atividades do projeto “Fome de Ler”, idealizado pela ULBRA Canoas, envolvendo desde o 1º ano até a educação de jovens e adultos (EJA) (EMEF Nancy Pansera); atividades da Festa Literária do Tancredo (EMEF Tancredo Neves), como oficinas, saraus, concurso de *book trailers*, que envolveram também turmas dos anos iniciais; atividades do projeto ‘Ler é 10’, (EMEF Guajuviras), que abrangia a produção de contos e apresentação de teatro para os alunos de anos iniciais, por alunos de anos finais e EJA. Este último projeto teve uma espécie de continuidade possível – “Literatura em tempos de pandemia” – no qual professoras colocaram vídeos de contação de histórias para crianças no *site* da escola. Também o projeto “Bibliodete” (EMEF Odete Freitas) realizou, em 2020,

⁷ “Roda de conversa sobre leitura literária 1”, realizada em 10 de novembro de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/a7Zpj8UsKo0>. Acesso em: 11 mar. 2021.
“Roda de conversa sobre leitura literária 2”, realizada em 11 de novembro de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/vz42YojzC6k>. Acesso em: 11 mar. 2021.

transmissões ao vivo nas quais sugestões de leitura, inclusive para crianças dos anos iniciais, eram compartilhadas.

Observa-se que dois acontecimentos são frequentemente mencionados em tais projetos: encontros com autores de livros – de Canoas e da região metropolitana de Porto Alegre, com a leitura anterior de suas obras; visitas à Feira do Livro de Porto Alegre, evento tradicional no panorama nacional brasileiro, que se realizou on-line no ano de 2020, e a Feira do Livro de Canoas, que, em 2020, também ocorreu no formato on-line em sua 36ª edição. Evidentemente, as visitas não puderam ser reeditadas durante a pandemia, mas os ‘encontros’ com autores, em alguns raros casos, foram realizados através de *lives*.

Esboçado esse panorama, que mostra a tradição da rede municipal de ensino de Canoas no planejamento e realização de estratégias de fomento à leitura literária, passamos à exposição mais detalhada das atividades que foram organizadas pelas escolas e professores das turmas e anos iniciais durante a pandemia, em 2020. Para dar corpo a esta exposição, tomamos como fonte de informações tanto uma entrevista on-line realizada com gestoras da Secretaria Municipal de Educação do município, quanto dados presentes nos *sites* das 44 escolas da rede que atendem anos iniciais, referentes a obras disponibilizadas para leitura, vídeos postados, trabalhos encaminhados durante o ano de 2020. O que trazemos, nas seções seguintes, é uma amostra de tendências perceptíveis neste trabalho, considerando que

um mapeamento exaustivo seria inviável por vários motivos, entre os quais a própria volatilidade dos dados na rede e a proliferação e diversidade das decisões, ações e recursos das diferentes escolas e professores – num espaço de liberdade de atuação propiciado pela SME Canoas.

Optamos por agrupar os dados em dois grandes eixos. No primeiro, abordamos as escolhas e as formas de disponibilização de obras literárias completas (ou textos curtos de caráter não instrucional, possivelmente considerados como ‘literários’) para os alunos de anos iniciais. No segundo eixo, abordaremos formas de exploração desses textos, com um destaque especial para duas situações: o trabalho com poemas em duas escolas, envolvendo de forma produtiva os alunos dos anos iniciais, e o evento denominado “Sarau Virtual” da EMEF Rio de Janeiro. Ressalte-se que os *sites* e canais disponíveis das escolas municipais durante 2020, traziam, de forma não padronizada entre os *links*, o acesso à biblioteca da escola, ao projeto PLL e suas atividades e materiais e às postagens das professoras de cada uma das turmas.

O acesso a obras e textos literários – escolhas e formas de disponibilização

Com escolas e bibliotecas fechadas, que soluções foram encontradas para a disponibilização de obras literárias para os pequenos? Tanto professores de classe como professores encarregados das bibliotecas utilizaram duas formas básicas,

com variações: (1) a disponibilização de obras em formato PDF no link de cada turma ou do PLL ou, mesmo, da biblioteca; (2) a disponibilização de vídeos com a contação da história ou a leitura do livro em foco, nos *sites* das escolas. Esse esforço de garantir a continuidade de acesso a obras de literatura pode ser constatado na grande maioria das escolas cujos dados foi possível coletar, o que, a nosso ver, já denota preocupação bastante generalizada em manter o vínculo livro-leitor na situação pandêmica.

Em relação a obras completas – livros –, quanto à escolha dos títulos disponibilizados, fica evidente tanto a preocupação com o destinatário infantil quanto a consideração de aspectos legais para inserção da obra em um *site* institucional/escolar, sem o risco de incorrer em práticas ilegais conforme a Lei de Direitos Autorais (Lei 9.610/98).

Em alguns casos, os títulos foram dispostos em um repositório global, constituindo uma biblioteca virtual, e é possível visualizar a forma detalhada e cuidadosa com que algumas bibliotecas disponibilizaram as obras em arquivo formato PDF ou em vídeos, organizando-as por pastas-estantes, elaborando chamadas, como pequenas resenhas, introduzindo novos títulos por mês, por exemplo. De maneira geral, as bibliotecas também ofereceram acesso a leituras, considerando outras especificidades tanto de grupos de leitores, adolescentes (anos finais do ensino fundamental) e professores, quanto de gêneros textuais, por exemplo, quadrinhos ou mesmo de autores, como Pedro Bandeira e Monteiro Lobato. No caso de

professoras ou turmas específicas, em cujos *links* obras poderiam ser acessadas, havia chamadas do tipo: “Seguem algumas histórias para assistirem com a família.”.

