



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ALINY PERROTA

**PROJETO PALAVRAS ANDANTES:
FORMAÇÃO LEITORA NAS ESCOLA MUNICIPAIS DE
LONDRINA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

Londrina
2023

ALINY PERROTA

**PROJETO PALAVRAS ANDANTES:
FORMAÇÃO LEITORA NAS ESCOLA MUNICIPAIS DE
LONDRINA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

P461p Perrota, Aliny.

PROJETO PALAVRAS ANDANTES: : Formação leitora nas escolas municipais de Londrina durante a pandemia de Covid-19 / Aliny Perrota. - Londrina, 2023.
161 f. : il.

Orientador: Sheila Oliveira Lima.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Palavras Andantes - Tese. 2. Formação leitora - Tese. 3. Leitura na pandemia - Tese. 4. Literatura infantil - Tese. I. Lima, Sheila Oliveira. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 37

ALINY PERROTA

**PROJETO PALAVRAS ANDANTES:
FORMAÇÃO LEITORA NAS ESCOLA MUNICIPAIS DE
LONDRINA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dra. Sueli Bortolin
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dra. Andréia Cunha Malheiros Santana
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 24 de fevereiro de 2023.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^a. Dra. Sheila Oliveira Lima, por nunca ter desistido de mim no processo de escrita dessa pesquisa. Agradeço por ter me apresentado a tantos autores que eu não conhecia. Nunca mais serei a mesma depois dessa experiência! A minha admiração por você começou antes mesmo de conhecê-la pessoalmente. Me fez migrar do Centro de Educação, Comunicação e Arte para o Centro de Letras e Ciências Humanas, saindo completamente da minha zona de conforto. Valeu a pena!

À minha família, em especial ao Flávio, companheiro de todas as horas, que sempre alimentou em mim o desejo desse mestrado. Ao meu filho Pedro, que me fez sentir pela primeira vez, um amor que eu não conhecia. À minha doce Alice, que mesmo pequena soube compreender de um jeito tão sereno a minha dedicação aos estudos. Agora vamos colocar em dia todos os filmes, séries, passeios e viagens. Eu disse que esse momento logo chegaria. À minha mãe, que foi o meu exemplo de mulher. Que buscou, já na maturidade, a conclusão dos seus estudos. Eu vivenciei a sua dedicação e isso me fez mais forte. Ao meu pai, que embora não esteja aqui fisicamente, me acompanha sempre. E que no dia da minha qualificação, 05 de dezembro de 2022, se fez presente para curar uma ferida que carregou dentro do meu coração. Obrigada, meu Bitcho! Essa conquista é para você!

À Secretaria Municipal de Educação, pelo apoio e colaboração nessa pesquisa e no percurso dos meus estudos. Agradeço a Diretora Pedagógica Mariangela de Souza Bianchini e a Secretária Maria Tereza Paschoal de Moraes, pela confiança no meu trabalho. Agradeço ao companheirismo dos meus amigos da Gerência de Ensino Fundamental, que fazem os meus dias muito mais alegres. Agradeço em especial a minha chefia imediata, Adriana Haruyoshi Biason, pela amizade, confiança e compreensão. Essa etapa que venci é para “aquela menina” que não desassossega dentro de mim.

Às minhas amigas “portugas”, Franciele (Bernardina), que sempre me salva nas horas de aperto, Rafaeli (Miss Sunshine), que me faz rir o dia todo, mas que sabe proferir a palavra de Deus com tanto amor ao meu coração e a culpada por eu ter me metido num mestrado em Estudos da Linguagem e a Jozélia (My persa cat), que me ensina a mansidão e resiliência todo santo dia, você é um oásis no meio ao

deserto onde tenho o privilégio de matar a minha sede de conhecimento. Vocês três me sustentaram durante essa caminhada.

Aos professores do PPGEL, que compartilharam comigo ensinamentos fundamentais para a minha formação.

À Prof^a. Dra. Sueli Bortolin, pessoa apaixonada pela literatura infantil, que sempre se fez presente no Projeto Palavras Andantes, pelo olhar crítico e valioso na banca de qualificação. Suas sugestões fizeram a diferença nessa pesquisa.

À Prof^a. Dra. Andréia Cunha Malheiros Santana, que transita tão bem entre os departamentos de Educação e Estudos da Linguagem, o seu olhar cuidadoso foi fundamental na minha qualificação.

E por fim, agradeço aos professores do projeto Palavras Andantes que, mesmo diante de tantas adversidades, nunca desistiram de levar o encantamento das histórias para os alunos da Rede Municipal de Londrina. Vocês fazem a diferença na Educação!

Isso de começar não é fácil. Muito mais simples é acabar. Pinga-se um ponto final e pronto; ou então escreve-se um latinzinho: FINIS. Mas começar é terrível.

Emília

PERROTA, Aliny. **Projeto Palavras Andantes: formação leitora nas escolas municipais de Londrina durante a pandemia de Covid-19.** 2023. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

A pandemia da covid-19 trouxe grandes mudanças e impôs outro ritmo para a sociedade. A escola precisou se adaptar a esse novo “normal”. Em virtude do caráter emergencial, elas tiveram que transpor as aulas e conteúdos presenciais para ambientes digitais mudando a rotina de professores e alunos. Esta pesquisa propôs conhecer a prática pedagógica dos professores regentes de biblioteca no município de Londrina, durante a suspensão das aulas presenciais. O objetivo geral foi analisar o trabalho com a literatura infantil e a formação de leitores na Rede Municipal de Londrina durante o período de isolamento social decorrente da pandemia de covid-19 e a atuação dos professores no tocante a produção e viabilização das aulas de hora do conto nesse novo contexto. Os objetivos específicos estabelecidos foram: identificar metodologias utilizadas para se trabalhar com a literatura durante as aulas remotas; analisar as contribuições das novas tecnologias de informação e comunicação no processo de formação de leitores nesse novo contexto. Para o suporte teórico, utilizou-se os estudos de: Jouve (2002), Petit (2008), Bajour (2012), Colomer (2007) e Rouxel (2004). O estudo foi qualitativo e exploratório, tomando como procedimento técnico o estudo de caso e o tratamento dos dados pautados na análise de conteúdo. Os dados foram obtidos através de questionário respondido pelo *Google Forms* por 40 professores participantes da pesquisa. Com base nos resultados desta pesquisa, verificamos que os professores utilizaram recursos tecnológicos como estratégias para continuar promovendo o fomento à leitura. A Hora do Conto passou a ser gravada e disponibilizada para os alunos através de grupos de *WhatsApp* e o empréstimo de livros foi substituído pelos textos digitalizados e/ou eletrônicos para suprir a falta de acesso aos livros impressos.

Palavras-chave: literatura infantil; leitura na pandemia; formação leitora; Projeto Palavras Andantes-Londrina.

PERROTA, Aliny. **Palavras Andantes Projet:** reader training in Londrina municipal schools during the Covid-19 pandemic. 2023. 161 p. Dissertation (Master's Degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

ABSTRACT: The covid-19 pandemic brought about great changes in all areas of society's life, imposing different paces to our daily routine. Face to face educational system had to change its practices to the new "normal" way of life. Due to the emergency, schools had to (re)create face-to-face classes using technologies, changing teachers, students and their families teaching and learning 's routines. Considering this context, the aim of this research is to talk about the pedagogical practice of teachers who were responsible for the work with literature book for children in the municipal schools of Londrina-PR-BR, during virtual classes in the pandemic time. The research's general objective is to analyze the pedagogical work with literature books for children in these schools, taking into account the teachers 'practices in virtual classes, in pandemic teaching and learning processes. The specific goals of the research are: to identify teacher's pedagogical methodologies with literature during remote classes and to analyze the contributions of new information and communication technologies for younger readers development, in the new context. Studies of Jouve (2002), Petit (2008), Bajour (2012), Colomer (2007) and Rouxel (2004). The study was qualitative and exploratory, taking the case study as a technical procedure and the treatment of data based on content analysis. Data were obtained through a questionnaire answered by Google Forms by 40 teacher participating in the research. Based on the results of this research, we found that teachers used technological resources as strategies to continue promoting Reading. The Story Time started to be recorded and made available to students through WhatsApp groups and the loan of books was replaced by digitized and/or electronic texts to overcome the lack of access to printed books.

Keywords: children's literature; reading in the pandemic practices; reading training; Words Andantes Project-Londrina.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Sequência da técnica da análise de conteúdo100
- Figura 2** – Curso ofertado aos professores e funcionários sobre TDICs.....112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Turmas em que os participantes atuam	103
Gráfico 2 – Mudança do trabalho docente durante a pandemia	105
Gráfico 3 – Produção das aulas durante a pandemia	106
Gráfico 4 – Ferramentas utilizadas para produção de aulas.....	107
Gráfico 5 – Formas do aluno acessar as aulas de Hora do Conto	108
Gráfico 6 – Utilização das ferramentas tecnológicas	109
Gráfico 7 – Dificuldades no uso das ferramentas digitais	110
Gráfico 8 – Oferta de cursos.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Leitura apresentada na Proposta de 2001	47
Quadro 2 – Leitura nos 1º, 2º e 3º anos apresentada na Diretriz Curricular de 2009	49
Quadro 3 – Leitura nos 4º e 5º anos apresentada na Diretriz Curricular de 2009	50
Quadro 4 – Leitura para ter prazer apresentada na Diretriz Curricular de 2009	51
Quadro 5 – Questões do formulário	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BE	Biblioteca Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
INL	Instituto Nacional do Livro
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLL	Plano Nacional do Livro e da Leitura
PROB	Professor Regente de Oficina de Biblioteca
PRODELIVRO	Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 SOBRE LITERATURA INFANTIL: DO SURGIMENTO À SUA ESCOLARIZAÇÃO	20
1.1 A RELAÇÃO ENTRE OS PROGRAMAS NACIONAIS DE FOMENTO À LEITURA E A REDE MUNICIPAL DE LONDRINA.....	33
1.2 PROJETO PALAVRAS ANDANTES: DO NASCIMENTO AOS DIAS ATUAIS	54
2 CONCEPÇÃO DE LEITURA – DIVERSOS OLHARES	63
2.1 LEITURA LITERÁRIA	72
3 MEDIAÇÃO DE LEITURA: LER E CONTAR	77
4 O QUE MOTIVOU A PESQUISA	93
4.1 CAMINHO METODOLÓGICO.....	96
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	102
5.1 FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS PARA TRANSPOSIÇÃO DAS AULAS.....	114
5.2 PRESENÇA DA FAMÍLIA.....	118
5.3 TEMPO DE LEITURA, ADEQUAÇÃO DO TEXTO, DIREITOS AUTORAIS.....	121
5.4 EMPRÉSTIMO DE LIVROS E PDF	123
5.5 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO.....	125
5.6 CONTATO COM ALUNOS E MODO DE TRABALHO.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	138
APÊNDICE A: Proposta Pedagógica para a Biblioteca Escolar da Rede Municipal de Ensino de Londrina	139
APÊNDICE B: Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010.....	150

APÊNDICE C: Enunciados da questão 3	151
APÊNDICE D: Enunciados da questão 10	154
ANEXO	156
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética da UEL	157

INTRODUÇÃO

“Bichano de Cheshire”, começou, muito tímida, pois não estava certa de que nome iria agradá-lo; mas ele só abriu um pouco mais o sorriso. “Bom, até agora ele está satisfeito”, pensou e continuou: “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?”

“Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato.

“Não me importa muito para onde”, disse Alice.

“Então não importa que caminho tome”, disse o Gato.

“Contando que chegue a algum lugar”, Alice acrescentou à guisa de explicação.

“Oh, isso você certamente vai conseguir”, afirmou o Gato, “desde que ande o bastante.”

(Lewis Carroll, 1871)

O potencial da literatura na formação humana do indivíduo é inquestionável. Sua dimensão estética e humanizadora faz da literatura, segundo Candido (2011), uma necessidade universal experimentada por todas as sociedades, das mais primitivas até as mais avançadas, sendo direito de todo homem. Por ser um direito de todo cidadão, a instituição escola, que sistematiza o ensino da literatura, tem como responsabilidade indubitável formar leitores capazes de compreender e questionar o que estão lendo. Cabe à escola propiciar ao leitor iniciante o acesso a literatura. Não é por acaso que a formação leitora de crianças e jovens tem sido objeto de estudos e de políticas públicas em âmbito municipal, estadual e federal. E várias são as iniciativas para estimular a leitura dentro das escolas como: salas de leitura; sacolas literárias; saraus; clubes de leitura. Em Londrina, o Projeto *Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes* é promovido pela Secretaria Municipal de Londrina, desde 2002.

Trata-se de um projeto que tem como objetivo a formação de leitores nas escolas municipais cujas premissas se ancoram na: “formação do professor mediador de leitura; realização de Hora do Conto semanal para todas as turmas; empréstimos de livros; readequação arquitetônica e pedagógica da biblioteca escolar e ampliação contínua do acervo” (SILVA, 2013, p. 359). Em 2020, o projeto contava com 143 professores responsáveis pelas bibliotecas escolares no município. Dada a importância do papel do mediador de leitura, o Projeto Palavras Andantes promove

também a formação continuada desses professores, que acontece mensalmente, com discussões e reflexões acerca de livros de literatura infantojuvenil.

Em março de 2020, a pandemia da covid-19 atingiu também o Brasil e medidas tiveram que ser tomadas para amenizar a curva de contaminação do vírus Sars-Cov-2 e evitar o colapso do Sistema de Saúde. O distanciamento social e a permanência das pessoas em suas casas, quando possível, foram algumas das medidas tomadas para a contenção da doença. A educação logo sentiu o impacto dessas medidas, visto que a escola foi um dos primeiros estabelecimentos a serem fechados.

Com a paralisação das atividades presenciais, sem uma previsão de retorno e a necessidade de prosseguir com o ano letivo, professores tiveram que transpor as aulas e os conteúdos que eram dados presencialmente para ambientes digitais. Durante esse período, educadores tiveram que mudar a forma de promover o acesso à literatura para os 45 mil alunos da Rede Municipal de Londrina.

Antes da pandemia, trabalho com a formação de leitores nas escolas municipais de Londrina se desenvolvia através de dois aspectos fundamentais: leitura e biblioteca.

O professor regente de biblioteca era responsável em promover ações intencionais que levassem os alunos a ter contato com a leitura em momentos que estivessem na biblioteca, ouvindo histórias, emprestando livros e dialogando sobre suas leituras com os colegas. Esse processo leva a criança “a se apropriar da cultura letrada, por meio do livro e das interações verbais, instigando-a a incorporar a leitura em sua vida como prática sociocultural, humanizadora” (SILVA, 2022, p. 692).

Ao oportunizar as vivências no espaço da biblioteca, a contação de história, o acesso ao livros e a um ambiente de diálogo e troca, cria-se na criança a convivência com leitura e promove, gradativamente, a formação do leitor no meio escolar.

Esta pesquisa decorreu das minhas inquietações de como o Projeto Palavras Andantes continuariam promovendo a formação de leitores sem a presença do livro físico e de como incentivaria a leitura longe do espaço escolar e das interações com os outros. Se antes da pandemia a formação de leitores e a promoção da leitura nas escolas já enfrentava desafios e dificuldades históricas, como garantir essa formação sem o vínculo direto e presencial dos professores, agentes fundamentais nesse processo?

Diante do panorama que vivenciamos com a pandemia, e a preocupação

com a formação leitora dos alunos da Rede Municipal, visto que o acesso ao livro e à literatura, muitas vezes acontece somente dentro da escola, justifica-se a relevância da pesquisa para entender como foram repensadas e reorganizadas as práticas de fomento à leitura, a forma como os professores regentes das bibliotecas escolares municipais de Londrina produziram as aulas de *Hora do Conto* e analisar se essas mudanças contribuíram no processo de formação de leitores.

Como na epígrafe que abre essa introdução, não sabíamos ao certo o caminho que a formação leitora em Londrina tomou durante o período de 2020, mas sabíamos que os rumos dessa pesquisa nos levaria a algum lugar. Por isso, traçamos um roteiro para que encontrássemos respostas para as nossas indagações. Para definição da pesquisa, nos pautamos nos estudos de Gil (2010), Mino o (2015) e Yin (2001) que embasam uma abordagem qualitativa, que busca entender um fenômeno específico em profundidade. Nessa perspectiva, o objeto de estudo investigado se deu de acordo com os dados obtidos a partir da realidade escolar. Os objetivos da pesquisa foram pautados nos pressupostos de uma pesquisa exploratória que visa a maior familiaridade com o tema e permite a construção de hipóteses acerca do objeto pesquisado. Quanto ao procedimento técnico, optamos pelo estudo de caso, pois buscamos investigar um fenômeno dentro do contexto de vida real. E por fim, a análise de dados dessa pesquisa tomou como referência a análise de conteúdos (BARDIN, 2006), que busca compreender com criticidade o sentido das comunicações, conteúdos e significações (explícitas ou implícitas) nos enunciados dos professores obtidos através do questionário e nos documentos de orientações produzidos pela Secretaria Municipal de Educação que nortearam o trabalho durante as aulas remotas.

Dividimos a fundamentação teórica dessa dissertação em cinco seções. A primeira seção, **Sobre Literatura Infantil: do Surgimento à sua Escolarização**, divide em duas subseções: “A relação entre os Programas Nacionais de Fomento à leitura e a Rede Municipal de Londrina” e “Projeto Palavras Andantes: do nascimento aos dias atuais”, onde traçamos uma linha histórica da literatura infantil, desde o seu surgimento até a sua escolarização, discutindo o seu ensino dentro dos principais documento do país, bem como as relações entre os programas nacionais de fomento à leitura e as propostas curriculares da Rede Municipal de Londrina, até o nascimento e consolidação do Projeto Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes.

