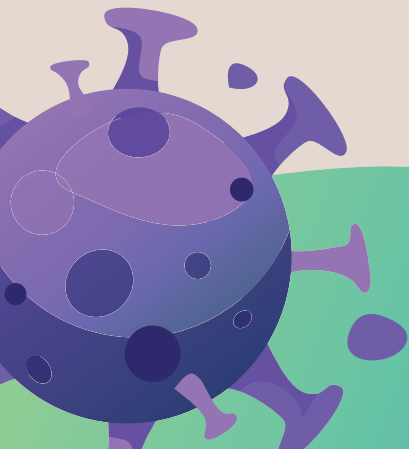
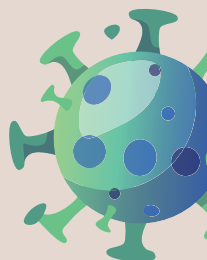
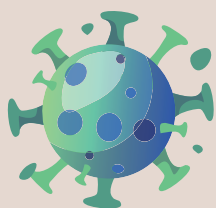


Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental

DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19



MARLY AMARILHA
ELISA MARIA DALLA-BONA
ORGANIZADORAS

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

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=PLtLdqYUFGoTVXobfbSZnVkmMtSGb7TH11>

- 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.