Em outros casos, as obras foram disponibilizadas gradualmente, no decorrer do ano, geralmente vinculadas a um calendário de datas, meses e eventos de grande prestígio escolar e, às vezes, social. Há uma articulação entre atividades pedagógicas – nelas incluindo a escolha de obras e textos para leitura, – e um certo cronograma escolar que, no Rio Grande do Sul, abrange a caracterização dos meses como abril - mês do índio, do livro infantil; maio – mês das mães, junho - mês do Meio Ambiente, das festas juninas, julho – mês da amizade e dos avós; agosto – mês dos pais e do folclore; setembro – mês da Independência do Brasil e das tradições gaúchas; outubro – mês das crianças, *Halloween*; novembro – Dia da Bandeira, mês da Consciência Negra, Proclamação da República. O dia do meio ambiente, por exemplo, motivou a narração de "*O homem que espalhou o deserto*", de Ignácio de Loyola Brandão; o Dia dos Pais indicou a leitura do livro "*Alô, papai!*", de Alice Horn e Joëlle Turlonias; o dia da Consciência Negra destacou a leitura de títulos que trazem positivamente protagonistas negros ou que abordam contos africanos.

Inspirações comemorativas à parte, que tipos de obras foram disponibilizadas ou tiveram sua leitura recomendada como tarefa aos alunos de anos iniciais nos *sites* das escolas? Podemos inicialmente mencionar as presenças ‘obrigatórias’ da literatura destinada às crianças, como versões de contos

de fadas, como "*A Bela Adormecida*"; "*Chapeuzinho Vermelho*", "*A Bela e a Fera*", "*João e o pé de feijão*" etc., além dos mais conhecidos títulos de Andersen: "*Patinho Feio*" e "*A pequena Sereia*". A variedade da qualidade das diferentes adaptações de contos de fada é conhecida e poderia ser alvo de análise nos dados, mas, por razões de espaço, não nos deteremos nessa discussão.

Além dos contos clássicos, também estão presentes obras de reconhecidos autores da literatura infantil brasileira – Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Monteiro Lobato, Ziraldo (poucos títulos), Pedro Bandeira, Mary e Eliardo França, ao lado de livros muito conhecidos e trabalhados recentemente nas escolas brasileiras, como "*O sanduíche de Maricota*", de Avelino Guedes, a coleção do personagem Beleléu, de Patrício Dugnani ("*Beleléu e as cores*", "*Beleléu e as formas*" etc.). Além dessas categorias ou se interseccionando com elas, encontram-se obras de publicação mais recente, por vezes traduções, selecionadas e distribuídas por programas governamentais de incentivo à leitura (o selo desta pertença – PNAIC, PNBE, PNLD – é visível nos PDFs ou vídeos): "*Bruxa, bruxa, venha à minha festa*" (Arden Druce), "*A casa sonolenta*" (Audrey Wood e Don Wood), "*O homem que amava caixas*" (Stephen Michael King), "*Bichodário*" (Telma Guimarães), "*Lino*" (André Neves), "*Bruna e a galinha d'Angola*" (Gercilga de Almeida), "*Guilherme Augusto de Araújo Fernandes*" (Mem Fox) e "*Cabe...*" (FÊ), por exemplo.

Ao lado de livros ‘clássicos’ nas estantes de bibliotecas infantis ou de obras que passaram por análise especializada (caso dos acervos dos programas governamentais), encontram-se obras ficcionais de disponibilização livre que se alinham em uma vertente não renovada de livros para crianças, não ousando em suas temáticas, formas, linguagem e projeto gráfico. Tal é o caso de *"A borboleta azul"* (Lenira Almeida Heck) e vários outros. Há ainda textos ilustrados que não parecem ter passado por um trabalho de editoração, como é o caso da obra *"Conto ou não conto?"* (Abel Sidney).

Para além dessas obras, encontram-se livros com abordagens nitidamente alinhadas à exploração de temáticas “curriculares”, por assim dizer; um livro como *"A cesta de Dona Maricota"* (Tatiana Belinky) é sugerido, por exemplo, para aprender sobre alimentação saudável. *"Atchuuu! O Guia Completo das Boas Maneiras"* (Mij Kelly e Mary McQuillan) é, obviamente, explorado pelo seu potencial de inserção das crianças em hábitos de civilidade. É preciso destacar ainda a presença expressiva de obras articuladas à valorização da identidade negra e da cultura africana ou afro-brasileira, algumas das quais chanceladas pelos programas governamentais, numa clara correspondência às recomendações das Leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e nº 11.645/08, que preconizam a obrigatoriedade da abordagem das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas. Livros infantis conhecidos sobre o tema no panorama brasileiro,

como "*Menina bonita do laço de fita*" (Ruth Rocha) ou "*Os cabelos de Lelê*" (Valeria Belém e Adriana Mendonça) estão presentes, ao lado de obras como "*Amoras*" (Emicida) e "*Contos africanos para crianças brasileiras*" (Rogério Andrade Barbosa), obra de maior recorrência sobre o tema. Observe-se que, inclusive, nas obras disponibilizadas pela EMEF Bilíngue para Surdos Vitória, que atende apenas alunos surdos, há um curta metragem de animação, "*Menina Bonita do Laço de Fita*", adaptado da obra homônima de Ana Maria Machado, produzido pela Oger Sepol Produções, com interpretação para Libras de dois professores da escola.

Algumas obras são animadas por uma intenção de auto-ajuda, como "*Todo mundo tem amigos top*" (Anderson Ribeiro Pires), desenvolvido no Projeto CDF – Cientista do Futuro, enquanto outras se enquadram numa intenção formativa, como é o caso de "*As mãos não são para bater - Como ensinar as crianças a não serem violentas*" (Martine Agassi), integrante da Coleção Crescer e Aprender, da editora lusa Porto Editora.