A seção dois, **Concepções de Leitura: Diversos Olhares**, buscamos elucidar e discutir conceitos de leitura e o seu ensino. Na subseção intitulada “Leitura

literária”, discutimos suas contribuições na formação humana e o seu papel na sociedade e a importância de inseri-la no ambiente escolar.

Cabe a seção três, **Mediação de Leitura: Ler e contar**, explicitar a importância e as características da contação de história e da leitura em voz alta, bem como a mediação dessas leituras nos espaços onde elas acontecem, visto que a contação de história é uma das principais estratégias de fomento à leituras desenvolvidas pelo Projeto Palavras Andantes.

Na seção quatro, **O que motivou a pesquisa**, trazemos o contexto das determinações publicadas pelo Poder Executivo para conter o surto de Coronavírus, bem como as orientações de reorganização das unidades escolares nesse período. A motivação da pesquisa foi resultado das inquietações acerca da continuidade das ações desenvolvidas nas Bibliotecas Escolares no tocante à promoção de leitura e a formação de leitores. Na subseção intitulada “Caminho Metodológico”, traçamos os passos da pesquisa a fim de buscarmos respostas para as nossas inquietações.

A seção cinco, **Análise e discussão de dados**, a partir dos dados coletados através do questionário e tratados através da análise de conteúdo (BARDIN, 2006), apresentamos os resultados obtidos e tecemos reflexões pertinentes a cada uma das questões respondidas. Nas questões dissertativas, trazemos a tona as vozes dos participantes da pesquisa, nas quais foram categorizadas de acordo com as suas semelhanças de conteúdo. Os enunciados foram divididos nas seguintes categorias: ferramentas tecnológica para a transposição das aulas; presença da família; tempo de leitura, adequação do texto, direitos autorais; empréstimo e PDF; planejamento pedagógico; e contato com alunos e modo de trabalho.

Por fim, a seção **Considerações finais**, teve por objetivo apresentar nossas conclusões, baseadas nos resultado da análise das respostas e da fundamentação teórica que embasaram essa pesquisa.

1 SOBRE LITERATURA INFANTIL: DO SURGIMENTO À SUA ESCOLARIZAÇÃO

Ah, Rangel! Que mundos diferentes, o do adulto e o da criança! Por não compreender isso e considerar a criança “um adulto em ponto pequeno”, é que tantos escritores fracassam na literatura infantil e um Andersen fica eterno.

(Monteiro Lobato, 1972)

Desde o seu surgimento, a Literatura Infantil é vista como uma forma menor de literatura. Permeada de rótulos e preconceitos, coloca-se em dúvida sua importância enquanto gênero literário. Tudo porque suas origens partiram do universo adulto, com a função de educar moralmente as crianças. Por ter essa estreita ligação com a Pedagogia, confunde-se muito seu caráter artístico com sua função didático-pedagógica (Zilberman, 2003).

Por seu caráter singular, essa literatura já nasce com o peso da menoridade, por estar vinculada a um projeto educacional e por ser destinada a um público infantil. Para Coelho (2000, p. 27) a “literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. Segundo a referida autora, existe uma dificuldade em definir a literatura, por se tratar de uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, sendo, portanto, compreendida e produzida por cada sociedade ao seu modo, de acordo com as singularidades, ideais e valores de cada época. Em sua essência, a literatura infantil é a mesma daquela destinada aos adultos, “as diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: a criança” (COELHO, 2000, p. 29).

Dialogando com as ideias de Coelho (2000), quanto à natureza da Literatura infantil, Andrade (1989) afirma que não existe diferença entre literatura para adultos ou para infância, existem crianças que “lêem histórias para gente grande” e homens que “lêem contos de Andersen e Perrault”. (ANDRADE, 1989, p. 18)

Não há escritores para homens e escritores para meninos. Há somente bons e maus escritores. Dentro da categoria dos bons uns são particularmente dotados para a representação de pessoas, coisas e fatos, reais ou imaginários. Esses criarão histórias e personagens que darão a volta ao mundo, fascinarão velhos e moços, mulheres e

homens, de todas as profissões, e serão sempre vivos. Não têm a preocupação de uma clientela, de uma classe ou de uma zona de influência. São os escritores propriamente ditos. Os outros são os ruins – não interessam. (ANDRADE, 1989, p. 19).

Confirma-se nas palavras de Andrade (1989) que um bom livro pode servir tanto para adultos quanto para as crianças. Mas nem sempre foi assim. A história da literatura infantil iniciou-se em meados do século XVII, época da reorganização do ensino e da fundação do sistema educacional burguês. Antes desse período, não havia uma concepção de infância no sentido que conhecemos hoje. As crianças eram vistas como adultos em miniatura e participavam, desde a mais tenra idade, da vida adulta. Não havia livros, nem histórias dirigidas especificamente a elas, não existia nada que pudesse ser chamado de literatura infantil. De acordo com Zilberman (2003, p. 15),

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros.

Até o século XVII, as crianças não eram percebidas socialmente como seres diferentes dos adultos, compartilhavam o mesmo tipo de roupa, os mesmos ambientes, assim como também o trabalho. A partir do século XVIII, a criança passa a ser considerada diferente do adulto, com características e necessidades próprias, havendo então o distanciamento da vida “adulta” e recebendo uma educação diferenciada, que a preparasse para a vida.

O marco inicial da literatura infantil atribui-se a François Fenélon, teólogo e escritor francês, em meados do século XVII. Dentre os seus escritos, considerados infantis, suas histórias tinham uma estrutura maniqueísta, a fim de delimitar o bem a ser aprendido e o mal a ser ignorado, com o objetivo de educar moralmente as crianças, principalmente as meninas. Nesse mesmo século, Charles Perrault, considerado o pioneiro da literatura infantil, começou a coletar narrativas populares, destinadas aos adultos e adaptando-as, retirando as passagens obscenas de conteúdo e canibalismo, agregando valores comportamentais e tornando-os viáveis

ao público infantil. Suas adaptações chegavam às famílias “através de contadores, que, na época, integravam-se à vida doméstica como servos” (CADEMARTORI, 1986, p. 36).

Em 1697, Perrault, traz a público os Contos de Mamãe Gansa. Nesse livro foram compiladas algumas de suas obras mais conhecidas: O Pequeno Polegar, A Bela Adormecida, O Gato de Botas, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, As Fadas, A Gata Borralheira ou Cinderela e Henrique, o Topetudo. Essas narrativas se transformaram na base de uma cultura literária cujos objetivos eram educar e socializar as crianças.

De acordo com Coelho (1998), as adaptações feitas por Charles Perrault não tinham a intenção de se tornar uma literatura destinada à criança. Foi a partir da publicação dos Contos de Mamãe Gansa (1697), que ele passa a se dedicar exclusivamente à arte de escrever para elas.

Posteriormente, e, também recolhidas da oralidade, os alemães Jacob e Wilhelm Grimm, popularmente conhecidos como Irmãos Grimm, também tiveram um papel fundamental dentro da literatura infantil. Antigas narrativas reaparecem e tantas outras novas, com estrutura bastante similar, dentro de um outro contexto histórico-social, visto que elas reaparecem em meados de 1800 e, já indicam claramente o seu destinatário: a criança.

Entretanto, o surgimento de uma Literatura Infantil, escrita exclusivamente para crianças, ocorre com Hans Christian Andersen, um dos autores mais significativos da literatura infantil mundial. O autor aposta em sua autoria e publica em 1835, sua primeira obra dedicada às crianças, intitulada: Contos contados para Crianças. Suas principais obras são: *O Patinho Feio*, *O Soldadinho de chumbo*, *A Pequena Sereia*, *A Roupa Nova do Imperador*, *A Pequena Vendedora de Fósforo* entre outras que encantaram e encantam crianças do mundo todo, transformando-se em clássicos que conhecemos hoje.

Instituída a pedra fundamental da Literatura Infantil com histórias escritas exclusivamente para as crianças, outros autores dedicaram suas obras ao público infantil. Destacaram-se nesse período histórias como: *Alice no País das Maravilhas* – Lewis Carrol (1862); *As Aventuras de Pinóquio* – Carlo Collodi (1883); *O maravilhoso mágico de Óz* - Frank Baum (1900); *Peter Pan - o menino que não queria crescer* – James Barrie (1911).

Influenciados pelo estilo de Andersen, cujas histórias mostravam às crianças que para alcançar os objetivos, era preciso passar por provações e por caminhos difíceis, autores como Lewis Carroll, Carlo Collodi, Frank Baum, inseriram em suas histórias assuntos de natureza múltipla, centrados em questões subjetivas, tratando da realidade humana como um todo. Quanto às personagens, a presença de crianças como protagonistas ficou marcante, visto que anteriormente, sem uma preocupação com o universo infantil, caracterizavam-se pela predominância de seres fantásticos como pontos centrais das histórias e tendo como desfecho um herói adulto.

Foi somente na segunda metade do século XIX, que as crianças passaram a figurar como heróis nas histórias, como, por exemplo, Alice em Alice no país das maravilhas, Dorothy em O mágico de Oz, Pinóquio em As aventuras do Pinóquio, Peter Pan em Peter Pan. A inserção da criança como protagonista, de acordo com Zilberman (1987) provocou alterações na estrutura da história, proporcionando à criança ver-se representada e cujo desdobramento apresenta o embate entre o mundo do herói e o dos adultos.

Segundo Lajolo e Zilberman (1999), a literatura infantojuvenil no Brasil teve início no final do século XIX e início do século XX. Nessas produções, constavam traduções de textos estrangeiros, obras retiradas do folclore brasileiro e produções voltadas para escolas. Merece destaque Alberto Figueiredo Pimentel, um dos primeiros autores a publicar traduções dos contos europeus no país. Nas produções voltadas para a escola, destaca-se Olavo Bilac, cujas obras eram especialmente de caráter nacionalista ou pedagógico. Sobre Olavo Bilac, Sandroni afirma (1997, p. 43)

É portanto como “guardião das virtudes cívicas”, como educador, que Olavo Bilac decide escrever para crianças livros que visavam em primeiro lugar informar, transmitir conhecimentos e comportamentos exemplares segundo os valores da ideologia dominante. Os livros de leitura destinados para a escola, os objetivos moralizantes eram, à época, muito mais importantes do que os da Literatura enquanto Arte: deflagrar a emoção, o sentimento estético, o prazer, a fruição.

Entre as características da literatura infantojuvenil brasileira de 1880 a 1910 estão também o nacionalismo, que inclui a exaltação dos heróis da história do Brasil, da natureza e da língua. Além disso, atrelada à moral, vemos a religiosidade; as crianças que aparecem nas histórias adoram estudar e são sempre obedientes, enfim,

para o pequeno leitor, as personagens deveriam servir como modelo, atendendo as expectativas de como os adultos esperavam que elas fossem.

Monteiro Lobato rompe com essa literatura pedagógica. Mesmo antes de começar escrever para crianças, em cartas trocadas com o amigo Godofredo Rangel, Lobato (2010), demonstra o seu descontentamento com o material de leitura disponível na época, “Que é que as nossas crianças podem ler? Não vejo nada. [...] É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos” (LOBATO, 2010, p.154). Assim, Lobato revela nas cartas para Rangel:

Ando com ideias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoei. Bichos sem graça. Mas para as crianças, um livro é todo um mundo. Lembro-me de como vivi dentro do Robinson Crusóé do Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora; sim morar, como eu morei no *Robinson* e *n’Os Filhos do Capitão Grant*. (LOBATO, 2010, p.513).

Monteiro Lobato revoluciona a literatura infantojuvenil brasileira. Ao longo da década de 1910, ele fez planos de como seria a sua produção para crianças e, em 1921, lançou a primeira obra destinada ao público infantil: *A menina do Narizinho Arrebitado*. Até 1944, Monteiro Lobato se dedicou a escrita de livros infantojuvenis, compondo uma obra de 17 livros.

Sua inovação não ocorreu apenas na forma de uma linguagem mais solta, mas também no conteúdo: textos humorísticos; crianças que fugiam ao modelo de virtude; permissão para a criança colocar seu ponto de vista e discussão sobre a própria questão do ponto de vista. O autor contempla em suas obras a intertextualidade com os contos clássicos e com a literatura universal, mas sem perder a sua regionalidade.

Depois de Lobato, a produção de literatura infantil no Brasil ficou reprimida por um longo período e só a partir dos anos 1970, ela é retomada no país.

Partindo do pressuposto de que a literatura infantil, desde o seu surgimento, sempre esteve atrelada à funções moralizantes, o trabalho com ela em ambiente escolar ainda provoca muitas discussões e controvérsias, especialmente porque ela ainda é vista pela escola como um meio de se ensinar uma “lição” para a criança em detrimento do seu valor estético.

Essa discussão tem promovido alguns debates em torno de sua natureza e

finalidade, visto que, o artístico e o didático estão presentes. Quando a escola se apropriou da literatura infantil, os textos literários assumiram quase que exclusivamente a função de ensinar a leitura para as crianças que ingressavam na escola. Segundo Zilberman (2003),

A aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (ZILBERMAN, 2003, p. 15-16).

O compromisso da escola com a literatura infantil reforçou o uso do texto para ensinar valores e padrões de comportamento, o que já vinha acontecendo desde o seu surgimento e, transformou-a em recurso didático, muitas vezes utilizados apenas para exercícios simples de interpretação, análise linguística ou gramatical e aumento de vocabulário, pouco contribuindo para formação da identidade de um leitor literário, capaz de ressignificar o que foi lido e assim ter a oportunidade de transformar a sua realidade.

Percebe-se que temos alguns fatos que caminham na contramão e que tornam problemáticas as relações entre escola e literatura. De um lado temos o trabalho com o texto literário, onde se sobressai a concepção utilitária de ensinar de desenvolver conteúdos em detrimento da recepção estética do texto. Do outro lado, temos a sala de aula, espaço favorável para se desenvolver o gosto pela leitura e a disseminação da cultura literária.

Questões como essas podem delinear algumas respostas para entendermos o fato de que, sendo a escola, local privilegiado para a formação de leitores e, muitas vezes, o único acesso da criança ao livro, ela tem se revelado em um espaço de carência, onde a leitura e a formação de leitores têm enfrentado dificuldades na sua concretização. Sobre isso, Soares (1999) faz algumas proposições sobre o uso inadequado da literatura infantil pela escola. A autora coloca em discussão o processo de escolarização da literatura sob dois pontos de vista: a primeira é a apropriação da literatura infantil pela escola, didatizando-a, para atender aos seus próprios objetivos; a segunda, uma literatura produzida para o consumo na escola, buscando a "literatização do escolar, isto é, de tornar literário o escolar" (SOARES, 2011, p. 18).

A referida autora faz tal consideração baseada no fato de que sempre foi atribuído um caráter educativo e formador à literatura infantil. Dessa maneira, escola e literatura sempre mantiveram uma relação próxima, desde a sua origem. Evidente que pela proximidade de ambas, não há como desvincular a literatura infantil da escola.

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 2011, p. 21).

Sendo a escola um ambiente privilegiado que promove o contato da literatura em suas atividades cotidianas, deve-se levar em consideração que o uso do texto literário contribua para a formação leitora da criança. O uso inadequado da literatura infantil com o fim exclusivo para o estudo da língua, sem a abertura para uma discussão mais ampla do texto, pode acarretar alguns prejuízos no modo de compreensão dos mesmos. Contribuindo com a reflexão do uso da literatura pela escola, Cosson (2010) afirma que:

[...] o ensino de literatura cristalizou-se no uso supostamente didático do texto literário para ensinar uma gramática esterilizada da língua e o que mais interessa ao currículo escolar. A leitura da obra, quando realizada servia apenas para discussões inócuas de temas vagamente inspirados pelo texto e o preenchimento de fichas de leitura padronizadas. O conhecimento literário foi reduzido a listas sem muito sentido de nomes, datas e características de autores, obras e estilos de época. As relações possíveis entre os textos foram perdidas pelo uso aleatório e excessivo de fragmentos ou nas seleções já organizadas pelos livros didáticos. (COSSON, 2010, p. 57).

A discussão até aqui apresentada sobre o uso da literatura infantil dentro do espaço escolar nos mostra que, o problema não está no seu uso pela escola, mas na forma de utilizá-la erroneamente (SOARES, 2011). As atividades desenvolvidas apresentam-se muitas vezes inadequadas, dado ao seu uso utilitário em detrimento de sua função artística e literária.

A leitura da literatura infantil na escola deve pautar-se na sua dimensão estética, ressignificando as experiências por meio de narrativas ficcionais e de textos não ficcionais. Pelo seu caráter indispensável para a nossa humanização, a literatura

é um direito de todos os seres humanos (CANDIDO, 1995), incluindo as crianças.

A literatura possibilita a conexão com sentimentos que, muitas vezes, não compreendemos pelas vias da razão. Envolvido pela trama das histórias, o pequeno leitor pode identificar angústias, tristezas, medos, sonhos, alegrias que nega ou que não pode compreender. Quer pela congruência, quer pelo contraditório, o leitor vai reconhecendo novas formas de ser e de estar no mundo. A leitura conecta-nos com o outro e nos convida a ouvi-lo, a olhar para ele, a reconhecer nele parte de nós. Um encontro feito de diálogos, que provoca mudanças de olhares. De acordo com Reyes (2012, p. 28)

[...] embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros.