Há, ainda, a comentar a presença de livros infantis que ficcionalizam a situação da própria pandemia, presentes em muitas bibliotecas virtuais das escolas. Entre os sete títulos encontrados, geralmente em mais de uma escola, destacam-se as obras "*A minha avó tem coronavírus*" (Beatriz Braga, Joana M. Gomes, Marta Correia, Miguel Correia), e "*Quando minha escola abrir*", dos mesmos autores, ambos editados em Portugal, pela editora Ideias com História e recomendados pela Direção Geral da Saúde portuguesa. Há também a obra

"*Meu herói és tu*", em tradução portuguesa, resultado de um projeto desenvolvido pelo Grupo de Referência sobre Saúde Mental e Apoio Psicossocial em Emergências Humanitárias (Co SMAPS). A tradução, entretanto, é de Portugal e não se pode desconsiderar as diferenças de morfologia, sintaxe e vocabulário da tradução portuguesa, com o uso, por exemplo, dos pronomes de 2ª pessoa do plural (vós). Aliás, deve-se registrar, de maneira mais ampla, a presença, nas bibliotecas virtuais, de livros publicados em Portugal, possivelmente de acesso aberto, mas que apresentam características linguísticas diversas do Português falado no Brasil, o que provavelmente causa incompreensões e estranhamentos no pequeno leitor, caso não seja para isso alertado. É o caso, por exemplo, das obras "*Carlota Barbosa, a bruxa medrosa*" (Layn Marlow), edições Dinalivro, "*A fada palavrinha e o gigante da biblioteca*" (Luísa Ducla Soares), "*Histórias que não acabam aqui*" (Teresa Lopes), edições Arcos Online.

Histórias em quadrinhos, cujo valor e papel na mobilização do gosto infantil pela leitura se tornaram reconhecidos nas últimas décadas, estão presentes em quase todas as escolas de Canoas com bibliotecas virtuais. Observa-se uma larga predominância de histórias em quadrinhos da "*Turma da Mônica*", de Mauricio de Souza, com sua multiplicidade de personagens e uma menor presença de livros em quadrinhos com outros títulos, como uma edição de "*25 anos do Menino Maluquinho*", de Ziraldo, editora Globinho.

Quanto às formas de disponibilização de histórias e livros através de vídeos de contação ou de leitura em voz alta (em que a leitora não é visível no vídeo, apenas o livro), alguns comentários são necessários. Em vários casos, há um esforço das próprias professoras das turmas ou das professoras do PLL em fazerem tais narrativas, inclusive com interpelações diretas ao conjunto de alunos e saudações amistosas ao final. Em algumas situações, identifica-se o objetivo de criar um ambiente visualmente interessante, como no caso de uma professora que compõe um cenário bucólico, sentada sobre uma toalha na grama, acompanhada por duas filhas pequenas, também interessadas na leitura, lendo livros escolhidos para seus alunos. Aliás, este não é um caso isolado – o da presença de crianças nos vídeos, o que tanto reflete a situação da docência na pandemia em ambiente doméstico, quanto pode ter, como efeito de sentido, uma maior proximidade dos alunos ao ambiente doméstico acolhedor. Observe-se que, em outros exemplos, as professoras optam por apenas mostrarem as páginas dos livros enquanto verbalizam os textos escritos em voz alta, o que, de qualquer forma, pela identificação da voz, pode gerar maior proximidade com a criança.

Se algumas professoras já demonstram familiaridade com a prática de leitura de histórias e simultânea gravação em vídeo, outras – confrontadas com essa dupla exigência – deixam transparecer dificuldades de domínio técnico, ao não se posicionarem de forma visível para câmera, em ambientes de pouca luz, ao não permitirem a visualização da obra (nem

de sua capa) ou ao lerem um trecho permitindo a visualização de outro.

Em outros casos, as professoras lançam mão da indicação de *links* do *YouTube* com animações de livros e contações de história ou mesmo da disponibilização no *site* da escola de contações de histórias pré-existentes nos numerosos e mais conhecidos canais de contação de histórias. Observa-se largamente a utilização do recurso à rede, como se pode ver pelos canais citados (Quadro 1):

Quadro 1 - Sites de contação de histórias e
animações de livros consultados

- Leia para uma criança Itaú (livros digitais e contação de histórias)
<https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/>

Canais do *YouTube*:

- Fafá conta histórias: https://www.youtube.com/channel/UC9fx-SdFjcz5QWDEhYCK_k1w

- Palavra Cantada: <https://www.youtube.com/channel/UCGs6qb1oh-FhDzeHbYeJlsAA>

- Katia Pecand - Varal de Histórias e Contação de histórias: <https://www.youtube.com/channel/UCVjyDBzOE14dtiTWgmoOaMg>

- Podcast Som da História: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLtLdqYUffGOTVXobfbSZnVkmMtSGb7TH11>

- Carol Levy: <https://www.youtube.com/user/carolinavalelevy>

- Mundo S: https://www.youtube.com/channel/UCaJmr6heJHK9sKJt_aTtv_Q

- Marina Bastos: <https://www.youtube.com/user/MarinaBastosAtriz>

- Carrossel de histórias: https://www.youtube.com/channel/UCd-gVsIQ3Yx6Q_aaj8FzBrBA

- Os amiguinhos (história do Pinóquio): https://www.youtube.com/watch?v=FBMt_PVSXHg

- Paula Kuhnen Ramos (professora de rede municipal de Canoas):
https://www.youtube.com/channel/UCW2OyOM4_2y8wq8ZJVZyoFg

Fonte: elaborado pelos autores.

Deixando obras completas de lado, voltamos nosso olhar para textos curtos sem um objetivo puramente instrucional

(como ensino de ‘conteúdos’), que foram enviados regularmente pelas professoras das diferentes escolas, encabeçando atividades e consistindo – no contexto do ensino online durante a pandemia – tarefas de aulas. Relembre-se que a apresentação de textos ‘literários’ (e admitimos a inadequação do termo em muitos casos) seguidos de atividades pedagógicas atravessa a história do ensino de língua portuguesa há muitas décadas e em diferentes níveis de ensino. Essa é uma prática recorrente tradicionalmente integrada aos compêndios, às apostilas, às folhas mimeografadas, às folhas em xérox etc. e se mantendo – ainda que com diferentes atividades e exigências – nos livros didáticos contemporâneos. Neste sentido, tal prática – pelas professoras da rede em destaque – se coaduna integralmente com uma concepção predominante não só na escola como no próprio imaginário social.