Ler literatura impõe um ritmo diferente, a partir do qual se suspendem o tempo, as horas, a superficialidade, invocando o íntimo, a calma, a profundidade, a subjetividade. Não se trata de colocar a leitura da literatura num patamar de constante prazer e realização, pois, muitas vezes, o encontro conosco pode significar confronto e subversão.

Em determinados contextos, a literatura pode ser fonte de tristeza e aflição, sendo uma grande oportunidade de confrontarmos sentimentos que nem sempre são fáceis de serem compreendidos. Também para as crianças, o texto literário pode provocar sentimentos e vivências. Por essas características, garantir a presença da literatura infantil na escola, de modo que abarque sua função estética e humanizadora, além de ser um direito de todo cidadão, como já foi mencionado, é de extrema importância. Por meio do texto literário, os silêncios, os medos, os anseios das crianças poderiam ser respeitados. Seria ainda uma oportunidade para conhecer e acolher os diferentes pontos de vista; preservar espaços e tempos de deslocamento da realidade imediata, proporcionar o contato com a linguagem poética que provoca a imaginação, a fantasia, reinventando, assim, a dura realidade à qual estamos todos submetidos.

É na escola, portanto, que o texto literário pode promover experiências significativas para as crianças, fazendo-as percorrer um caminho de descobertas, de confrontos no qual seu leitor terá a oportunidade de exercitar a criticidade. No entanto,

isso vai depender de como o professor propõe o trabalho com os textos, podendo, ou não, oportunizar a construção de uma mente mais aberta às questões cotidianas.

Na sociedade contemporânea, existe uma grande preocupação com a leitura e a formação do leitor, visto que, a aquisição da mesma permite que o sujeito se aproprie do conhecimento científico e da cultura elaborada, podendo assim, articular-se e transformar a sua prática social.

A formação do leitor implica interação e diálogo com o texto e com a estética do texto. A literatura exige do leitor envolvimento, interlocução para atribuir significado ao texto. Nessa relação dialógica entre texto literário e leitor, há por parte do leitor, sua própria imaginação e criação, sua experiência empírica e conhecimento já adquirido. Para Vygotsky (2009):

[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VYGOTSKY, 2009, p. 14).

Nesse sentido, a formação leitora vai muito além do que simplesmente a apropriação do código alfabético. Exige, além do domínio do código, uma relação íntima com o texto, um olhar para além do que está escrito, um (re) significar da leitura.

Percebemos que na relação entre escola e literatura no contexto da educação básica, em especial, os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), existem lacunas relacionadas a mediação dos textos literários em sala de aula, colaborando para um certo apagamento da literatura no ambiente escolar.

Existe um desalinhamento entre perspectivas teórico-metodológicas defendidas por grande parte dos estudiosos que primam pelo valor estético e social da literatura enquanto bem cultural e propondo atividades de construção de significados entre o texto e o leitor e as ações que de fato acontecem dentro do espaço escolar, onde geralmente o texto é explorado em seu caráter utilitário, utilizado como pretexto para o ensino de regras gramaticais da língua ou em uma rasa interpretação, onde se busca questões explícitas do texto. Nessa berlinda temos de um lado os documentos oficiais do MEC, que orientam o trabalho com a literatura em sala de aula e do outro lado, a literatura que de fato deveria ser trabalhada no espaço escolar como

objeto de apreciação com vistas à educação literária.

Ao considerarmos a importância da leitura na formação humana, é preciso oportunizar o acesso ao texto literário e práticas leitoras eficientes que visam a fruição estética e a construção de significados, desde a educação básica. Para entendermos como a leitura é abordada nas escolas, revisitamos, a seguir, alguns dos documentos norteadores que regem a educação no Brasil.

No que diz respeito à formação leitora, desde 1997, há nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa a seguinte proposta:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos: que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p. 41).

Esse documento oficial orientava que os alunos deveriam ser expostos a diversos gêneros, tanto orais como escritos, não simplesmente para o exercício da leitura, mas também para consolidar a prática da escrita.

Nesse processo de formação de leitores críticos, capazes de compreender diversos tipos de textos, a escola tinha que propiciar, principalmente para os alunos que não possuíam contato direto com a leitura, o acesso a materiais de boa qualidade, modelos de leitores competentes e promover práticas de leitura eficazes. O referido documento destaca o papel do professor em estimular também a leitura fora do ambiente escolar, fazendo com que o aluno perceba que a leitura não é só uma atividade escolar para a qual se atribui uma “nota”, mas que é indispensável para a construção do seu conhecimento de mundo e a sua inserção em outros contextos sociais.

O documento, por considerar o texto literário como “uma forma específica de conhecimento”, sugere que ele esteja incorporado às práticas cotidianas de sala de aula. O ensino da literatura e da leitura literária é reconhecido em suas singularidades e a partir desse reconhecimento

[...] é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais,

das receitas desgastadas do “prazer do texto” etc. (BRASIL, 1997, p. 30).

O documento propõe que os alunos tenham vivências literárias não se reduzam a pretexto para a análise gramatical, com o fim das leituras exclusivamente “direcionadas” e atividades repetitivas, devendo, ao contrário disso, reconhecer a literatura em suas dimensões humanizadoras, para construir/reconstruir interpretações, na interação com um mundo estético e simbólico.

Sobre a formação de leitores, os PCN preconizam que não basta ter apenas materiais disponíveis, é preciso ter condições favoráveis para a prática de leitura, as quais dizem respeito tanto aos recursos materiais disponíveis bem como o uso que se faz destes. Condições como dispor de uma biblioteca, possibilitar os empréstimos de livros, dispor de um acervo de livros em sala de aula, promover momentos de leitura diária e momentos de leitura feita pelo professor, possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras, oportunizar o contato com a maior variedade de títulos possíveis e construir na escola uma política de formação de leitores.

As condições elencadas acima já dimensionavam as especificidades do texto literário e de seu emprego como um elemento artístico, reforçando a ideia da leitura como um momento de fruição estética, e, afastando a tendência de utilizá-lo de forma mecânica somente para desenvolver atividades de interpretação. Isso requeria do professor uma atitude de leitor proficiente, consciente da importância da leitura nas práticas sociais. Se o professor não for um bom leitor, se ele não for capaz de despertar no seu aluno o interesse pela leitura, boa parte do seu trabalho será comprometida. Dentro desse contexto, percebe-se que a maior dificuldade não está na presença do texto literário dentro da escola, mas sim na escolha dos recursos metodológicos que aproximam o aluno do texto.

Mais de vinte anos depois, outro documento de caráter normativo intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), passa a definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo do ensino básico. Abarcando os três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, o documento busca garantir que todos os alunos do sistema de ensino, público ou privado e em qualquer parte do país, tenham acesso aos mesmos conteúdos curriculares.

O documento apresenta dez competências gerais que perpassam todos os

componentes curriculares. A fim de desenvolver tais competências, cada disciplina possui um conjunto de habilidades específicas. De acordo com a BNCC, no que diz respeito à Língua Portuguesa nos anos iniciais, existem quatro grandes eixos: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de textos. Esses eixos se desdobram em quatro campos de atuação: Campo da vida cotidiano, Campo da vida pública, Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa e Campo Artístico-Literário.

Cabe explicitar que uma das competências específicas da Língua Portuguesa para os anos iniciais, se refere exclusivamente à leitura literária onde é apresentada dentro do conteúdo da disciplina,

[...] Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 89).

Nos campos citados na BNCC, a formação do leitor se faz presente no Campo Artístico-Literário, onde a apreciação estética do texto ganha maior foco. Esse campo está relacionado à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo são: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros.

Sendo assim, podemos afirmar que a BNCC dialoga com outros documentos de orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, mas não propõe práticas inovadoras, ela simplesmente ratifica as mesmas perspectivas educacionais dos PCNs, cujas práticas são insuficientes para colocar em outro patamar o nível de leitura dos estudantes da Educação Básica. Ela também ratifica práticas educacionais voltadas para a cultura digital e as novas tecnologias, de modo a contemplar uma demanda da realidade atual e buscando preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Se por um lado é notável que o documento contemple a importância de a escola utilizar de textos digitais nesse contexto em que a cultura digital é tão considerável, por outro lado a ausência da literatura como um componente curricular, só mostra um desprestígio histórico da importância da leitura de textos literários como

algo essencial a formação humana.

Outra referência à leitura literária aparece no texto da BNCC, no eixo Leitura, quando a literatura passa a ser associada a outras atividades:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: **fruição estética de textos e obras literárias**; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 71, grifo nosso).

Não existe uma orientação evidente sobre a abordagem da literatura e seus diferentes gêneros, ao contrário, porém, quando se trata dos textos digitais. Essa diferença no tratamento só reforça o pouco espaço da literatura na formação do aluno fazendo supor que os textos da cultura digital são mais relevante que os literários.

Dentro desse cenário, podemos afirmar que o Brasil possui um dos maiores programas de distribuição de livros e pouca orientação de como acontece essa formação do leitor literário. A escola tem uma grande preocupação em introduzir o aluno no mundo da leitura e da escrita, mas acaba dando maior visibilidade aos processos de decodificação do código alfabético, processos que também são importantes na formação do leitor fluente para que saiba os mecanismos da leitura, mas que sozinhos não garantem a formação de um leitor competente. Diante dessa afirmação, o papel da escola e do professor se faz muito importante nessa formação global do leitor.

Devemos levar em consideração a própria prática de leitura dos professores envolvidos com o ensino da leitura e a maneira que se relacionam com ela. Silva (1998) observa que

Sem professores que leiam, que gostem de livros, que sintam o prazer na leitura, muito dificilmente modificaremos a paisagem atual da leitura escolar. Mesmo com o preenchimento de todos os quesitos e ideais para a efetivação da leitura na escola, sem a presença de professores devidamente instrumentalizados em comunicação escrita, não existirá a mínima possibilidade de transformação e avanço. Dessa forma, ao conquistar o ato de ler para si mesmo, dentro de condições propicias,

o professor estará aumentando o seu repertório de conhecimentos o que poderá reverter em incremento do trabalho pedagógico. (SILVA, 1998, p. 22).

Sabe-se que a escola é considerada uma instituição capacitada para formar leitores. Nela, o professor é o principal responsável em atuar como modelo de leitor e assim comunicar aos alunos os comportamentos típicos de um leitor proficiente. Porém, para atuar como modelo de leitor para seus alunos, o professor precisa ter uma formação sólida em leitura construída ao longo de sua vida e que lhe dê subsídios para atender às demandas da sociedade no contexto atual. É preciso também que ele disponha de embasamento teórico, o qual lhe possibilite compreender como ocorre o aprendizado da leitura pelos alunos, pois o trabalho com a leitura em sala de aula deve ser ancorado em uma concepção bem definida de leitura, ou seja, se o professor e a escola não tiverem embasamento suficiente acerca da concepção de leitor e de leitura, corre-se o risco de haver um distanciamento da proposta de utilizar a leitura para formar cidadãos cada vez mais críticos e reflexivos.

1.1 A RELAÇÃO ENTRE OS PROGRAMAS NACIONAIS DE FOMENTO À LEITURA E A REDE MUNICIPAL DE LONDRINA

Para compreender como a literatura vem sendo trabalhada na Rede Municipal de Londrina, é preciso voltar a nossa atenção ao contexto das políticas públicas de leitura no Brasil.

Na década de 1930, a fim de construir uma imagem de um Brasil em pleno desenvolvimento, iniciativas acerca da leitura foram almejadas pelo Governo Federal. Com o objetivo de ofertar mão de obra qualificada para trabalhar nas indústrias, foi necessária a ampliação da rede escolar e a propagação da leitura no país. O objetivo, portanto, não era a formação de leitores, mas sim a aquisição do código alfabético, condição essencial para quase todos os segmentos de trabalho. Com esse movimento, houve uma mudança no conceito de educação e de escola, que, de acordo com Nunes (2003, p. 374),

[...] deixam de configurar-se como extensão do campo familiar, privado e religioso e, gradativamente, vão integrando uma rede escolar desenhada pelos governos municipais. Essa rede substituiu as

escolas isoladas e definiu os limites do poder, às vezes abusivo, de diretores e inspetores escolares. Essa mudança exigiu a intervenção não só nos aspectos materiais da escola, o que envolveu a produção de um novo espaço com prédios e material didático pertinente aos novos objetivos educacionais, mas também em seus aspectos simbólicos, pois almejava-se da escola primária mais do que novas carteiras, quadros ou salas. Pretendia-se construir nela um estado de espírito moderno.

No momento em que se almejava a construção da imagem de um país moderno, as mudanças ocorreram não somente no espaço físico da escola, mas também em novas concepções acerca da forma de ensinar, que precisavam estar em consonância com a imagem de um Brasil que desejavam construir.

Dois grandes acontecimentos marcaram esse processo de modernização e foram primordiais para fomento à leitura no país; primeiro a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 14 de novembro de 1930, no início do Governo Getúlio Vargas; e o segundo foi o reconhecimento legal, com a nova Constituição Federal de 1934, a educação passa a ser vista como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Pela nova Lei, o ensino primário seria oferecido gratuitamente por instituições públicas e a frequência haveria de ser obrigatória para aqueles que estivessem em idade escolar.

Nessa sociedade em processo de modernização e com direito à educação garantida para todos e assegurado pelo poder público, caberia à escola capacitar os jovens para essa nova demanda social. O primeiro passo acontece através da alfabetização, habilitando a criança ao consumo de obras impressas. Já alfabetizados, os jovens necessitavam de material que suprisse essas necessidades, começa aí o vínculo entre escola e literatura. De acordo com Albino (2000, p. 3),

[...] o livro passa a promover e a estimular a escola, como condição de viabilizar sua própria circulação e consumo. Nesse sentido, sua criação, visando a um mercado específico cujas características precisa respeitar e motivar, adota posturas, por vezes, nitidamente pedagógicas e endossa valores burgueses a fim de assegurar sua utilidade. Surge, nesse momento, o grande impasse que acompanhará todo o percurso de evolução do gênero: arte literária ou produto pedagógico-comercial.

Em 1937, foi criado pelo então Ministro Gustavo Capanema, o Instituto Nacional do Livro (INL). Foi o primeiro órgão criado com o intuito de promover ações na disseminação da leitura e expansão das bibliotecas pelo Brasil. Assim, a propagação

da leitura e das bibliotecas foram ampliadas, porém, o INL enviava somente acervos que passavam por análise acerca dos temas, limitando assim as leituras do público. Esse controle se estendeu pelas duas décadas seguintes, momento em que os livros sofreram duras repressões.

Em meados de 1960, foi criado o Serviço Nacional de Bibliotecas (SNB), que tinha como objetivo organizar e regulamentar o funcionamento das bibliotecas de todo país, bem como promover o crescimento das mesmas, mas não houve ações de incentivo à utilização desses espaços. Durante a ditadura militar, ocorreu uma nova etapa de repressão, com a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted). A Comissão tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Mesmo favorecendo a ampliação de bibliotecas, a Comissão atuou de forma severa na repressão de livros e outras manifestações artísticas que não eram aprovadas pelo então governo.

Na década de 1970, com essa nova demanda escolar, muitas editoras se fortaleceram, contribuindo assim para consolidação do mercado do livro e da literatura infantil e juvenil. Nesse período de intensa censura, que escritores vislumbraram na literatura infantil, um meio próspero de não serem barrados. Foi na literatura destinada às crianças que encontraram um caminho para despertar na população e desenvolver nos pequenos leitores a necessidade de uma consciência crítica acerca da situação que o país vivenciava.

A criação da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), em 1976, assumia as atribuições referentes ao material escolar e à execução do Programa do Livro Didático. Já em 1979, a institucionalização do Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro (PRODELIVRO) teve o objetivo de facilitar a produção e o acesso ao livro.

Durante todo esse período, se por um lado, houve um muito incentivo do governo para a ampliação da rede escolar, das bibliotecas e dos acervos literários, por outro lado, houve um grande monitoramento do que seria oferecido aos pequenos leitores. Decorridos 50 anos após a criação do Ministério da Educação, foi somente na década de 1980 que a literatura e a formação de leitores entraram com mais efetividade na pauta das políticas públicas, mas sempre ficando à mercê das prioridades e concepções da administração vigente.

Dentre as iniciativas criadas a partir dos anos 80, quatro delas merecem destaque. A primeira delas, que vigorou de 1984 a 1996, foi o Programa Sala de

Leitura (PSL), que tinha como objetivo enviar acervo e repassar recursos para ambientar as salas de leitura. Durante o período vigente, foram distribuídos livros de literatura e periódicos para alunos e professores. O programa era realizado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e universidades, que ficavam responsáveis pela capacitação dos professores.¹

Instituído em 1992, o PROLER foi criado pela Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura, e tinha como objetivo central assegurar e democratizar o acesso ao livro e à leitura para toda a sociedade. Entre as ações do PROLER estão:

Formação de uma rede nacional de incentivo à leitura; cursos de formação de promotores de leitura; assessoria para implementação de projetos de promoção de leitura; implementação da política de incentivo à leitura na Casa da Leitura, com cursos, palestras e outras atividades; criação da rede de referência e documentação em leitura; assessoria para a implantação de bibliotecas para crianças, jovens e adultos; sistema de acompanhamento e avaliação (PROLER, 1998, p. 18).