Quais textos são escolhidos e enviados? Por questões de delimitação de espaço e adequação aos destinatários, os textos escolhidos são necessariamente curtos. Também em função da necessidade de apresentarem uma unidade textual, os poemas (ou o que é tomado como tal) predominam (ao lado de algumas fábulas). Clássicos da poesia brasileira para crianças, como poemas de Cecília Meirelles, Vinícius de Moraes, Mário Quintana e, com menor frequência, Pedro Bandeira, Elza Beatriz, ou letras de músicas estão presentes em numerosos materiais. Mas é preciso citar que, ao lado de tais obras, abundam composições cuja caracterização como poemas advém quase exclusivamente da diagramação em versos e de

rimas eventuais; seu cunho formativo, pedagógico, edificante, frequentemente moralizante, não denota um aproveitamento estético da linguagem. Vejamos um caso exemplar. Ele é representativo da permanência de um ideário normatizador que vigora no espaço escolar há décadas – reproduzindo clichês sobre infância, escola e “bom comportamento”, e, por outro lado, incide na infantilização da linguagem, com abundância de diminutivos, com o uso de rimas estereotipadas e dificuldades de domínio de um esquema rítmico simples. Sob o título “*O Bom Aluno*”⁸, lê-se (reproduzimos apenas algumas estrofes): Eu sou pequenininho / Mas tenho uma obrigação / Estudar e ser bom aluno / Para crescer com educação // Acordo cedo e me levanto / Escovo os dentes e vou lanchar / Não perco tempo com preguiça / Pois na escola preciso chegar.// Minha família fica contente / Quando me comporto bem / Prestando atenção na aula / E na explicação também.

Outros textos, no formato de pequenos contos ficcionais, também se apresentam despojados de valor literário, apenas reforçando boas condutas e comportamentos desejáveis para crianças, caracterizando-se pela puerilidade da linguagem, com é o caso de uma pequena história denominada “*A menina que gostava de plantas*” (Silvia Regina Neves Chade) ou “*A menina que amava borboletas*” (Isabel Cristina Silveira Soares) e,

⁸ Texto e atividade disponíveis em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/74123247/atividade-de-interpretacao-o-bom-aluno>. Acesso em: 17 abr. 2021.

da mesma autora, “*O gatinho Geraldo*”. Via de regra, tais textos não mostram novidade ou abertura para uma leitura de cunho literário, apenas aproveitando a moldura de uma situação ficcional e se valendo de clichês e estereótipos dos livros para crianças menos renovados.

As atividades propostas para o trabalho com livros e textos

Em primeiro lugar, é preciso acentuar que, com respeito a obras completas – ora publicizadas em vídeo, ora em PDF – nem sempre elas são objeto de atividades específicas, até porque um dos intuitos desse acesso seria justamente o de incentivar apenas sua fruição pelos leitores. Há que se citar, mesmo assim, os casos em que, ao final da gravação de contações ou leituras de livros feitas pelas professoras de classe ou do PLL, ocorre uma breve solicitação de ação ou tarefa. Em alguns casos, ela tem um caráter mais livre ou mesmo lúdico, sem uma dimensão de cobrança: “comentar um aspecto do livro”, “desenhar um personagem, pedir pro pai fotografar e enviar pro *WhatsApp* da escola”, “colorir a personagem” (no caso de haver material impresso), “pensar nos sentimentos que você experimentou” etc., situando-se dentro de um arco de maior ou menor implicação afetiva.

Em outros casos, entretanto, quando o livro se torna o eixo de uma ou mais aulas on-line, as tarefas se apresentam mais estruturadas, situando-se dentro de um gradiente de maior

a menor liberdade e expressão de subjetividade. Solicitar o resumo ou a indicação das partes de que mais gostou na leitura ou do que mais chamou a sua atenção, escrever “em dez linhas o que entendeu e sentiu ao realizar a leitura”, “criar uma nova capa para o livro”, “fazer um desenho bem bonito sobre o livro”, “mudar o final da história” são alguns exemplos encontrados nos sites das escolas. Ainda recaindo sobre aspectos da obra, encontram-se questionamentos gerais sobre o título, o autor, o tema (“sobre o que é o livro?”), número de páginas e sobre aspectos do enredo – em um nível literal: personagens, suas ações (“de quem X tinha medo?”, por exemplo, ou “Por que o personagem fez isto?”) ou ainda, eventualmente, sugerindo uma inferência: “Como você acha que X se sentiu quando Y aconteceu?”.

Se as atividades já citadas incidem mais diretamente sobre a leitura pessoal e a obra, há outras em que a preocupação com os conteúdos se sobrepõem a qualquer exploração de aspectos literários dos livros – que seria possível em vários casos. “Fazer uma lista em ordem alfabética dos convidados da história”, “contar o número de letras dos nomes dos personagens” são exemplos candentes desse viés.

Já se nos voltarmos para o trabalho com textos curtos, fica mais evidente o peso dessa tradição utilitarista das abordagens. Assim, encontramos as tradicionais questões de verificação da efetiva realização da leitura, incidindo sobre o título, o autor, os personagens, ações do enredo (às vezes, com a reprodução incompleta de frases do texto para serem

completadas). O vocabulário é, em alguns casos, abordado e com extrema frequência a última atividade é a de desenhar algum elemento ou parte do texto. Encontra-se, ainda, a solicitação de cópia do texto, com atenção à grafia e à pontuação. E a velha aliança entre texto literário e gramática – na sua veste tradicional, classificatória – reaparece, ainda que ocasionalmente, no pedido de localização de substantivos, palavras polissílabas etc. Mesmo um clássico da poesia/cancioneiro infantil brasileiro, como “A Casa”, de Vinícius de Moraes, para além da solicitação genuína de “Ouvir a música, cantar, desenhar a casa”, suscita o pedido de tarefas como separar sílabas das palavras, formar frases e procurar palavras no dicionário (tarefas “clássicas” do trabalho escolar com textos). Assim, vê-se que mesmo textos com valor literário são objeto de um trabalho empobrecido, como também pode ser exemplificado por um trabalho com o poema “As meninas”, de Cecília Meireles: na primeira ‘folhinha’ escaneada, aparece integralmente o poema, em letra cursiva, e, ao lado, o mesmo poema, com as mesmas ilustrações, em letra bastão, contando com 15 lacunas, no lugar das palavras originais, geralmente das palavras que rimam ao final dos versos. Para as crianças, o trabalho é o de “completar” [as lacunas] de acordo com o texto.

É necessário sublinhar que, em expressiva maioria, os textos curtos e as atividades são reproduzidas – às vezes, sofrendo ligeiros cortes e adaptações – dos numerosos sites de ajuda ao professor disponíveis na rede. Ainda que as crianças

e escolas tivessem livros didáticos disponíveis, as dificuldades impostas pela pandemia certamente repercutiram nesse acesso e, talvez, a solução mais rápida, para professoras de diferentes componentes curriculares e níveis de ensino tenha sido a busca (nem sempre criteriosa), a captura e a replicação de matéria disponível na rede. Com frequência, a fonte não é mencionada, mas uma busca rápida nos mostra a sua identificação. Neste sentido, verifica-se a frequência de consulta a *sites* como (Quadro 2):

Quadro 2 - Sites de atividades consultados

- Blog “Conhecimento e Transformação”: <https://conhecimentosetransformacao.blogspot.com/>
- Blog “Coisas da Professora Raquel”: <http://www.coisasdaprofessoraraquel.com/>
- Blog “Educa na Web”: <http://recursosdoeducanaweb.blogspot.com/2010/01/>
- Blog Armazém de texto: <https://armazemdetexto.blogspot.com/>
- Site “Professora Carol”: <https://www.professoracarol.org/Paginas/AtividadesOnLine.html>
- Site “Smartkids”: <https://www.smartkids.com.br/jogos-educativos/jogo-da-memoria-animais-do-jardim>
- Site “Materiais Pedagógicos”: <https://www.materiaispdg.com.br/>
- Site “Amor ensina”: <https://amorensina.com.br/>
- Site “Ensinando com carinho”: <https://www.ensinandocomcarinho.com.br/>
- Site “Acesse saber”: <https://www.acessesaber.com.br/>

Fonte: elaborado pelos autores.

Para além das tendências mais evidentes na exploração de textos e obras completas, daremos destaque a dois conjuntos de atividades realizados durante a pandemia, no ano de 2020, que fogem ao previsível e corriqueiro, acenando com possibilidades de envolvimento mais efetivo das crianças com a experiência literária.

Assim, na EMEF Arthur Oscar Jochims, a partir de uma aula breve, em vídeo, com apoio de slides, sobre poemas, a professora dos 2^{os} anos faz uma solicitação virtual, em tom coloquial, a seus alunos: ‘Escolha um poema com rima, faça um vídeo e me envie!’. O vídeo editado com as participações das crianças traz gravações caseiras, em que as crianças ora leem, ora recitam poemas. Algumas delas – poucas – apresentam poemas já trazidos pela professora, mas a maioria foge a esse padrão, trazendo quadrinhas populares, como “*Batatinha quando nasce...*”, letras de canções tradicionais (“*O cravo brigou com a rosa*”, por exemplo), ou poemas de autores consagrados como Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Pedro Bandeira, citados, inclusive. A variedade de ambientes domésticos e de suportes de leitura é evidente: as crianças leem em cadernos, em pedaços de papel, em apostilas, em livros de poemas e no celular de um familiar, o que traz evidentes dificuldades de visualização do texto. Nos ambientes domésticos, ouvem-se barulhos caseiros ao fundo, como de TV ligada, mas, sobrepondo-se à diversidade de situações e resultados, observa-se a adesão das crianças e suas famílias (uma criança, inclusive, esclarece: “Esta é a

rima que a mãe me mostrou no celular dela”) à atividade, com as gravações frequentemente se encerrando com declarações de saudade das professoras, envio de beijos, gestos de coração etc.

Ainda na mesma escola, a professora do PLL realiza atividade semelhante - “Momento do leitor” - inicialmente fazendo uma leitura de poemas de Cecília Meireles e solicitando aos alunos (de 1º a 5º anos) que enviem a leitura de poemas escolhidos. Dois vídeos de edição cuidadosa, com a participação variada de alunos, denotam o envolvimento das crianças na atividade, incluindo, por exemplo, a leitura do “Soneto de Fidelidade”, de Vinicius de Moraes, e o livro inteiro “O tupi que você fala”, de Cláudio Fraga e Maurício Negro. A variedade de ambientes de gravação, de suportes de leitura e de performances dos pequenos leitores também se mantém.

Outro caso de envolvimento dos alunos com a linguagem literária pode ser identificado na atividade “Você é o autor: poeme-se”, realizada dentro do PLL, na EMEF Carlos Drummond de Andrade. Oriundas de quatro turmas de 5os anos, 21 crianças gravam áudios curtos em que leem poemas próprios, quase sempre pontuados por rimas, em que tematizam seu cotidiano, amizade, animais de estimação, brincadeiras, família e, com muita frequência, a própria pandemia.