O Programa apresenta concepções que evidenciam a literatura e a leitura como práticas culturais que extrapolam os muros da escola, visando assim, a construção de práticas de leitura efetivas. O MEC, de forma indireta, participava desse Programa com repasse de recursos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Também no ano de 1992, foi criado o Pró-leitura na Formação do Professor, vigente de 1992 a 1996, em parceria com o governo francês. Inserido no sistema educacional, o Programa atuava na formação de professores leitores, a fim de facilitar o ingresso dos alunos no mundo da leitura. O Programa estimulava a prática leitora na escola através da criação, organização e utilização de salas de leitura, bibliotecas escolares e cantinhos de leitura. Simultaneamente ao Programa PROLER, foi criado o Programa Nacional Biblioteca do Professor, que tinha como objetivo

¹ No Brasil, a Lei 12244/10 de 24 de maio de 2010 (BRASIL, 2010) foi criada para que os municípios e os estados começassem a implantar meios a fim de melhorar a realidade escolar. Apesar dessa lei obrigar todas as instituições de ensino público a terem uma biblioteca até o ano de 2020, dados do Censo Escolar (2016) realizado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2016) mostram que essa meta será difícil de alcançar, pois nem todas as escolas públicas do país tiveram instaladas suas bibliotecas. Nesse sentido, o Projeto de Lei n. 9484/2018, discutido e aprovado no âmbito da Comissão Especial de Educação da Câmara dos Deputados, ampliou para 2024 o prazo para que estados e municípios possam se adequar à Lei 2.244/10, além de trazer como mudanças o art. 2º que trata do conceito de biblioteca escolar.

[...] dar suporte para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no desenvolvimento de duas linhas de ação: a aquisição e distribuição de acervos bibliográficos e a produção e difusão de materiais destinados à capacitação do trabalho docente. (PAIVA, 2012, p. 14).

Em 1997, o Programa foi extinto para dar lugar ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). O principal objetivo do PNBE era democratizar o acesso a obras de literatura infantis e juvenis e oferecer materiais de pesquisa e de referência para alunos e professores de escolas públicas. O Programa era responsável pela distribuição de acervos para as bibliotecas das escolas públicas que atendiam Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2 e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Programa foi executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), juntamente com a Secretaria de Educação Básica e Ministério da Educação.

Em 18 de julho de 2017, o Decreto nº 9.099, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), chamando-o de PNLD literário.

Com a intensificação dos programas de fomento à leitura e a distribuição de livros para compor o acervo das escolas públicas do país, Londrina sob a influência desse cenário, também foi adequando dentro de suas propostas pedagógicas, a forma de orientar o trabalho com a leitura e a literatura.

Em análise dos currículos de Língua Portuguesa do município nas décadas de 1960 a 1990, Silva (2001) constata uma evolução no modo de conceituar a leitura, a literatura e a formação leitora. No final de 1960, o currículo não se referia a literatura propriamente dita. A leitura estava relacionada de uma forma global, sem distinguir texto literário e não literário. No Programa de Língua Portuguesa de 1968/69, a caracterização em relação à leitura aparece da seguinte forma:

A leitura no curso primário tem como objetivos principais, dar a criança a capacidade de ler com compreensão, rapidez, desembaraço e naturalidade, formar bons hábitos de ler despertando nela o interesse pela boa leitura. O professor não precisa usar apenas o livro adotado. Poderá usar também leituras de jornais e revistas, isto levará a criança a penetrar num mundo rico em novidades pelas informações e reportagens e será ainda um excelente auxílio ao professor, pois êle e seus alunos estarão sempre despertos para tudo que se passa no mundo atual. (LONDRINA, 1968/69, p. 2).

Nesse Programa, a visão de leitura fica estritamente vinculada à leitura silenciosa feita pelo aluno em sala de aula, onde são valorizados aspectos de postura física em detrimento da compreensão leitora, como mostra o trecho a seguir;

[...] Lembrar aos alunos os hábitos a serem observados, como: ficar em posição adequada e virar convenientemente a folha, obedecer distância visual relativa ao trecho a ser lido; ler sem movimentar os lábios porquanto a articulação vem em prejuízo de compreensão, não apontar as palavras para deixar livre o campo de visual, procurar entender o que lê e, ao encontrar um termo difícil, dar um sinal a fim de ser entendido pelo mestre na sua carteira, respeitando assim o silêncio, a leitura dos colegas. (LONDRINA, 1968/69).

Como se constatou nas orientações desse período, não existia uma referência específica à literatura infantil. Ela estava associada à leitura de forma geral sem a distinção entre texto literário e não-literário.

No início da década de 1970 foram criadas as primeiras salas de leitura da Rede Municipal de Londrina. A primeira delas, intitulada Carlos Kramer, foi criada em 1971, a essa se seguiram mais cinco. Eram nomeadas bibliotecas sucursais, descentralizando o atendimento da Biblioteca Pública Municipal de Londrina, onde todo trabalho era feito.

Vale lembrar que nesse período, o país vivia sob o regime militar e as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus eram regidas pela lei 5692/71, publicada em 11 de agosto de 1971. Dois aspectos que marcam essa lei foram a ampliação do período de ensino obrigatório de quatro para oito anos, para o 1º grau e a profissionalização para o ensino de 2º grau. Segundo Saviani (1999^a, p. 31)

A reforma resultante dessa legislação alterou sensivelmente a estrutura do ensino até então em vigor. Em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginásial de três anos, passamos a ter um ensino de primeiro grau com duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, como regra geral. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais.

Já no capítulo I, o artigo 1º da lei 5692/71, deixa claramente explicitado o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, que é o de:

(...) proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Embora nesse período tenha acontecido a ampliação do ensino de 1º grau e oferecido maior acesso à escola, principalmente para as camadas mais populares, em nível de qualidade, foi insuficiente, pois o grande objetivo do governo era o de expandir um projeto que qualificasse minimamente a mão de obra para o trabalho.

Um outro ponto negativo da lei, é que ela descaracteriza completamente a disciplina de Língua Portuguesa, devido à Teoria da Informação. Segundo os estudos de ZILBERMAN (1991, p. 68):

Nos anos 70, a nova reforma acontece sob o impacto da Teoria da Informação. A visão da educação confinada à tecnologia comunicacional passa para o primeiro plano e propicia o império dos meios audiovisuais. É o modo como se modernizam as áreas humanísticas, que adotam a terminologia Cibernética e têm a ambição de se tornarem mais científicas. Sinais da modernização são o aparecimento, no 1º grau, da área de Comunicação e Expressão, substituindo a disciplina de Língua Portuguesa, e a tentativa de integrá-la a outros setores que igualmente se valem de modalidades expressivas: Artes e Educação Física.

A prática de Comunicação e Expressão não significou uma transformação no ensino da Língua, pois não foi dado ao aluno e nem ao professor a autonomia para posicionar-se como sujeitos de seu próprio discurso.

Em 1979, a Secretaria Municipal de Educação (SME), elaborou um Guia Curricular com roteiro de trabalho e orientações metodológicas para as escolas municipais. No guia, a disciplina de Língua Portuguesa, em consonância com a lei 5692/71, era chamada de Comunicação e Expressão e não contemplava nada específico sobre literatura e fomento à leitura. A única menção no tocante à leitura era de que o aluno deveria “adquirir o gosto pela leitura e a capacidade de usá-la como instrumento de informação e recreação” (LONDRINA, 1979 apud SILVA, 2001, p. 40).

Surgindo de forma inicial, mesmo que insuficiente, a leitura foi mencionada como fonte de informação e recreação. De acordo com Silva (2001, p. 41), há que se considerar que a palavra recreação está subentendida como leitura literária, ou seja,

literatura infantil. Nesse Guia são valorizados o trabalho com a gramática e os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. As histórias infantis são mencionadas somente como pretexto para as aulas de redação.

Com isso, a educação chegou a década de 1980 com questões fundamentais a serem resolvidas, dentre elas, a reestruturação das leis que regiam o ensino do país. As mudanças chegaram em doses homeopáticas e foi só no final da década de 80, com a Nova Constituição Federal, abriu-se a perspectiva da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No programa curricular dessa época, a Língua Portuguesa é nomeada como Comunicação e Expressão que apresenta os objetivos e conteúdos a serem trabalhados. O primeiro conteúdo é chamado de Expressão Oral, onde os alunos ganham espaço para emitir opiniões e expressar suas experiências, como mostra o seguinte objetivo:

No programa curricular de 1987, a Língua Portuguesa, ainda nomeada como Comunicação e Expressão, apresentava os objetivos e conteúdos a serem trabalhados. O primeiro conteúdo era chamado de Expressão Oral, e nele já existia uma abertura maior para que os alunos pudessem, ao realizar a leitura em voz alta, relatar suas experiências e expressar suas opiniões sobre a leitura, como mostra o seguinte objetivo:

1) Expressar-se com lógica, expressividade, ritmo, entonação e segurança ao: relatar experiências vividas, observadas ou lidas; emitir opiniões pessoais sobre: personagens, ambientes, início, meio, ou conclusão, a parte que mais gostou, a parte cômica ou trágica de uma história; respeitar a opinião alheia. (LONDRINA, 1987).

Em relação aos programas anteriores, onde o aluno estava restrito aos aspectos mecânicos e normativos da sala de aula, o discurso empregado pelo Programa de 1987, demonstra um pequeno avanço permitindo que ele se expresse sobre o texto lido.

Em relação ao objetivo de nº 2, referente à Leitura Oral, aparece explicitamente a indicação do texto literário, uma vez que se orienta a “leitura de textos em prosa ou em verso” (LONDRINA, 1987).

A Leitura Interpretativa, objetivo de nº 3 do Programa, estabelece uma utilização mais específica dos termos que se referiam ao texto literário e sua

veiculação na escola:

Ler com compreensão, silenciosamente, textos literários (em prosa e verso) e informativos para:

- identificar seqüência dos fatos;
- identificar pormenores claramente expressos;
- reconhecer idéia central;

[...]

- análise crítica dos fatos principais e secundários;
- formular questões;
- emitir opinião pessoal;
- tirar conclusões (LONDRINA, 1987).

Mesmo havendo referência à literatura no programa de 1987, evidencia-se a função pedagógica dada ao texto que não a da leitura. É notório que a Rede Municipal de Londrina, durante décadas, tratou o texto literário de forma utilitária. Se nas décadas de 60 e 70 a preocupação era com os aspectos mecânicos do texto e pertinentes à postura corporal do leitor, nos anos 80 ele era transformado em pretexto para desenvolver atividades curriculares.

Segundo Silva (2001), foi também nesse período que houve o maior número de instalação de salas de leitura na Rede Municipal. A Lei/Decreto nº 3.733 de 09/10/84 criou 12 salas de leitura e entre 1986 e 1988, mais 14 salas foram instaladas, totalizando 26. As escolas recebiam livros do Governo Federal para compor o acervo, mas muitas não possuíam espaços adequados para acomodá-los, ficando muitas vezes amontoados em almoxarifados e assim, não chegavam ao destinatário principal, o aluno.

Foi somente em 1992 que a literatura infantil ganhou destaque na proposta municipal de ensino. Mencionada duas vezes, primeiro nos pressupostos teóricos que a embasam e, num outro momento, quando a leitura é subdividida em 3 modalidades: leitura prazer, leitura pretexto e leitura para busca de informação (SILVA, 2001).

A proposta em questão fundamenta-se nas concepções de Lajolo (1985) e Yunes e Pondé (1988), que se voltam para uma literatura onde o indivíduo encontra-se com outras realidades e outros discursos que lhe permitem atribuir significados e decodificar o mundo ao seu redor, tornando-se sujeito da sua própria história. Sobre este aspecto, a Proposta Municipal argumenta a respeito da literatura infantil:

Procurando expressar o espaço vazio de suas vivências e tentando obter recursos que lhe permitam a decodificação do mundo, o leitor infantil pode alcançar, na leitura, compensação para a marginalização que vive na realidade empírica. É desse modo que, “vivendo o texto”, ele pode passar da condição de mero destinatário do discurso adulto a sujeito de sua própria história, realizando assim a meta que paradoxalmente a educação se propõe e viabiliza. (YUNES; PONDE 1988, *apud* LONDRINA, 1992, p. 45).

Mais adiante, a literatura infantil é apontada como um dos elementos possíveis na comunicação da criança com o mundo, como fundamenta a proposta usando-se das palavras de Lajolo:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outras não previstas. (LAJOLO, 1985, p. 59 *apud* LONDRINA, 1992, p. 45).

Nesse sentido, leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo. Percebe-se que há uma preocupação do texto literário ser explorado pela sua própria estrutura e conteúdo, ou seja, pelo seu valor estético e não para atividades relacionadas ao estudo da gramática, estudos ortográficos e lições de moral. Ainda estão presentes na proposta, a autonomia do professor na seleção do acervo para compor o seu trabalho com a literatura:

Quanto à indicação bibliográfica, deixamos a critério do professor a escolha dos livros que formarão o acervo a ser sugerido para a leitura dos seus alunos, uma vez que sabemos que qualquer lista vinculada a uma prática pedagógica tradicional, não aumentaria o número de leitores. Sugerimos, apenas, que haja espaço também às poesias. (LONDRINA, 1992, p. 46).

A importância do empenho do professor em proporcionar aos alunos o contato com a leitura é evidente, dando-lhes condições de escolha daquilo que querem ler, explorando o prazer do texto para que o hábito de leitura seja formado.

No que se refere à literatura, a Proposta Curricular de Londrina de 1992, encerra apresentando o Decálogo de Eliane Yunes (1987) com intenção de sintetizar e apoiar o professor na condução do desenvolvimento da leitura em sala de aula:

1) *Era uma vez...*

Primeiro toque: desenvolver na criança a capacidade de ouvir histórias e contar muitas histórias.

2) *Eu falo, tu falas, nós falamos*

Na "hora da literatura" é proibido proibir falar.

Toda criança deve ter oportunidade de recontar as histórias lidas/ouvidas, além de criar as suas.

3) *Em cena: ação!*

Sempre que possível, encenar, pelo menos, capítulos de livros em sala: tipo de peças, sem requintes e afetações. Dramatizar ajuda a desembaraçar o nível de expressão, descobrir a musicalidade, o ritmo da linguagem.

4) *Abaixo a teoria!*

Criança não precisa saber se o narrador é de primeira ou terceira pessoa, se existe personagem, protagonista ou antagonista. A abordagem não deve ser colocada em termos de nomenclatura, mas em termos de compreensão das relações.

5) *Literatura não é pedagogia.*

O exercício da leitura deve ser lúdico e conduzir ao prazer e nunca se converter em espaço de imitação mecânica. Quem não gosta, pode aprender a gostar, quando descobrir o universo do texto como distinto das matérias de aprendizagem curricular.

6) *Prova nunca mais!*

Se devemos ter uma linha de aproveitamento do aluno, certamente não serão provas e averiguações que poderão assegurar a eficácia do trabalho.

TODA AVALIAÇÃO DE LEITURA SERÁ INDIRETA.

7) *Livro não é castigo.*

A escola deve proporcionar motivação para a leitura.

Descobrir este prazer é fundamental, longe de exigências e repressões. O livro deve estar à mão e jamais se converter em castigo subsequente a desordens em sala.

8) *Eleição é obrigação.*

O professor, antes de dar um livro, deve levantar o assunto e o tema de duas ou três obras e pedir aos alunos que elejam a leitura comum. Isto faz com que participem desde o início do processo de leitura.

9) *Renovar é preciso!*

Se o professor souber distinguir literatura e arte de pedagogia e aprendizagem, se souber distinguir ideologia repressora de uma reflexão libertadora; não há porque temer o novo e repetir indefinidamente os velhos (ainda que bons) autores. A atualização é fácil, se ela acompanha um boletim ou uma revista especializada.

10) *Leitura é co-produção.*

Não obrigar o aluno, inicialmente, a ler um livro sozinho: será difícil manter a concentração e o ritmo. Assinalar a visão do autor, verificar a visão dos leitores e discutir, a partir do texto, as relações entre arte e a vida: você vai descobrir que um texto são mil textos.

E para concluir, gostaríamos de alertar que a linguagem literária, pelas suas características de flexibilidade, subjetividade, expressividade, beleza, originalidade, pode facilitar a aquisição e o desenvolvimento da língua padrão, bem como a compreensão dos limites desse tipo de língua. (YUNES, 1987 apud LONDRINA, 1992, p. 46-47).

Cabe ressaltar que os pressupostos teóricos que fundamentam a Proposta

Curricular de Londrina de 1992, se apoiam no Currículo Básico do Paraná, que por sua vez, tem a concepção da pedagogia histórico-crítica fundamentando o ensino. A elaboração da proposta seguiu algumas etapas: primeiramente, houve a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização, o que gerou uma nova demanda em formar professores sobre essa nova concepção de alfabetizar; e a seleção e organização dos conteúdos comparando o que contemplava a proposta antiga e o que exigia o novo Currículo Básico do Paraná.

A nova proposta apresenta o discurso de uma educação comprometida com a formação crítica dos alunos, sendo a escola um dos meios importantes para se obter um melhor equilíbrio social. É dentro dessa perspectiva que a Linguagem passa a ser vista como um elo capaz de trazer a compreensão do mundo que nos rodeia. Assim, a proposta vigente, valoriza a leitura, a oralidade e a escrita, sendo o texto o elemento central de todo o processo de desenvolvimento da linguagem.