Outra experiência que merece destaque é o “Sarau Virtual”, lançado em junho de 2020 pela EMEF Rio de Janeiro. Na aba do site da escola, criada especificamente para divulgação do evento, encontram-se dois convites para a participação no Sarau, um

deles feito por um professor da escola, acompanhado do seu filho, e o outro feito pelo escritor Caio Riter. As participações aconteceram mediante o envio de vídeos ou fotos, enviados por estudantes, professores, familiares dos professores e escritores. Nos 46 vídeos enviados pelos estudantes, do 1º ao 7º ano, eles aparecem recitando e lendo poemas, com apoio do celular ou do livro. Entre os poemas escolhidos pelos alunos estão “*Adolescente*” (Mário Quintana), “*Meus oito anos*” (Casimiro de Abreu), “*Soneto 18*” (William Shakespeare) e “*Consciência e Atitude*” (Sérgio Vaz). Ademais, também enviaram poemas de autoria própria, às vezes acompanhados de desenhos. Um estudante em específico, antes de iniciar a leitura de um livro que diz ser “fininho, tem quatro páginas” (“*O lobinho Bobó*” - Editora Ciranda Cultural), mostra os outros livros da sua coleção (três livros da coleção “*Authentic Games*”) e relata que lê com os familiares antes de dormir. Os estudantes também aparecem recitando parlendas e cantando cantigas populares, músicas do repertório infantil, músicas populares brasileiras e músicas religiosas. Eles dublam músicas, dançam e brincam nos vídeos, além de compartilharem registros de ilustrações próprias. Os professores também cantaram e recitaram poemas de autores conhecidos e de sua própria autoria. O Sarau contou ainda com a participação de diversos escritores gaúchos, tais como: Caio Riter, Leia Cassol, Darci Cunha, Marô Barbieri, Patrícia Langlois e Lilian Rose Marques Rocha, bem como Sérgio Vaz, poeta paulistano. Os escritores leram fragmentos de seus textos e de outros, recitaram poemas e

cantaram especialmente para a comunidade escolar da EMEF Rio de Janeiro. A movimentação variada em torno de obras, autorias, interpretações, performances e leituras é expressiva.

Considerações finais

A pandemia de COVID-19 trouxe a necessidade de (re)pensar o cotidiano e as interações nos mais diversos contextos. A escola e as professoras foram provocadas, de um modo sem precedentes, a (re)agir. Uma situação completamente nova impôs-se sem que houvesse tempo para que o ensino fosse planejado de outro modo que não o conhecido, mobilizando concepções didáticas de leitura, de leitura literária e da funcionalidade do texto que, obviamente, já circulavam no contexto conhecido da escola presencial.

O ensino remoto emergencial aconteceu ao longo de 2020 [e segue ocorrendo em 2021], como foi possível, aprendendo e descobrindo como fazer na ausência dos espaços, do contato próximo e dos recursos aos quais costumeiramente quem atua na escola está acostumado. A emergência e a ausência caracterizaram o ano letivo e as práticas pedagógicas. Neste texto, nosso foco esteve em analisar as práticas voltadas ao texto literário, no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante dos muitos dados aos quais se teve acesso, a partir do trabalho realizado por docentes do município de Canoas, duas reações puderam ser observadas: (1) a disponibilização de

textos impressos; (2) a disponibilização e a produção de vídeos com a contação da história ou a leitura do livro em foco como meio de interação. Essas práticas centradas no texto literário (ou considerado como tal) possibilitam algumas reflexões.

Em relação à disponibilização de textos, a intencionalidade central dessa atitude está em possibilitar a presença da leitura no cotidiano. No entanto, essa leitura é assumida, ao menos parcialmente, como intransitiva (SOARES, 2005), pois não há critérios consistentes na escolha de textos e livros. A motivação para selecionar revela uma grande submissão ao calendário e datas comemorativas que direcionam a opção por um texto em razão de seu tema dialogar com uma temática a ser celebrada, reproduzindo práticas e leituras que restringem o repertório de obras a uma parcela mínima de livros que devem estar com a temática afinada às datas. Objeto de estudos variados no campo da pesquisa pedagógica, a submissão a datas comemorativas parece manter a sua força no ambiente escolar.

Associou-se ao critério de escolha o local de busca e acesso para realizar a seleção. Nota-se a fonte de referência predominantemente de *sites* de ajuda ao professor, largamente utilizados para a procura de recursos didáticos. Os textos encontrados nesses *sites* mostram-se com pouca ou nenhuma qualidade tanto de expressão gráfica, quanto de conteúdo textual literário. Diante dessa replicação de materiais com pouca qualidade, não pudemos deixar de pensar no porquê de os livros didáticos provenientes do programa PNLD,

selecionados em uma criteriosa avaliação, não terem sido utilizados como recurso de acesso a textos. Podemos inferir algumas respostas relacionadas à questão pandêmica, já que a circulação e a interação entre as pessoas em locais públicos foram totalmente desestimuladas como principal atitude para evitar a disseminação da doença, bem como outras questões da ordem da gestão da escola dos modos de utilização e acesso a esses materiais. O espaço não nos permite uma resposta definitiva, mas deixamos a porta aberta à discussão.

O outro foco da nossa análise - a disponibilização de vídeos com a contação da história ou a leitura do livro em foco - demonstra a tentativa de reação às ausências impostas pelo ensino remoto, utilizando o vídeo como ferramenta de interação tanto entre professoras e estudantes quanto como modo de acessar textos literários bem como de promoção da literatura. Além dos vídeos disponíveis na rede e que foram indicados por meio de seus *links* de acesso, desenhos animados ou contação de história performada por uma pessoa apresentando o livro ou utilizando outros recursos (fantoques, cenários, objetos,...), identificou-se também a prática de as próprias professoras realizarem as suas gravações ou solicitarem aos seus estudantes que fizessem as suas, que foram editadas e transformadas em vídeos, possibilitando algum tipo de interação com a comunidade escolar.

O vídeo como ferramenta de interação coloca em cena a docência e o seu fazer como essência de uma reação diante da situação inesperada. Mesmo que com algumas dificuldades

- tecnológicas e de produção, por falta de conhecimento e prática com o uso da ferramenta - percebe-se, em alguns exemplos, uma forte intencionalidade na produção de algo que tentasse o estabelecimento de vínculo (mesmo que à distância) e a busca pelo interesse por um conteúdo, sabendo que o material havia sido produzido para a turma, não era somente algo replicado. Essa atitude pode ser entendida como protagonismo docente exercido na produção de materiais didático-pedagógicos. O fazer docente, em situação de ensino remoto, tornou-se mais desafiante, pois, do ponto de vista didático-pedagógico, foi necessário reinventar e recriar práticas em uma situação emergencial de adaptação de currículos e interações que desacomodou a todas e tudo que sabíamos sobre a escola e suas práticas, restando a certeza na docência e no seu compromisso (NUNES; SPERRHAKE, 2021).