Essas mudanças de orientações que ocorreram entre a Proposta de 1987 para a de 1992, com a implementação do Ciclo Básico e uma nova perspectiva de ensino, gerou muitas dúvidas e insegurança nos professores dos anos iniciais. De repente, práticas comuns em sala de aula como: deixar as carteiras enfileiradas, fazer a correção de textos, passaram a ser consideradas inadequadas. Por outro lado, trabalhos realizados em grupos, o surgimento do interesse do aluno por determinado tema a ser abordado em sala, abolição do ensino da gramática, foram incorporados ao vocabulário dos professores, sem, no entanto, corresponder a uma mudança de fato.

Foi em meio a evolução dos programas de governo de fomento à leitura, que literatura foi ganhando espaço na proposta curricular da Rede Municipal de Londrina. Ela se tornou, em 1992, um elemento importante dentro do processo de ensino-aprendizagem, pois proporcionaria ao aluno possibilidades de encontrar prazer, de se expressar e de conhecer novas visões de mundo e assim, melhor compreendê-lo.

Porém, se na proposta ela apareceu de forma tão libertária, poucas mudanças ocorreram de fato. A intenção do Decálogo era sintetizar e dar subsídios para que o professor pudesse desenvolver o trabalho com uma leitura de apreciação estética, mas ainda faltavam esclarecimentos sobre esse novo jeito de tratar o texto literário. O professor sentiu-se como lhe tivessem tirado a sua maneira de lecionar, como se a partir daquele momento o seu trabalho não tivesse mais correto e exigisse uma nova maneira de conduzir sua prática em sala de aula (SILVA, 2001).

O Decálogo apresenta alguns equívocos, começando quando se diz “Abaixo a teoria” mostrando uma visão reducionista da teoria e da leitura. Ele parece não considerar importante o conhecimento sobre o narrador, personagem, protagonistas, colocando em xeque o trabalho desenvolvido pelo professor até então. Se por um lado, sabemos da importância de explorar e extrapolar os limites de texto, alguns conceitos são fundamentais para que se atinja essa compreensão. O texto segue reduzindo o exercício da leitura como fonte de ludicidade e prazer e sabemos que não é só isso. Como afirma Lajolo (2006, p.7), “lê-se para entender o mundo, para viver melhor”, o que muitas vezes gera desconforto e dor, também necessários para a formação do leitor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê.

Outro ponto que não fica muito claro no Decálogo, é sobre a avaliação de leitura. Ao propor que toda *avaliação de leitura seja indireta*, parece faltar, por parte do documento, maiores esclarecimentos e encaminhamentos de como seria a forma de avaliar dentro dessa nova perspectiva. Por fim, o Decálogo, parece expressar uma desconstrução do trabalho realizado pelo professor acerca da leitura construído até então e alguns equívocos teóricos, necessitando por parte da Secretaria de Educação, orientações mais explícitas a respeito dos encaminhamentos metodológicos a serem realizados a partir de então.

Ainda que a Proposta Municipal recomendasse um trabalho que não descaracterizasse o texto literário em detrimento de atividades de “fazer”, como era sugerido em propostas anteriores, ainda faltavam orientações básicas ao professor sobre o trabalho com literatura em sala de aula, cursos e grupos de estudos que subsidiassem o trabalho em torno do texto literário e suas especificidades.

A proposta de 1992 orientou as práticas escolares durante dez anos. No final da década de 90, com a proposição dos PCNs difundidos pelo MEC, ocorreu um movimento de novos estudos em toda a rede municipal e, conseqüentemente, a necessidade de executar a revisão da proposta curricular para que se adequasse aos Parâmetros.

No primeiro semestre do ano de 1998, após a distribuição das coleções de PCNs para as escolas, iniciou-se o estudo dos documentos. Esses estudos, envolveram toda a Secretaria de Educação, por meio de sua equipe pedagógica, Supervisores Educacionais, Auxiliares de Supervisão e Auxiliares Pedagógicos.

Durante todo o ano de 1999, aconteceram estudos com toda a rede de ensino,

por meio de palestras, grupos de estudos nas escolas e comissões. Houve um grande esforço em conjunto para elaboração da nova Proposta Curricular. A reforma curricular ou adequação do documento que orientava as escolas municipais valeu-se de estudos e teorias centrados na noção de competências e habilidades, cujas fontes evidentes enfocavam tendências mais recentes no campo da formação profissional.

Também foram introduzidos na Proposta Curricular do Município de Londrina, os Temas Transversais, que tinham a preocupação com uma educação voltada para a construção da cidadania, objetivo comum aos PCNs.

Foi somente em 2001, depois de um grande esforço conjunto, a Secretária Municipal de Educação apresentou uma proposta de conteúdos, competências e habilidades como um novo documento norteador para as unidades escolares municipais. Dentro dessa perspectiva, a finalidade do ensino da Língua Portuguesa era

fundamentalmente desenvolver competências para a leitura, produção e compreensão dos vários discursos que permeiam o cotidiano da criança, tanto aqueles representados oralmente quanto os representados graficamente, compreende-se que a escola precisa assumir a linguagem em sua dimensão histórica, social e humana, encarando-a como uma atividade eminentemente social que envolve a constituição dos sujeitos interlocutores, a produção de sentidos e o processo de construção do conhecimento. (LONDRINA, 2002, p. 3)

No tocante ao texto literário e a formação leitora, o novo documento destaca, nas primeiras linhas, as competências a serem desenvolvidas até a 8º série:

- Ler e interpretar textos de diferentes gêneros e registros.
- **Fazer uso da leitura literária para fruição.**
- Pesquisar e articular informações lingüísticas, literárias e culturais.
- Comunicar-se, utilizando adequadamente a variedade lingüística nas diferentes situações de comunicação.
- Compreender e produzir textos de tipos e gêneros variados, de acordo com sua estrutura, organização e significado.
- Produzir e ler enunciados em diferentes linguagens (verbal e não-verbal) e relacioná-las entre si.
- Demonstrar autonomia no decorrer do desenvolvimento de suas atividades de leitura e escrita.

- Utilizar da linguagem para resolver problemas novos, comunicar idéias, tomar decisões.
- Demonstrar iniciativa, criatividade e autonomia intelectual.

(LONDRINA, 2001, p. 8-9 grifo nosso)

Logo em seguida, o documento já apresenta um quadro de conteúdos e competências/habilidades divididos em: análise linguística; leitura e oralidade e produção de texto. Vejamos o quadro a seguir onde a leitura é apresentada:

Quadro 1 – Leitura apresentada na Proposta de 2001

<p>4. Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • LEITURA- Prazer ou Leitura para Fruição • diversos gêneros de textos, porém sem avaliação direta, histórias de grandes aventuras, enfrentadas com coragem, em que os personagens dominem a técnica e os conhecimentos, histórias com muitos personagens, cenários variados, descrições, lendas, parlendas, provérbios, histórias em quadrinhos e/ou tiras de humor • LEITURA-Pretexto (textos elaborados para fins de estudo no âmbito da interpretação e estrutura, bem como para referência de produções de textos) • LEITURA-Busca de Informações (artigos de jornais e revistas, reportagens, artigos científicos, textos de enciclopédias, textos de livros didáticos...) • LEITURA-Estudo de Texto • Estudo do conteúdo • Estudo da estrutura do texto • Estudo dos aspectos gramaticais do texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a pseudo-leitura a partir de textos já conhecidos como: quadrinhos, músicas, parlendas, histórias de livros de literatura, etc. • Escolher leituras que dizem respeito ao desejo individual. • Apreciar e satisfazer-se durante a leitura de diferentes textos. • Analisar, sintetizar e interpretar fatos e situações contidas nos diversos textos. • Valorizar a leitura como fonte de fruição estética e entretenimento. • Examinar de forma crítica os textos lidos. • Vivenciar experiências de prazer ao ler e se identificar com o discurso e/ou gênero de texto lido. • Compreender o entorno social e atuar sobre ele criticamente a partir da leitura de diversos textos. • Abstrair informações contidas nos diversos tipos de textos para argumentar. • Organizar, a partir da leitura, o pensamento hipotético e evidência lógica. • Ler buscando uma conduta de exploração sistemática das idéias do texto.
---	--

Fonte: Proposta Curricular 2001.

Assim como na proposta curricular anterior, o referido documento de 2001, a leitura permaneceu subdividida em três modalidades: leitura-prazer, leitura-pretexto, leitura-busca de informação. A distinção entre leitura literária, aquela para fruir o texto literário e a não literária, aquela destinada para os exercícios de língua portuguesa e para buscar informação, continuou existindo, porém, as orientações ficaram somente

no quadro apresentado. Embora presente na proposta, mais uma vez, faltavam orientações mais consistentes sobre como desenvolver o trabalho com a leitura fruição no ambiente escolar.

Foi nesse intervalo de tempo, entre 1999 e 2002, diante da realidade da escola onde trabalhava o servidor Rovilson José da Silva, na ocasião, professor da biblioteca da Escola Municipal Moacyr Teixeira, começou uma pesquisa sobre a mediação de leitura na escola. Em seus levantamentos, alguns dados eram preocupantes: nem todas as salas de leitura funcionavam; nem todas as escolas emprestavam livros para os alunos; não existia um trabalho sistematizado quanto a leitura e a contação de história.

As orientações de trabalho a serem realizadas dentro das bibliotecas não eram feitas pela SME, e sim, pela Biblioteca Pública Municipal de Londrina. Existia um grande trabalho a ser realizado, que ia muito além do fomento à leitura. Era preciso um conjunto de ações efetivas para se formar leitores, dentre elas estavam a formação de professores que atuavam como mediadores de leitura e o uso permanente do espaço das bibliotecas escolares (BE).

Em 2006, a Lei nº 11.274/06, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade. A nova nomenclatura passa de 1ª a 8ª série para 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A lei estabeleceu ainda o prazo até o ano de 2010, para os Estados implantassem a mudança, com as devidas alterações na proposta e na abordagem pedagógica, visto que o conteúdo do 1.º ano não seria equivalente ao da 1.ª série do sistema de 8 anos. A organização do trabalho pedagógico, então, deveria ser pensada em função do universo de conhecimento da criança em relação aos conhecimentos e conteúdos considerados importantes que elas aprendessem. No caso dos anos iniciais, o ensino deveria contemplar:

a aprendizagem da língua escrita; o desenvolvimento do raciocínio matemático e a sua expressão; a ampliação de experiências com temáticas ligadas a outras áreas do conhecimento; a compreensão de aspectos da realidade com a utilização de diversas formas de expressão e registro – tudo deve ser trabalhado de forma que as crianças possam, ludicamente, ir construindo outros modos de entender a realidade, estabelecendo novas condições de vida e de ação. (LONDRINA, 2016, p. 35)

Em 2009, ancorados na Lei nº 11.274 do ensino de nove anos, a equipe da SME elaborou as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Londrina, a fim de nortear o planejamento e o trabalho pedagógico docente. No documento a leitura literária aparece como um dos objetivos gerais de 1º ao 5º ano, “Apreciar e ler textos literários” (LONDRINA, 2009, p. 58), mas observamos que eles não são contemplados nos quadros referentes à organização de planos de ensino destinados ao primeiro ciclo (1º, 2º e 3º anos):

Quadro 2- Leitura nos 1º, 2º e 3º anos apresentada na Diretriz Curricular de 2009.

LEITURA			
Capacidades, conhecimentos e atitudes	1º ano	2º ano	3º ano
Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura.	Introduzir	Trabalhar	Trabalhar Consolidar
Desenvolver a capacidade de decifração <ul style="list-style-type: none"> • Decodificação de palavras. • Leitura com reconhecimento global de palavras. 	Introduzir	Trabalhar	Trabalhar Consolidar
Desenvolver fluência em leitura	Introduzir	Trabalhar	Trabalhar Consolidar
Compreender textos: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto. • Antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização. • Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que se lê. • Buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão. • Construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas. • Avaliar ética e afetivamente o texto e fazer extrapolações 	Introduzir	Trabalhar	Trabalhar Consolidar Retomar

Fonte: Diretriz Curricular (2009, p. 40)

O documento orienta a realização de um trabalho efetivo com práticas de leitura cotidiana, “para se aprender a ler”, voltados para o desenvolvimento da proficiência leitora. O professor deveria contemplar em seu planejamento diário, momentos de leitura através de algumas modalidades: leitura em voz alta pelo professor, leitura compartilhada, leitura pelos alunos em voz alta, leitura silenciosa, leitura em coro e

rodas de leitura.

Na organização de planos de ensino destinados ao 2º ciclo (4º e 5º anos), observamos uma distinção entre “Leitura para aprender a ler” e “Leitura para ter prazer em ler”:

Quadro 3 - Leitura nos 4º e 5º anos apresentada na Diretriz Curricular de 2009.

LEITURA PARA APRENDER A LER		
Capacidades, conhecimentos e atitudes	4º ano	5º ano
<p>Desenvolvimento de atitudes e disposições favoráveis à leitura.</p> <ul style="list-style-type: none"> - realização de antecipações de conteúdos e de formas, aguçando curiosidades com respeito ao que será lido (pressuposição). - dedução de significados a partir do sentido geral de textos ou de trechos. - realização de leitura aberta, considerando as múltiplas significações, sem que se percam os limites dados pelo próprio texto. - percepção de diferenças entre os diversos gêneros de textos. - observação e de mecanismos de de entonação através de jogos de efeito produzidos no contexto de leitura oral. - percepção de informações relevantes para a construção lógica do texto para posterior generalização. - socialização de informações. - investigação sobre formas específicas de como os textos oferecem as informações aos leitores. Ler para aprender - dedução dos significados a partir do sentido geral de textos ou de trechos. - inferência de informações e dados relativos ao contexto. - exploração sistemática das idéias que permeiam - os textos lidos. 	<p>Trabalhar</p> <p>Consolidar</p>	<p>Retomar</p> <p>Aprimorar</p>
Desenvolver fluência em leitura.	Trabalhar	Consolidar
<p>Compreender textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificação das finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto. - antecipação de conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização. - realização de levantamento e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que se lê - busca de pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão. - construção de compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas. - avaliação ética e afetiva do texto e realização de extrapolações. 	<p>Trabalhar</p> <p>Consolidar</p>	<p>Retomar</p> <p>Aprimorar</p>

Fonte: Proposta Curricular (2009, p. 7)

Quadro 4 - Leitura para ter prazer apresentada na Diretriz Curricular de 2009.

LEITURA PARA TER PRAZER EM LER		
Capacidades, conhecimentos e atitudes	4º ano	5º ano
<p>Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros através da leitura frutiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fruir (sentir) o texto, manifestando emoção, sentindo-o, utilizando-se dos recursos sinestésicos (tato, audição, visão, olfato). - Transformar o texto em imagem mental. - Materializar imagens mentais construídas mediante audição ou leitura de textos narrativos. - Interagir com o texto, reconstruindo-o internamente. - Ler o texto, solitariamente, buscando sua própria compreensão antes de entrar em contato com outras leituras.-Reagir diante dos diferentes elementos lingüísticos que transmitem emoção. - realização de leitura silenciosa. 	<p>Trabalhar Consolidar</p>	<p>Trabalhar Consolidar Retomar</p>

Fonte: Proposta Curricular (2009, p. 71)

Nesse ciclo observamos que existe a mesma orientação do ensino da leitura para “aprender a ler”, com o objetivo de desenvolver a proficiência leitora, porém, é apresentada também a “leitura para ter prazer em ler”. Aqui nos parece que o aluno para ter prazer na leitura precisa antes aprender a ler, como se fosse algo que não pudesse acontecer concomitantemente.

Logo após as orientações de Língua Portuguesa de 1º ao 5º ano, a formação leitora é abordada numa seção específica intitulada “Formação de Leitor no Ensino Fundamental: Leitura, Mediador e Biblioteca Escolar no Ensino Fundamental de 9 anos” (LONDRINA, 2009, p 78). Amparados nas premissas do Projeto Palavras Andantes, a seção traz esclarecimentos sobre as ações que a escola precisa garantir para formar leitores: acervo à disposição dos alunos, tempo da rotina escolar destinado à leitura livre e à leitura direcionada, uso cotidiano da biblioteca escolar e ação do mediador de leitura.

Na sequência, faz esclarecimentos sobre a composição do acervo da biblioteca escolar bem como a sua utilização. O documento destaca a importância da integração do acervo com o conteúdo do currículo e a necessidade de “elaborar um planejamento em conjunto, entre professor regente de oficina de biblioteca (PROB)² e demais

² Os professores que atuam nas bibliotecas escolares de Londrina são chamados Professores Regentes de Oficina de Biblioteca. Nesta pesquisa, para me referir a esses profissionais utilizo a sigla PROB.

professores” (LONDRINA, 2009, p.82), para que o corpo docente conheça as oportunidades de pesquisa e trabalhos que a biblioteca pode oferecer, e assim, fazer uso desse local como extensão da sala de aula. Esse trabalho integrado estimularia o aluno a buscar não somente informações solicitadas pela escola mas também aquelas de natureza pessoal, que lhe desperta a curiosidade.

A Hora do Conto também ganha destaque na Diretriz. Por ser uma das principais estratégias do Projeto Palavras Andantes para disseminar a leitura na escola, legitima sua importância na rotina escolar. A proposta estabelece a frequência e o tempo destinado semanalmente para cada turma e traz orientações do que ler, como realizar a Hora do Conto e o que fazer após a contação de história.