Interações como a contação de histórias feita por uma professora, do jardim da sua casa, acompanhada das filhas, os vídeos gravados pelas crianças com apoio de suas famílias, promovendo um sarau poético, revelam possibilidades, tentativas de encontrar caminhos para suprir as ausências de todas as ordens. Essas interações podem ser exemplares de que, se o desenvolvimento de uma educação literária aconteceu, por vezes, em uma tentativa com pouca ou nenhuma intencionalidade, em outras, de maneira um pouco mais consistente, as estratégias se voltaram mais à fruição e menos ao estudo da língua ou mero acesso ao texto.

Esse movimento pode ser demonstrativo, de modo geral, que, independentemente da situação emergencial, a literatura localiza-se nas práticas escolares sempre na coexistência entre uma concepção mais lúdica, prazerosa, por um lado, e uma concepção pedagógica, utilitarista do texto e do livro por outro. Assumir um modo de existência mais lúdico, prazeroso dependerá de um desenvolvimento docente com foco na formação leitora para a literatura, num processo que implica, conforme argumentam Saldanha e Amarilha (2018), uma necessária vivência teórica dos conceitos em torno da literatura para a formação docente e de atuação como mediador de leitura.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 36, p. 3-9, 20 fev. 1998. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/02/1998&jornal=1&pagina=11&totalArquivos=80>. Acesso em: 15 out. 2021.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

EAGLETON, T. **Como ler literatura**. Tradução de Denise Bottmann. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2020.

EVANGELISTA, A. A.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V.(org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil: 5.** edição. [S. l.]: IPL, 2020. 153 slides, color. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

INTER-AGENCY STANDING COMMITTEE. **Meu herói és tu.** [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.esenfc.pt/download/23001/ow0KeQ240prtqdGwJ2I3>. Acesso em: 17 abr. 2021.

NUNES, M. F.; SPERRHAKE, R. **Ensino Remoto e anos iniciais do ensino fundamental:** reflexões em torno da docência e de algumas escolhas didático pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 26-34, jan. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15710/pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

PAULINO, G. **Algumas especificidades da leitura literária.** In: PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). *Leituras literárias: discurso transitivo*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005. p. 55-68.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar:** literatura, escrita e educação. Tradução de Rodrigo Petrônio. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

SALDANHA, D. M. L. L.; AMARILHA, M. **O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária.** *Educar em Revista*, Curitiba, v.34, n.72, p. 151-167, nov./dez. 2018. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n72/0104-4060-er-34-72-151.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Canoas). **Projeto Político Pedagógico.** Canoas: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/PPP_RMEC_SME-2020.pdf. Acesso em: 24 mar. 2021.

SOARES, M. **Escolarização da literatura infantil e juvenil.** *In:* MARTINS, Aracy Alves; EVANGELISTA, Heliana Maria Brina Brandão; VERSIANI, Maria Zélia (org.). *Escolarização da leitura literária.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17- 48.

SOARES, M. **Ler, verbo transitivo.** *In:* PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). *Leituras literárias: discurso transitivo.* Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005. p. 29-34.

SOUZA, R. J. de (org.). **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: DCL, 2004.

Sobre os autores e autoras

Adriana Francisca de Medeiros

Doutora em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia com estágio sanduíche na University of Florida (USA). Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista em Educação Infantil (UFRN) e Literatura e Ensino (IFRN). Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas.

E-mail: afdemedeiros@gmail.com

Adriana Leite Limaverde Gomes

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, especialista em Psicomotricidade pela Universidade de Fortaleza. É professora associada II da Universidade Federal do Ceará, da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação.

E-mail: adrianalimaverde@ufc.br

Alessandra Barbosa

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, vinculada à linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs). Mestre em Educação - Teoria e Prática de Ensino e graduada em Letras-Português pela Universidade Federal do Paraná. Professora atuante na formação continuada de docentes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

E-mail: alessbarbosa@educacao.curitiba.pr.gov.br

Beatriz Damasceno

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com Pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre em Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com Especialização em Literatura infanto-juvenil pela Universidade Federal Fluminense. É professora do Departamento de Letras da PUC- Rio. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira e Língua Portuguesa.

E-mail: damasceno.s.beatriz@gmail.com

Camila Alves de Melo

Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Biblioteconomia pela UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/CNPq), do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Comportamento e Competências Infocomunicacionais (InfoCom/CNPq).

E-mail: camilaalvesm@hotmail.com

Chrisley Soares Félix

Doutora em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais, especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Professora da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

E-mail: chrisleysoares@gmail.com

Daiana Lima Tarachuk

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino pela Universidade Federal do Paraná. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Doutor Leocádio José Correia – PR, e em Letras – Português/ Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Atua em formação continuada de docentes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e pesquisa o ensino da literatura.

E-mail: datarachuk@educacao.curitiba.pr.gov.br

Diva Sueli Silva Tavares

Doutora em Educação, mestra em Letras e graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, atuando principalmente nos seguintes temas: poesia, mediação pedagógica, conto popular, ensino de literatura, leitura e ensino médio, sala de aula, poesia. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Linguagem-GPEL (CNPq/UFRN).

E-mail: divasueli@yahoo.com.br

Elisa Maria Dalla-Bona

Doutora em Educação, professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, onde atua na graduação no curso de Pedagogia, na pós-graduação acadêmica, no Programa de Pós-Graduação em Educação, e no mestrado profissional, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Pesquisadora na área de formação de leitores literários nos anos iniciais da escolarização.

E-mail: elisabona2@gmail.com

Fernando Rodrigues de Oliveira

Professor da Universidade Federal de São Paulo– Unifesp, atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura (NIPELL). Doutor em Educação pela Unesp-Marília, realizou estágio de doutorado Sanduíche no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Pós-doutorado junto à Unesp, campus de Araraquara. É licenciado em Letras e Pedagogia.