O referido documento salienta que todo aluno matriculado nas escolas da rede municipal de ensino de Londrina teriam direito ao empréstimo de livros e que precisavam ser estimulados a querer emprestá-lo, não sendo obrigatoriedade e que deveria evitar-se os exageros nas recomendações com os cuidados ao livro para que os alunos não tivessem medo das “leis” e desistissem de levar os livros para casa.

Se por um lado a proposta de 2009 apresenta fragilidades no que diz respeito ao trabalho com o texto literário dentro de sala de aula, pela primeira vez o município de Londrina contempla, de forma tão consistente, uma proposta de formação leitora e a utilização do espaço da BE dentro de um documento oficial. Esse destaque se deu devido a uma política de leitura bem estruturada advinda do Projeto Palavras Andantes, que iniciou-se em 2002. Coincidência ou não, em 2008, um ano antes de ser escrita a nova Diretriz Curricular de Londrina, o projeto foi vencedor do Prêmio Viva Leitura, na categoria 2- Escolas Públicas e Privadas. O prêmio fazia parte do Plano Nacional do Livro e da Leitura e tinha como objetivo estimular, fomentar e reconhecer boas práticas de leitura no país.

A Diretriz Pedagógica de 2011, permaneceu com as mesmas orientações da anterior com uma única exceção, agora a seção “Formação de Leitor no Ensino Fundamental: Leitura, Mediador e Biblioteca Escolar no Ensino Fundamental” não vinha logo abaixo das orientações de Língua Portuguesa, ela entrou numa seção intitulada “LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL” (LONDRINA, 2011, p. 274) que trazia, antes das orientações sobre a mediação e o uso da biblioteca, a Lei 12.244/2010 das Bibliotecas Escolares.

O Plano Municipal de Educação (PME), com vigência de 2015 a 2025, apresenta metas e estratégias para a educação londrinense, alinhada ao Plano

Nacional de Educação (PNE). Uma das metas do PME é alfabetizar os alunos até o final do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que para isso foi estabelecido como uma das estratégias, “garantir a biblioteca escolar, com espaço, acervo e formação de professores para realizar o atendimento aos alunos como determina a Lei nº 12.244/10 de 01/05/2010” (LONDRINA. 2015, p.31). Também está disposto como procedimento de meta o fornecimento de equipamentos e recursos tecnológicos promovendo assim requisitos necessários para a universalização das bibliotecas nas escolas, com acesso a redes digitais de computadores e internet (LONDRINA, 2015).

O PME estabelece também, como parte da meta 7, que diz respeito a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades

7.33. promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem. (LONDRINA, 2015, p. 34)

Assim como assegurar a construção, ampliação e reestruturação de bibliotecas, disponibilização de livros literários e consolidar a formação dos docentes implantando as ações do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) e deliberar as diretrizes pedagógicas para a Educação Básica Municipal atendendo a diversidade local.

A partir do PME vigente, a construção das Diretrizes Pedagógicas de Londrina de 2016, o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, estão “pautados na concepção interacionista sócio discursiva (ISD) de linguagem (BAKHTIN, 2009, 2010), (MARCUSCHI, 2008)” (LONDRINA, 2016, p. 253), em que a aprendizagem da língua materna acontece a partir de situações de interação, finalidade e função social das práticas de leitura, de escrita e de oralidade das crianças em salas de aula. Assim entende-se que o aprendizado vai além do ler e escrever, sendo necessário que sujeito seja capaz de utilizar a leitura, escrita e a oralidade em circunstâncias do dia a dia. Com isso, o documento trouxe, além do referencial teórico e as orientações quanto as práticas de escrita, leitura, oralidade e produção de texto a serem desenvolvidas nos anos iniciais, trouxe uma seção sobre “Práticas de Mediação de

Leitura” (LONDRINA, 2016, p. 266), orientando os professores regentes de sala que promovam, além da leitura como instrumento de ampliação de conhecimento, a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade. Assim

professores regentes de sala de aula devem propiciar às crianças momentos de leitura literária, quando a ação do leitor constitui uma prática de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. Para isto é imprescindível que os professores exerçam o papel de mediadores de leitura, que envolve, entre outras ações, o questionamento sobre o que vai ser lido e, posteriormente, sobre o que se lê; a análise das vozes, comportamentos, espaços, tempos presentes na história ouvida ou lida; compreende ainda a ação de ensinar a escuta atenta; a partilha de opiniões pela prática da oralidade. (LONDRINA, 2016, p. 267)

A Diretriz ressalta a importância do papel do professor em repertoriar os alunos com a riqueza dos textos literários, provocando sempre reflexões sobre o que é lido. O documento também orienta que é preciso garantir as crianças o acesso aos livros de literatura infantil em sala de aula e propõe a organização de cantinhos de leitura, momentos de leitura compartilhada e contação de histórias. O professor deveria utilizar-se da literatura não só para introduzir ou ilustrar conteúdos, mas também como leitura “deleite”, pelo simples prazer de ouvir e ler histórias. Tais práticas contribuem para a ampliação de repertórios de fala e de escrita, sem que, necessariamente, as crianças precisem fazer um registro escrito em um caderno de produção de textos.

Além dessa seção sobre “Práticas de Mediação de Leitura” direcionadas ao professor regente de sala de aula, o documento também permaneceu com a seção “Formação de Leitor no Ensino Fundamental: Leitura, Mediador e Biblioteca Escolar no Ensino Fundamental”, igualmente como a dos anos anteriores.

Pela primeira vez num documento oficial do município, orientava-se o trabalho com a leitura literária dentro de sala de aula também. O Projeto Palavras Andantes já vinha realizando este trabalho desde 2002, mas compreendemos que ele é uma das ações de promoção de leitura na escola e que é fundamental o professor regente promover esse tipo de encontro.

1.2 PROJETO PALAVRAS ANDANTES: DO NASCIMENTO AOS DIAS ATUAIS

Como vimos na seção anterior, desde suas primeiras propostas curriculares, a Rede Municipal de Londrina sempre mostrou indicativos de que a leitura deveria estar

contemplada no âmbito escolar e sempre articulou formas de incentivá-la.

Nas décadas de 1960 e 1970, a preocupação era sobre os aspectos corporais da leitura, entonação, oralização precisa, além de uma visão utilitária do texto. A partir de 1980, as orientações acompanharam o contexto nacional. Na Proposta de 1987, a leitura literária foi mencionada de forma tímida, mas ainda muito relacionada com aspectos mecânicos da leitura. Foi somente a partir da Proposta Curricular de 1992 que a leitura e a literatura foram consideradas como fruição estética. Entretanto, ainda que, contemplada no currículo municipal, faltava uma formação mais direcionada para os professores.

De acordo com Silva (2003), mesmo com as orientações da proposta curricular, em muitas escolas ainda

[...] predominava a idéia de que a história deveria ser contada e depois utilizada para realizar atividades de língua portuguesa e artes. Assim, era comum: redação sobre o que foi lido, desenhos da parte da história que mais gostou; representação do protagonista da história em dobradura, enfim, as técnicas eram as mais diversas, como se o livro e a leitura não bastassem por si próprios. (SILVA, 2003, p. 61).

Como se pode observar, mesmo as escolas possuindo o espaço da biblioteca e contando com a mediação do professor da “Hora do Conto”, ainda utilizavam o texto literário como pretexto para desenvolverem atividades. Até 2001, aproximadamente dois terços das escolas da Rede possuíam bibliotecas e mantinham um professor que contava histórias e realizava o empréstimo de livros.

Embora as escolas da Rede Municipal de Londrina fossem subordinadas à Secretaria Municipal de Educação, que por meio do seu grupo de Apoio Pedagógico assessorava as escolas, o trabalho realizado nas BE era direcionado pela Biblioteca Pública Municipal Parigot de Souza, que fazia parte da Secretaria de Cultura de Londrina. As professoras participavam de reuniões mensais onde recebiam orientações relacionadas ao atendimento ao público escolar, empréstimos de livros e relatórios, mas faltavam estudos mais direcionados sobre contação de histórias, sobre o texto literário e a relação entre a biblioteca e a leitura. Devido aos desencontros da Secretaria de Educação e Secretaria de Cultura, mesmo com uma proposta curricular do município reconhecendo a importância da literatura, não existia uma unidade de trabalho nas escolas da Rede, faltavam estudos e orientações adequadas para que a promoção da leitura literária se consolidasse de fato.

Naquela época era comum associar a imagem do professor que atuava na biblioteca como uma função que exigia pouco preparo e que era quase um “prêmio” para professores mais antigos, prestes a se aposentar. O trabalho da biblioteca também era indicado para professores readaptados, com problemas de saúde. Essa imagem gerava na Rede Municipal uma desvalorização do ambiente da biblioteca e do profissional que lá atuava, associando assim, a leitura como algo menos importante e que não exigia planejamento.

De acordo com as pesquisas de Silva (2003), como o professor da Hora do Conto aparentemente tinha uma função mais flexível dentro da escola, ele era uma espécie de “faz-tudo”, entre as atividades mais comuns estavam:

- Hora do conto;
- Empréstimo de livros;
- Atendimento de pesquisa;
- Cuidar do recreio;
- Xerografar materiais didáticos;
- Auxiliar a diretoria financeira;
- Substituições;
- Criar e montar painéis com datas comemorativas;
- Registrar os eventos da escola por meio de filmagens e ou fotografias;
- Gravar TV Escola;
- Auxiliar na secretaria;
- Participação em eventos promovidos pela escola;
- Participação dos projetos culturais da escola. (SILVA, 2003, p. 63).

Fica evidente que mesmo com uma proposta que privilegiava a formação leitora, a mediação de leitura ainda permanecia em segundo plano nas unidades escolares. Dentro dessa rotina, algumas situações puderam ser diagnosticadas: algumas escolas possuíam salas de leitura, mas não dispunham de profissionais para realizar o trabalho ou não faziam uso do espaço; escolas que tinham o espaço, mas não realizavam a Hora do Conto e não emprestavam livros; e escolas que mantinham a biblioteca fechada, mesmo tendo condições favoráveis de mantê-las abertas.

Possuir na unidade escolar o espaço da biblioteca nem sempre era garantia de que ela seria bem utilizada. Além disso, como já citado, o professor que trabalhava nela, quase sempre era solicitado para suprir qualquer necessidade da escola, desde substituir colegas de trabalho, cuidar de recreio, enfeitar a escola para alguma festividade. Diante de questões como essa, era possível perceber uma descontinuidade nas ações relacionadas ao fomento à leitura e à falta de unidade nos

procedimentos pedagógicos usados pela Rede Municipal.

Foi no ano de 2000, diante desse quadro, que o professor Rovilson José da Silva propôs uma reestruturação da Hora do Conto e do espaço das BE, através de um projeto de leitura. Baseado em sua dissertação de mestrado, *A Leitura Literária nas 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental do Município de Londrina*, Silva (2001) apontava a necessidade de mudanças na política municipal de leitura. Ele propunha a construção de embasamento teórico para os professores que realizavam a Hora do Conto nas escolas:

Acreditamos que o contador de história, à medida que fundamenta-se melhor teórica e criticamente sobre a literatura e seu ensino transforme-se, na unidade escolar, em um multiplicador das informações recebidas e auxilie os demais professores a compreender os meandros do texto literário. (SILVA, 2001, p. 215).

A literatura precisava, de fato e urgentemente, ocupar o seu espaço dentro das escolas e necessitava de ações políticas e pedagógicas, bem como da capacitação dos profissionais que atuariam nas bibliotecas.

Em 2002, houve o início do projeto de leitura criado por Silva, intitulado *Programa de Formação de Professores da Hora do Conto e Auxiliar de Bibliotecas da Rede Municipal de Londrina*. As metas iniciais do programa consistiam em reestruturar a atuação do professor da Hora do Conto, melhorar seu desempenho, organizar e sistematizar as bibliotecas e promover com eficácia a utilização desse espaço e do seu acervo. O Programa teve total apoio da Secretária de Educação da época, Magda Tuma, que sugeriu para o projeto o nome *Palavras Andantes*, uma referência à obra do escritor uruguaio Eduardo Galeano.

Com a efetivação do Projeto em 2002, novos direcionamentos começaram a nortear o trabalho com a literatura nas escolas. A formação continuada dos professores da Hora do Conto acontecia mensalmente. Nesses encontros, de forma conjunta, foram discutidos novos Parâmetros para uma Proposta Pedagógica para as bibliotecas escolares da Rede Municipal. Também foram delimitadas as funções que o professor da Hora do Conto deveria desempenhar, delimitando a sua atuação no âmbito da biblioteca escolar. Esse professor passou a ser nomeado de professor regente de biblioteca (PROB), nos documentos oficiais de SME. Com essas mudanças houve uma valorização desse profissional dentro do quadro de funcionários da escola.

A Proposta Pedagógica da Biblioteca Escolar (BE)³ foi aprovada em dezembro de 2002, sendo o documento guia utilizado a partir de fevereiro de 2003. Desde então, os cursos de formação continuada tinham como intuito formar o profissional mediador em suas práxis, proporcionando ao PROB momentos de estudos teóricos e práticos referentes à mediação, à promoção da leitura e estratégias didáticas, ao acervo e empréstimos de livros na biblioteca, além de oportunizar a integração entre os professores para partilharem suas experiências. Um grande ponto positivo dessa nova proposta, foi o fortalecimento das bibliotecas como um dos principais agentes de formação de leitores no contexto escolar.

A partir do momento que os professores começaram a ter acesso ao conhecimento de uma linha norteadora sobre leitura e literatura, o trabalho começou a dar resultados positivos; desde sua implantação até 2009, foi registrado um aumento de 600% nos empréstimos de livros na Rede Municipal de Londrina, de 72 mil empréstimos/ano para 640 mil empréstimos/ano (SILVA, 2010).

No decorrer dos anos seguintes, o Projeto foi ganhando o seu espaço dentro da Rede Municipal, com o aprimoramento dos recursos físicos, mas principalmente, humanos. Importante destacar que em 2004, a formação do Projeto Palavras Andantes também se estendeu aos supervisores pedagógicos das escolas. Por se tratar do profissional que conduz o trabalho dentro da unidade escolar e por ouvir relatos dos PROBs que desejavam trabalhar com as orientações recebidas, mas que encontravam barreiras administrativas e pedagógicas, era de fundamental importância que esse profissional tivesse clareza sobre o projeto de leitura que se consolidava na Rede Municipal, para assim fortalecer a “ideia central do projeto de disseminar a leitura na escola” (SILVA, 2006, p. 79).

Outra estratégia utilizada na formação foi a visita dos professores que faziam parte do Projeto às BEs da própria rede. Nesse processo de reflexão sobre a mediação de leitura, oportunizar a troca de informações e experiências *in loco* com outros colegas, era a concretização de que o professor também aprende com os seus pares, enriquecendo a sua prática.

Quanto ao acervo disponível nas bibliotecas, ele era composto pelos livros que chegavam dos programas do governo federal, livros didáticos e de muitas enciclopédias e livros doados pela comunidade escolar. Poucas obras novas

³ A Proposta Pedagógica para a Biblioteca Escolar da Rede Municipal de Ensino de Londrina encontra-se na íntegra em anexo.

chegavam até as mãos dos alunos, pois as escolas tinham medo de que estragassem ou perdessem. Com a implantação do projeto pela Rede Municipal, a intenção era também ampliar o acervo de todas as escolas pertencentes à Prefeitura de Londrina, por isso, foi adotada uma política de seleção e compra periódica de livros novos para as bibliotecas. Durante os primeiros anos do Projeto foram realizadas duas compras, com um intervalo de dois anos cada uma, cujos critérios para compor o acervo foram:

- Oferecer títulos diferentes, sem repetição de volumes;
- Cada escola receberia, no mínimo, 100 volumes/títulos diferentes por ano;
- Inserir o maior número de editoras possível, para que o acervo da escola tivesse diversidade nos pontos de vista;
- Em média, 60% dos títulos corresponderiam à literatura infanto-juvenil;
- 40% dos livros para as demais áreas do conhecimento: história, arte, ciências, música, folclore, entre outros (SILVA, 2010, p. 106-107).

Assim que os livros chegavam, antes de irem para as escolas, eram apresentados nos cursos de formação, para que os professores mediadores tivessem a oportunidade de conhecer o acervo e manusearem os livros novos. Em seguida eram discutidas as melhores estratégias para apresentá-los aos alunos. Depois dessa etapa, os livros eram levados para as escolas e nas primeiras semanas permaneciam à disposição dos professores regentes para que todos tivessem a oportunidade de conhecê-los. Depois a escola promovia um evento para a apresentação para os alunos, como um dia de festa, com contação de histórias e momentos de leitura, em seguida estariam disponíveis para empréstimo nas bibliotecas.

No decorrer dos anos, o Projeto foi ganhando espaço dentro da Rede Municipal, com a construção de novas bibliotecas, adequação de mobiliários e aprimoramento dos profissionais. Em 2008, o projeto alcançou seu maior sucesso e estava implantado nas 80 escolas da Rede Municipal de Londrina, com o objetivo de formar leitores pelo estímulo à leitura, tinha o diferencial da iniciativa de formação dos mediadores, que faziam a ponte entre o livro e o aluno. Foi nesse mesmo ano que o Projeto ganhou o Prêmio Viva Leitura.