E-mail: Fer.tupa@gmail.com

Flávia Poliana Serafim Alves

Graduada em Pedagogia (Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas), mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação (Faculdade Educação, Universidade Estadual de Campinas). Bolsista Capes/CNPq (início 2020), membro do grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho. Docente na Formação Inicial, da Faculdade de Educação, na Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: flavia91alves@gmail.com

Gabriela Araújo Pontes

Graduanda de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq, no Grupo de Pesquisa Ensino e Linguagem – GPEL (CNPq/UFRN).

E-mail: gabrielaaraujo1199@gmail.com

Jeanne Sousa da Silva

Doutoranda em Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa, Portugal. Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Piauí. Graduada em Letras pela Faculdade Santa Fé-MA, com especialização em Literatura Brasileira (UEMA). Atualmente é professora da SEDUC-MA e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Coordena o Grupo de Pesquisa em Tradução, literatura e ensino (PPGLEtras-UEMA). Coordena o Núcleo de Línguas da UEMA e é Chefe da Editora da UEMA.

E-mail: jeanness01@gmail.com

Karina Barbosa Bordalo

Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, especialista em Gestão Escolar pela Universidade da Amazônia. Membro do Conselho Municipal de Educação de Belém (Presidente da Câmara de Educação). Tem experiência na área de gestão escolar, coordenação pedagógica e docência em escolas particulares e públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com pesquisas sobre formação de professores, trabalho docente e adoecimento do professor.

E-mail: karinabbordalo@yahoo.com.br

Leonardo Bérenger

Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com Pós-Doutorado na mesma instituição. Mestre e Especialista em Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professor de Literatura e Cultura Britânica do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Desenvolve pesquisa sobre teatro em língua inglesa, com particular interesse nos Estudos Shakespearianos.

E-mail: leoberenger@yahoo.com.br

Lorena Bischoff Trescastro

Doutora em Educação e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará. Graduada em Letras pela Fundação de Ensino Superior da Região Centro-Sul. É professora do Centro de Educação Profissional Getúlio Vargas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em Belém, Pará. Tem experiência na área de alfabetização, formação de professores e tecnologias interativas de aprendizagem.

E-mail: lbtrescastro@hotmail.com

Luiza Pereira da Silva

Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica-RJ. Graduada em Matemática pela Universidade Federal do Pará. É professora da rede municipal de educação em Ananindeua e Belém-PA. Tem experiência na área de educação matemática, formação de professores, tecnologias interativas.

E-mail: luizamat2005@yahoo.com.br

Marília Forgearini Nunes

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul. Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Vinculada aos grupos Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/CNPq) e Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/CNPq).

E-mail: mariliaforginunes@gmail.com

Marly Amarilha

Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no Programa de Pós-Graduação em Educação. Ph.D. pela University of London e mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Santa Catarina. Possui graduação em Letras (Português-Inglês) pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso, atual Universidade Católica Dom Bosco. Coordena o grupo interinstitucional Ensino e Linguagem - GPEL (CNPq/UFRN). Bolsista de produtividade do CNPq.

E-mail: marlyamarilha@yahoo.com.br

Neidyana Silva de Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará, tem Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, com pesquisas nos seguintes temas: revisão e reescrita de textos por alunos com deficiência intelectual mediada por pares; aquisição da escrita por alunos com deficiência intelectual. Professora da rede pública municipal de Fortaleza, Ceará.

E-mail: anaydien@gmail.com

Norma Sandra de Almeida Ferreira

Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José dos Campos, SP, tem mestrado e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas. É professora colaboradora/pesquisadora da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência nas áreas da linguagem e educação, com pesquisas nos seguintes temas: leitura, literatura infantil, livros escolares, alfabetização.

E-mail: norma@unicamp.br

Raquel Cristina Baêta Barbosa

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais, especialista em Gestão Educacional (SENAC), Alfabetização e Letramento (CEPEMG), Educação Infantil (CEPEMG), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professora da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, professora designada da Universidade do Estado de Minas Gerais e do Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte.

E-mail: raquelbaeta@gmail.com

Raquel Duarte Fernandes

Graduada em Administração pela Faculdade de Ciências Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte, com especialização em Gestão Estratégica de Pessoas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Linguagem - GPEL (CNPq/UFRN).

E-mail: raquel6@hotmail.com

Renata Garcia Campos Duarte

Graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, tem Mestrado em História pela Universidade Federal de Uberlândia e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professora do Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte e da Universidade do Estado de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, História, Ensino de História, História da Educação, História do Brasil, História e Cultura Indígena e Afro-brasileira.

E-mail: renatagcd@yahoo.com.br

Renata Junqueira de Souza

Professora livre-docente da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus Presidente Prudente, onde atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação. Doutora em Letras pela Unesp, mestra em Linguística e Letras pela PUC-RS. É coordenadora do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” (CELLIJ- Unesp/ Pres. Prudente). Realizou estágio de Pós-Doutorado na University of British Columbia (Canadá), Ohio State University (USA) e Universidade de Évora - Portugal. Bolsista de produtividade do CNPq.

E-mail: recellij@gmail.com

Rosa Maria Hessel Silveira

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Letras e Licenciada em Letras Português/Grego pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora colaboradora convidada do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha Estudos Culturais em Educação. Orientadora de Mestrado e Doutorado e autora de artigos sobre temas de leitura, literatura infantil e Estudos Culturais. Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/CNPq).

E-mail: rosamhs@gmail.com

Santinho Ferreira de Souza

Doutor em Letras - Estudos de Literatura Brasileira, pela PUC-Rio de Janeiro. Mestre em Letras - Língua Portuguesa, pela PUC-Rio de Janeiro. Graduado em Letras-Português/Francês pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-doutorado pelo Programa de pós-graduação em Informática. É professor na Universidade Federal do Espírito Santo. Seus estudos recaem sobre produção em leitura e português, língua estrangeira.

E-mail: santinhosouza@uol.com.br



Este livro foi produzido
pela equipe da EDUFRRN
em junho de 2022.