Mesmo com todo esse reconhecimento e os resultados positivos conquistados ao longo dos anos, em 2009, o projeto ficou sem coordenação. Nesse ano as formações dos PROBs ficaram suspensas e as atividades realizadas nas bibliotecas escolares ficaram dispersas. Essa mudança somada a aposentadoria de alguns

professores ou troca de função de alguns PROBs, resultou no retorno de práticas descontextualizadas, que não fomentavam a leitura de acordo com as premissas do Projeto. Isso evidencia a importância da formação continuada desses professores.

Por se tratar de um projeto tão bem estruturado e que ganhou visibilidade, houve uma manifestação popular na mídia questionando o “abandono” do projeto, isso impulsionou a SME escolher uma nova coordenação do Palavras Andantes para que a proposta inicial fosse retomada. Juntamente com essa nova coordenação, no contexto nacional, foi promulgada a Lei n. 12.244/2010 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, tendo como prazo máximo de dez anos para sua efetivação, competindo aos sistemas de ensino, portanto, “desenvolver esforços progressivos” para o seu cumprimento (BRASIL, 2010).

Em seu Art. 1º, a Lei destaca que “As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei” (BRASIL, 2010). E, em seu Art. 2º, define BE como “a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (BRASIL, 2010). Em parágrafo único, afirma:

Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares (BRASIL, 2010).

Até então, as BEs de Londrina atendiam a exigência da nova lei, exceto pelo Art. 3º, onde se requisitava a figura de um bibliotecário:

Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, **respeitada a profissão de Bibliotecário**, disciplinada pelas Leis nos 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998 (BRASIL, 2010, grifo nosso).

A Lei estabelecia ainda um prazo de dez anos máximos para sua efetivação, respeitando a profissão de bibliotecário e as leis que regulamentam a profissão. Pensando na realidade de Londrina, que já possuía os espaços das bibliotecas e

acervo, um ponto de tensão nesse artigo 3º da Lei, é o fato de que o profissional atuante nas BEs de Londrina, não eram bibliotecários e sim, professores, pois no que tange as premissas do projeto, a preocupação central da proposta era a formação do professor que mediava a leitura literária na escola.

Desde a promulgação da Lei 12.244/2010, que determinou a atuação de um bibliotecário formado nas BEs, não houve por parte do município um movimento para se adequar a essa nova legislação. No fim de 2020, a denominação das BEs passou a se chamar Salas de Leitura, mediante a atuação de multa imposta pelo Conselho Regional de Biblioteconomia- CRB. Importante esclarecermos que o conceito de sala de leitura não necessita da presença de um bibliotecário, tão pouco de um mediador de leitura, basta que o espaço conte com um número pequeno de livros e materiais de pesquisa, onde os alunos possam realizar alguma atividade juntamente com o professor regente de sala.

Diante desse contexto, a mudança de nomenclatura para Salas de Leitura foi um retrocesso em tudo que o Projeto Palavras Andantes conquistou ao longo dos anos. De acordo com Silva (2006, p. 12)

Muita crítica tem sido feita sobre o professor ocupar o espaço do bibliotecário na escola. Por outro lado, com a mesma intensidade se fala no despreparo pedagógico do bibliotecário para atuar na biblioteca das escolas. Corporativismo à parte, pouco se tem feito para resolver esse impasse e a biblioteca escolar, em especial, na esfera pública, não progride.

Além de não progredir, regridem. É inegável a importância do bibliotecário como profissional habilitado para gerenciar as BEs, principalmente no que diz respeito aos aspectos técnicos e de gerenciamento e organização desse espaço. Por outro lado, a importância do professor, principalmente o dos anos iniciais, que medeiam o trabalho nas BE's, evidenciando um aspecto mais lúdico nas contações de história e estratégias de leitura, fazem muita diferença na formação leitora dos alunos. Talvez esse seja um dos grandes impasses que podem contribuir para uma descaracterização do Projeto Palavras Andantes fazendo com que as BE's caiam no esquecimento. Diante dessa situação, cabem algumas perguntas para as quais não temos respostas mas que, futuramente, terão que ser respondidas para que a promoção de leitura dentro das B.E's continue existindo: caberia ao município a contratação de bibliotecário e a formação continuada desses profissionais para

atuarem com a mediação de leitura nas escolas municipais de Londrina?; O que se faria com o grupo de PROBs que atuaram no projeto até hoje? Ficam as inquietações diante de um projeto que é um dos mais importantes meios de fomento à leitura dentro das escolas municipais de Londrina e que, se não for realimentado, corre o risco de desaparecer.

2 CONCEPÇÃO DE LEITURA – DIVERSOS OLHARES

A existência do texto é silenciosa até que o leitor o leia. Não é senão quando o olho atento entra em contato com as marcas deixadas sobre o caderno que começa a vida do texto. Todo escrito depende da generosidade do leitor.

(Alberto Manguel 1996)

Podemos afirmar que a leitura está na centralidade de todos os processos de ensino e aprendizagem. Formar alunos que sejam leitores competentes é um dos principais objetivos da escola e também um desafio a ser superado. As práticas de leitura no Ensino Fundamental são desenvolvidas com inúmeros propósitos voltados, principalmente, para o “ler para aprender algo”. A escola tem o papel fundamental de desenvolver habilidades e competências para que o aluno utilize a leitura em sua prática cotidiana e no exercício da cidadania.

De acordo com Lena Lois (2010), o conceito de leitura nos remete ao ato de “aprender a ler”. E não é de hoje que esse assunto é foco de discussões entre docentes, pesquisadores e governos, diante da importância do papel da escola, do professor e do aluno na relação que estabelece com o ato de ler. Mas, “de que leitura estamos falando? O que é leitura? O que está em jogo nesse amplo conceito tão representativo para o sujeito e para a sociedade? (LOIS, 2010, p.16). Pensando sobre essas questões, buscamos perceber como alguns autores abordam a leitura e o seu ensino, a fim de elucidar esse conceito.

Em seu livro *A leitura*, Vicent Jouve (2002) discorre sobre as possibilidades de se entender a leitura. Para o autor, a leitura é considerada complexa e plural, pois é compreendida como uma atividade passível de ser desenvolvida em várias direções. Tendo como base as propostas de Gilles Thérien, Jouve nos sugere olhar a leitura como um processo com cinco dimensões: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica.

Ao analisar as cinco dimensões citadas por Jouve, percebe-se que elas são relevantes para os trabalhos em sala de aula. A primeira dimensão é vista como um processo neurofisiológico, que representa um ato concreto e observável que se utiliza do aparelho visual e diferentes funções cerebrais. Segundo Jouve,

A leitura é antes de mais nada um ato concreto, observável, que

recorre a faculdades definidas do ser humano. Com efeito, nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos. (JOUVE, 2002, p.17)

A segunda dimensão vê a leitura como um processo cognitivo, onde o leitor deve possuir um saber mínimo para prosseguir a leitura e lhe é exigido um nível de abstração. É esse processo que possibilita ao leitor a conversão dos grupos de palavras em elementos de significação. De acordo com o autor,

Depois que o leitor percebe e decifra os signos, ele tenta entender do que se trata. A conversão das palavras e grupos de palavras em elementos de significação supõe um importante esforço de abstração. Essa compreensão pode ser mínima, dizendo respeito apenas à ação em curso. O leitor, totalmente preocupado em chegar ao fim, concentra-se então no encadeamento dos fatos: a atividade cognitiva serve-lhe para progredir rapidamente na intriga. (JOUVE, 2002, p. 18)

A terceira dimensão refere-se à afetividade e está relacionada ao processo de recepção do texto, já que nela é possível verificar as emoções que a leitura suscita no leitor e acabam por envolvê-lo, prendendo seu interesse ao que lê, pois

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. (JOUVE, 2002, p. 19).

A quarta dimensão traz a ideia de que a leitura é um processo argumentativo, em que os textos são frutos da vontade criativa de seu autor e, portanto, foram escritos com uma intenção. Quando lemos, somos influenciados por essa intenção e passamos a questioná-la e criticá-la, concordando ou não com os pontos de vista do autor e confrontando-os com a nossa visão de mundo. Nas palavras de Jouve (2002, p. 21-22),

O texto, como resultado de uma vontade criadora, conjunto organizado de elementos, é sempre analisável, mesmo no caso das narrativas em terceira pessoa, como “discurso”, engajamento do autor perante o mundo e os seres. [...] qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se para ele de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida.

Por fim, a quinta dimensão é definida como um processo simbólico, no qual todo texto irá interagir com o mundo e a cultura do leitor, instalando-se na sua realidade concreta. Sendo assim,

O sentido que se tira da leitura (reagindo em face da história, dos argumentos propostos, do jogo entre os pontos de vista) vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui. Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite. (JOUVE, 2002, p. 22).

Podemos afirmar que as cinco dimensões de leitura abordadas por Jouve são interligadas e dependentes, pois caminham lado a lado, de maneira que uma completa a outra. Perceber a intenção discursiva do texto é um aspecto imprescindível na formação do leitor proficiente, aquele que progride e estabelece associações com as suas vivências. Se o que foi lido estiver distante simbolicamente do leitor, ele terá dificuldade em realizar inferências, demorando mais para constituir o sentido do texto. Dentre essas dimensões, percebemos que o processo cognitivo é o primeiro passo para se pensar sobre leitura, pois, sem a identificação dos códigos linguísticos, torna-se impossível ler. No entanto, muitas das práticas de leitura trabalhadas nas escolas, pouco avançam nas demais dimensões. A mera decifração de signos sem significados tem contribuído para o fracasso da leitura.

Isso acontece porque na escola, principal instituição responsável por apresentar o sistema escrito à criança,

O enfoque dado ao aspecto físico do signo subsidia muitas práticas educativas, no início da aprendizagem da leitura. Pode-se inferir que a preocupação excessiva com a fonética e com a decodificação formam crianças ledoras e não leitoras. Em outras palavras, são crianças que apenas repetem ou pronunciam as palavras e frases que compõem um texto, mas que não conseguem compreendê-los e não participam dialogicamente do processo de significação da leitura pelas próprias condições educativas a que estão submetidas. (SILVA; ARENA, 2012, p. 7).

De acordo com essa afirmação, podemos observar que o enfoque principal da escola tem sido desenvolver a fonética e a decodificação do código alfabético e destina-se pouco tempo para a apreciação, fruição, discussão, reflexão e construção de sentido sobre o texto. Diante dessa realidade, podemos perceber que a escola vem

formando leitores, crianças capazes de decodificar qualquer texto que esteja diante dos olhos e pouco contribui para a formação do leitor, aquele que é capaz de atribuir significado àquilo que leu.

A formação do leitor implica interação e diálogo com o texto e com a estética do texto. A leitura exige envolvimento, interlocução para atribuir significado ao texto. Nessa relação dialógica entre texto literário e leitor, há por parte do leitor, sua própria imaginação e criação, sua experiência empírica e conhecimento já adquirido.

Entre os autores que analisam o processo de escolarização do ato de ler, Kleiman (1996) faz uma crítica a várias concepções de leitura que circundam a escola e que, na sua visão, são consideradas práticas empobrecidas: a leitura como decodificação, que consiste apenas na tradução dos sinais gráficos em palavras; a leitura autoritária, vinculada com a ideia de que só há uma maneira de compreender e interpretar o texto; e por fim, a leitura como avaliação, que se caracteriza por testar o aluno de acordo com a sua capacidade leitora durante a leitura em voz alta. Segundo a autora

[...] a escola ainda prioriza a leitura como mera decodificação, pressupondo um leitor passivo, cuja participação volta-se primordialmente para a superfície do texto. Além dessa concepção, a leitura é trabalhada no espaço escolar tendo como objetivo final alguma estratégia de avaliação, o que coloca o aluno diante de uma tarefa árdua: é preciso ler para fazer exercícios, provas, fichas de leitura, resumos, enfim, o ato de ler visa cumprir tarefas escolares. (KLEIMAN, 1996, p. 24).

Quando a escola prioriza as leituras objetivando apenas o cumprimento de tarefas, deixa de promover a troca de experiências e histórias de leitura que, é onde de fato, ocorre a interação entre os leitores e os textos. Ainda segundo Kleiman (1996, p.24), “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos mais relevantes do texto”. Entretanto, a escola parece não estimular a função interativa das práticas de leitura, privilegiando atividades que desmotivam os alunos provocando um afastamento dos educandos do mundo dos livros.

Para a autora, a leitura é um conjunto de processos de três níveis de conhecimento distintos: o primeiro seria o conhecimento linguístico, quando o leitor compreende e atribui significados ao texto; o segundo é o conhecimento textual, quando o leitor percebe se o texto é coerente ou não; e o terceiro é o conhecimento

prévio, que é, mediante a interação de diversos níveis de conhecimento como o linguístico, o textual e a experiência de mundo, que o leitor vai construindo o significado do texto. De forma interligada, esses três níveis são ativados para que aconteça a compreensão global do texto. Nesse contexto, o sujeito leitor não é passivo, pois ele constrói a significação do texto a partir de outros textos, incluindo os textos orais.

Numa concepção ampla de leitura, Solé (1998, p. 22) ressalta que a “leitura é um processo de interação entre leitor e texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a leitura”. Nessa perspectiva, a leitura é interativa, pois o leitor “utiliza simultaneamente o seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele”. Para ler é preciso habilidades de decodificação e simultaneamente aportar ao texto nossas experiências. Solé (1998) reitera que, mesmo que o conteúdo de um texto seja invariável, “é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo texto”, pois os objetivos e finalidades que fazem com que o leitor se situe diante do texto são variados. A autora ressalta que,

[...] o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Sendo assim, para lermos um determinado texto é necessário que nele contenha determinadas informações que se relacionam com o conhecimento prévio e com a intenção do leitor.

Para Smith (2003, p. 86), a “leitura envolve uma combinação da informação visual e não visual”. A informação visual consiste na informação que é percebida, captada pelos olhos, porém não é suficiente para que haja compreensão da leitura; outras informações são necessárias – conhecimento, por parte do leitor, sobre o assunto; compreensão da linguagem; habilidade geral em relação à leitura que, agrupadas, recebem o nome de informação não visual. É o cérebro que determina o que e como vemos, tendo por base o conhecimento que o leitor já possui sobre o assunto, ou seja, na leitura deve-se levar em consideração o texto impresso (informação visual) e o que está por trás dos olhos do leitor, o que está por trás do

texto – o conhecimento que o leitor já possui sobre o assunto (informação não visual).
O autor afirma que

Existe somente um modo de resumir tudo o que uma criança deve aprender a fim de se tornar um leitor fluente, e este é dizer que a criança deve aprender a utilizar a informação não-visual, ou o conhecimento anterior, de modo eficiente, quando atentado para a linguagem escrita. E uma compreensão das finalidades e convenções dos textos é uma parte central da informação não-visual. O aprender a ler não requer a memorização de nomes de letras, ou regras fonéticas, ou um grande vocabulário; tudo isso vem no curso do aprendizado da leitura, e pouco disso fará sentido para uma criança sem experiência em leitura. (SMITH, 2003, p. 236).

Desse modo, a aprendizagem da leitura não requer que a criança se apoie totalmente na instrução, pois as habilidades essenciais da leitura, especificamente as informações não-visuais, não podem ser ensinadas explicitamente. Assim como na linguagem falada, tudo o que as crianças precisam para compreenderem sua utilização é ter a experiência de usar a linguagem em um ambiente que lhe seja significativo.

Para Soares (2007), o ato de ler é um conjunto de habilidades e conhecimentos psicológicos e linguísticos que se complementam, pois a leitura consiste no relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras concomitantemente ao processo de construção da interpretação do texto lido. Nas palavras da autora,

[...] ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias e acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações. (SOARES, 2007, p. 31).

Nesse sentido, a leitura não é somente um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, mas também de construção da interpretação do que foi lido.

Corroborando com as ideias de Soares (2007), para Smolka (1989), a leitura

está relacionada diretamente à capacidade de interpretar e dar sentido ao que foi lido.

A autora fala da leitura como

[...] forma de linguagem, originária na dinâmica das interações humanas [...] não como mero 'hábito' adquirido, mas como atividade inter e intrapsicológica, no sentido de que os processos e os efeitos desta atividade de linguagem transformam os indivíduos enquanto medeiam a experiência. [...] Portanto, leitura como mediação, como memória e prática social. (SMOLKA, 1989, p. 28).

Desse modo, a leitura não pode ser reduzida a uma decifração mecânica, pois ela é uma atividade humana, reflexiva e crítica. A atividade de leitura é vista pela autora como uma forma de linguagem, de natureza dialógica, ou seja, através da leitura o aluno tem a oportunidade de desenvolver habilidades de reflexão, ampliar conhecimentos e torná-la significativa dentro do seu contexto social.

Com base em estudos de Colomer e Camps (2002), ler é considerado um ato dinâmico, ou seja, quando uma pessoa lê, ela busca ativamente o significado do que lê nas pistas visuais da escrita, em seus processos mentais e em vivências sociais com os textos, essas experiências constroem novos sentidos. Isto é, para entender do que trata um texto, o objetivo dele, entre outras informações, o leitor busca pistas no texto e aciona os conhecimentos que ele já possui. Estes são dois processos simultâneos e caracterizam a leitura como uma prática dinâmica e interativa. Significa dizer que quem lê utiliza, ativamente, procedimentos muito variados para construir a compreensão do que está escrito.

Por este motivo, a relação entre o leitor e o texto pode ser qualificada como interativa e dialógica, ou seja, a compreensão é construída pelos conhecimentos prévios, as informações textuais (estrutura e organização do texto como um todo) e informações contextuais (onde está publicado, em que meio circula, sua finalidade, por quem foi escrito, para que foi escrito, entre outros elementos linguísticos e discursivos). O significado da leitura cria e modifica conhecimentos nos esquemas mentais dos leitores e por isso, quanto mais os alunos lerem, mais fácil e melhor será a leitura e a compreensão deles. Conforme explica Solé (1998, p. 60), “a criança pode aprender e de fato aprende à medida em que for capaz de usar diversas estratégias de leitura”.

Partindo dos pressupostos teóricos de Solé (1998), as estratégias de leitura são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a

serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 69-70), sendo realizados em três momentos: antes, durante e depois da leitura. Sua utilização no ensino de leitura permite que o aluno compreenda e interprete de forma independente os textos lidos, contribuindo para a formação de um leitor crítico e reflexivo. Contudo a mesma autora garante que essa divisão é meramente didática, já que muitas das estratégias podem ocorrer simultaneamente.

De acordo com Solé (1998), as estratégias utilizadas antes da leitura são: motivação, objetivos da leitura, ativação do conhecimento prévio, previsões sobre o texto e perguntas dos leitores sobre o texto. Todas essas estratégias contribuem no sentido de definir objetivos de leitura que se quer alcançar: ler por fruição, para buscar informação, para seguir uma instrução, para revisar ou para aprender, são apenas algumas possibilidades de leitura. Quanto mais concretos forem os objetivos de leitura, mais os alunos terão motivação para avançar.

No que se refere às estratégias durante a leitura, Solé destaca que são: ler, resumir, solicitar esclarecimentos a respeito do texto e prever. Vale destacar que não existe uma ordem definida de uso dessas ações, pois elas variam de acordo com o texto que se lê e o interesse do leitor. Em suma, essa etapa consiste numa leitura silenciosa ou compartilhada por parte do(s) leitor(es), em seguida o professor faz um resumo com o objetivo de expor sucintamente o que foi lido. A ideia é esclarecer dúvidas para se ter certeza que o texto foi compreendido. Já na etapa da previsão, o intuito é estabelecer hipóteses sobre o que se está lendo e o que poderá ser encontrado no texto ajustando a compreensão e “baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que se leu e sobre a bagagem do conhecimento do leitor”. (SOLÉ, 1998, p. 119)

A autora destaca, por fim, as estratégias para depois da leitura: identificação da ideia principal, elaboração de resumos e formulação de respostas e perguntas. Nota-se que algumas estratégias podem ser utilizadas em outros momentos na busca pela melhor compreensão do que foi lido sem estabelecer um limite rígido entre esses momentos, visto que o leitor é sujeito ativo nesse processo.

Podemos perceber que o trabalho com as estratégias de leitura constitui procedimentos direcionados pelo professor antes, durante e depois da leitura, onde os alunos têm a oportunidade de refletir, planejar e avaliar a sua própria prática em torno da leitura e se tornando protagonista do processo de construção de significados.

Mas como aponta a autora, a escola ainda destina pouco espaço para se ensinar a leitura, pois para muitos professores, basta que o aluno esteja alfabetizado para que a leitura se desenvolva sozinha conforme avança sua escolaridade.

Em suma, além da decodificação de signos gráficos (envolvendo relação fonemas e grafemas), ler exige habilidades relacionadas à memória, aos conhecimentos prévios, às conexões e relações estabelecidas pelo leitor para a compreensão dos significados da escrita. A leitura é uma prática que depende de processos perceptivos sensoriais, cognitivos e linguísticos, ou seja, ela é uma atividade dinâmica que não avança exclusivamente das unidades básicas da língua (letras) até a interpretação global de um texto. Ao contrário, os leitores ora particularizam, ora generalizam, ora sintetizam, ora juntam, ora comparam informações distintas para a construção da compreensão de conhecimentos grafofônicos, morfêmicos, semânticos, sintáticos, pragmáticos e interpretativos. (COLOMER; CAMPS, 2002).

Paulo Freire (2008, p. 14), em sua obra *A importância do ato de ler*, destaca que “ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto”. Por esse ângulo, podemos compreender que a leitura vai além do simples ato mecânico de decodificação do código alfabético.

Na visão de autor, o ato de ler é muito mais do que se ater às palavras em si, mas sim um

[...] processo que envolve uma compreensão crítica de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2008, p. 11).

Nesse contexto, não existe uma única forma de se ler um texto, visto que esta depende das experiências e interações que o sujeito estabelece com o meio e com os objetos culturais que o cercam.

Ante ao exposto, percebe-se que a leitura, nas abordagens até aqui discutidas, é um processo, como dito, que vai muito além do que apenas juntar letras e formar palavras. É uma aquisição de experiências. Através da leitura que o indivíduo pode relacionar o conhecimento adquirido a sua realidade e, assim, tornar sua experiência

de vida mais rica e significativa.

2.1 LEITURA LITERÁRIA

Conforme defendemos na seção anterior, o conceito de leitura não se resume ao processo de decodificação do texto. A leitura possui uma dimensão mais ampla do que apenas atribuir significado às palavras e frases.

Na BNCC, documento que determina o que é essencial para o Ensino Básico brasileiro, a literatura não é delimitada como um componente curricular específico, embora ela esteja presente em vários segmentos do ensino. No referido documento, a literatura envolve a formação de leitores-fruidores, definida nos seguintes termos:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito capaz de se implicar na leitura de textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BNCC, 2017, p. 138).

O leitor-fruidor é aquele capaz de perceber as múltiplas camadas de sentido do texto literário e dialogar com as obras, formulando perguntas e obtendo respostas que o modificam ao longo da leitura. A fruição de obras literárias permite que o aluno tenha a oportunidade de fazer apreciações estéticas, políticas, éticas e ideológicas a partir de uma leitura crítica, “o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo” (BNCC, 2017, p. 139). A reflexão promovida pela fruição envolve a construção de argumentos e ponderações, desse modo, o leitor fruidor, é capaz de analisar e interpretar as diversas situações do seu cotidiano.

O aspecto humanizador da leitura tem sido discutido há tempos. De acordo com Candido (2011), a literatura é uma necessidade universal e direito de todo ser humano, em qualquer sociedade, pois é através dela que nos tornamos mais humanos, mais compreensivos com nossos semelhantes. Para o autor, esse caráter humano entendido como

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa

disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2011, p. 180).

Sob esse aspecto, a leitura de textos literários contribui para a reflexão sobre si e sobre o outro, na capacidade de adentrar nos problemas da vida, se reconhecer neles e compreender a complexidade do mundo. Consoante às ideias de Candido, Rouxel (2013, p. 32) sinaliza que é “pela leitura sensível da literatura que o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade”. Para a autora, a leitura se faz como lugar de existência, de construção do sujeito enquanto leitor ativo.

O leitor investe no texto a partir da sua experiência de mundo e da literatura e se afigura o universo ficcional com imagens mentais que lhe são próprias. Ao mesmo tempo, a incompletude do texto suscita no leitor uma forte atividade inferencial: inferências lógicas, resultantes do sistema linguístico, inferências pragmáticas que convocam os saberes enciclopédicos – ambas são automáticas – e abduções que requerem relações cujos resultados permanecem marcados pela incerteza. São essas últimas que oferecem a possibilidade de ricos debates interpretativos em classe. (ROUXEL, 2013, p. 25).

É através da leitura literária que o aluno desenvolve competências e habilidades que o levam a construção de sentidos, realizando inferências que o ajudam a completar a obra lida. Isso só é possível por causa do conhecimento de mundo que cada leitor traz consigo e é essa leitura que o ajuda a entender a si, desenvolver pensamentos próprios e se posicionar diante do mundo.

Dentro dessa perspectiva, Rouxel (2012) faz uma distinção entre essa leitura livre, dialogal e a leitura obrigatória, cheia de regras. A autora chama de leitura cursiva, aquela que é “autônoma e pessoal”, que convoca o leitor a um apoderamento singular do texto. Essa leitura promove um “espaço de liberdade para o sujeito leitor” (ROUXEL, 2012, p. 276), no qual ele corresponda com mais autonomia. Esse tipo de leitura se caracteriza por ter uma forma mais livre, direta e corrente e tem como função apreender o sentido a partir do todo, diferente da leitura analítica que pretende formar um leitor capaz de responder às injunções de cada texto, o direcionando a um entendimento mais consensual, algo preestabelecido.

Para Michèle Petit (2013, p. 27), ao ler um texto, o leitor se “apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias”. É nesse ato de leitura que o leitor cria seu espaço próprio, íntimo e privado, no qual seja

permitido ir em busca do que lhe é seu e vai construindo-se e descobrindo-se, tornando-se protagonistas de suas vidas. De acordo com a autora,

Leituras de obras literárias nos introduzem também em um tempo próprio, distante da agitação cotidiana, em que a fantasia tem livre curso e permite imaginar outras possibilidades [...] a disposição criativa tem a ver com a liberdade, com os desvios, com a regressão em direção aos vínculos oníricos, com atenuar as tensões. (PETIT, 2013, p. 49).

Posto isso, podemos afirmar que a leitura literária faz com que o leitor dialogue com a obra, recriando tempos, espaços e imagens, fazendo com que a narrativa lida, passe a fazer parte da sua vida, ajudando-o a construir-se como ser humano. Através da leitura literária o leitor é capaz de perceber-se separado, diferente da realidade que o cerca e capaz de pensar independentemente, abrindo caminhos e caminhando com seus próprios passos. Esse tipo de leitura, segundo a autora, é transgressiva, pois, “o leitor volta as costas aos seus, foge, ultrapassa a soleira da casa, do lugarejo, do bairro. É desterritorializante, abre para outros horizontes, é um gesto de distanciamento, de saída” (PETIT, 2013, p. 42).

A leitura do texto literário, para Colomer e Camps (2002, p. 93), “destina-se a apreciar o ato de expressão do autor, a desenvolver o imaginário pessoal a partir dessa apreciação e permitir o reencontro da pessoa consigo mesma em sua interpretação”. Nessa perspectiva, a leitura literária propicia a reflexão do ser humano, pois os diferentes significados que o leitor pode atribuir ao texto o ajudam a confrontar e construir seus próprios pensamentos. Colomer (2007, p. 31) aponta que, um dos objetivos da educação literária é,

[...] contribuir para a formação da pessoa, uma formação que parece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem.

Cosson (2016, p.30) faz a seguinte consideração sobre os modos de ler o texto literário:

[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não

existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar [...] A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado.

De acordo com a consideração de Cosson (2016), quando lemos, fazemos uma ligação do nosso mundo com o mundo do outro, porque ler implica numa troca de sentidos, não somente entre o leitor e o escritor, mas também com o meio em que vivem, compartilhando visões de mundo. O autor afirma que a leitura pode “ser um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário”. Em consonância com essa ideia, Colomer (2007, p. 143) diz que ao falarmos sobre obras literárias com outras pessoas é possível “beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter prazer de entender mais e melhor os livros”. Ao compartilhar leituras, experimentamos a literatura em sua dimensão socializadora, essa partilha de leituras, sentimentos e ideias, não só permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.

É na escola, espaço privilegiado para o encontro entre o livro e o leitor que a literatura precisa ter um lugar de destaque. Para Cosson, é na escola que a “leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor”, não porque através dela é que criamos o hábito da leitura ou porque associamos como algo prazeroso, mas acima de tudo, porque esse tipo de leitura nos oferece subsídios imprescindíveis para “conhecer e articular com proficiência o mundo feito da linguagem” (COSSON, 2016, p. 30).

O autor aponta que uma das questões que dificulta o trabalho com o texto literário na escola, é o entendimento que a leitura é uma atividade solitária e individual, sendo assim, uma perda de tempo realizar essa atividade em sala, visto que, lemos com prazer obras literárias fora da escola sem que nos sejam dadas instruções especiais. A resposta para esse argumento, segundo Cosson, é que a leitura fora da escola está “condicionada pela maneira que ela nos ensinou a ler” e que, os livros, não falam por si mesmos, o que “os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola”, e é papel da escola ensinar o aluno a explorar o texto a fim de que a leitura tenha significado.

É necessário, cada vez mais, que a escola propicie e estimule situações rotineiras para que ocorra a leitura de textos literários, visto que essa é um dos principais espaços onde as práticas são construídas levando-se em conta aspectos

históricos, sociais e culturais dos alunos. A escola deve promover e estimular o encontro do texto literário e o leitor, desenvolvendo uma competência que ultrapasse a decodificação e a interpretação simplista do texto, onde o leitor seja provocado a refletir, interligar suas leituras e ampliar sua compreensão de mundo.

3 MEDIAÇÃO DE LEITURA: LER E CONTAR

O objetivo dos contadores de história é promover na criança a compaixão e a humanidade – a miraculosa habilidade que faz alguém se abalar com os infortúnios do outro, se alegrar com a felicidade do outro, experimentar o destino do outro como se fosse o seu. [...] Porque a criança que escuta um conto de fadas tende a ficar do lado do gentil, do corajoso e daquele que foi justamente ofendido; nossa busca é despertar, nutrir e fortalecer na alma responsiva da criança essa habilidade de valor incalculável sem a qual não somos humanos.

(Kornei Chukovsky 1950)

Contar histórias para crianças e para adultos é uma das atividades mais antigas da humanidade. Tão logo o ser humano descobriu as palavras, passou a organizá-la para narrar a si mesmo, aos outros e para criar novos mundos. Histórias contadas ao redor do fogo, causos contados pelos nossos ancestrais, com o intuito de divertir, informar e educar.

A arte de contar histórias é uma prática da cultura humana muito antiga e de grande importância para a história da humanidade. Através dessa tradição muitas sociedades preservaram a sua cultura deixando um legado de saberes e tradições para as próximas gerações. A humanidade encontrou nas histórias uma maneira significativa de expressar experiências. De acordo com Patrini (2005, p.118).

O conto é uma das mais antigas formas de expressão. E a voz constitui o mais antigo meio de transmissão. Graças à voz, o conto é difundido no mundo inteiro, preenche diferentes funções, dando conselhos, estabelecendo normas e valores, atentando aos desejos sonhados e imaginados, levando às regiões mais longínquas a sabedoria dos homens experimentados.

As memórias dos povos foram sendo perpetuadas por muitos séculos através do ato de contar e ouvir histórias. As expressões artísticas, as histórias e as memórias pertencentes a um povo eram transmitidas para as futuras gerações através da linguagem oral, que, durante muito tempo, foram a única fonte de aquisição e transmissão do conhecimento. Por meio delas, foi possível a preservação da cultura. Para Coelho (2003, p. 13)

O poder de resistência da palavra prova de maneira irrefutável que a

comunicação entre os homens é essencial à sua própria natureza. O impulso de contar histórias deve ter nascido no homem no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros, certa experiência sua, que poderia ter significação para todos.

Candido (2011) afirma, que não há um ser humano sequer que viva sem alguma espécie de fabulação/ficção, pois ninguém é capaz de ficar as vinte quatro horas de um dia sem momentos de entrega ao “universo fabulado”, portanto a literatura é fator indispensável de humanização e por isso “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2011, p. 112). Segundo Bajour (2012, p. 26), “os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções”. A riqueza dos textos literários reside na sua enorme capacidade de apresentar a realidade que queremos ver, a que não queremos ver e talvez até uma realidade que nem sabíamos existir. A leitura de textos literários tem a habilidade de transmitir conhecimentos, de nos contar algo, de fazer esquecer o mundo que nos cerca e de adentrarmos em um mundo novo, desconhecido, porém cheio de significados. De acordo com Petit (2009, p. 16), os livros “ajudam algumas vezes a manter a dor ou o medo à distância, transformar a agonia em ideia e a reencontrar a alegria”.

A referida autora defende que, por meio da leitura, especialmente a literária, a interioridade humana é modificada. Segundo a autora, a leitura abre outra dimensão de espaço e tempo, própria da situação ficcional, permitindo ao sujeito tornar-se autônomo e reinventar a realidade. O caráter da leitura literária é sem dúvida, a transformação.

Escutar histórias pode ser o início da aprendizagem para ser um leitor. O interesse pela leitura começa muito antes mesmo de ir para a escola. Esse primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai, de um irmão, dos avós. Cantilenas, histórias inventadas, contos de fadas, trechos da bíblia, poemas e outros mais compõem o repertório da infância. Contados durante o dia, na hora de ninar ou num momento de lazer, trazem consigo memórias afetivas. Abramovich (1997, p. 17) nos lembra que, ouvindo histórias, podemos

[...] sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo que as narrativas provocam em quem as ouve, com toda a sua amplitude,

significância e verdade que cada uma delas faz brotar, pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário.

Portanto, quando a criança ouve histórias, ela passa por diferentes formas de aprendizado e por várias possibilidades de imaginação, recriando a história de diversas maneiras e tornando a contação um momento único. Ainda de acordo com Abramovich (1997, p. 17) “é através das histórias que se pode descobrir outros tempos, outros lugares, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica”. Ao ouvir uma história, a voz e as expressões faciais de quem conta, ajudam o leitor a compreender o significado e o caráter do texto e isso acaba criando uma curiosidade pela busca do texto original.

Através da escuta, as crianças associam as histórias com situações que vivenciam, desenvolvendo formas de lidar com sentimentos e emoções, tem a curiosidade respondida em relação a muitas perguntas e acabam por encontrar ideias para a solução de várias questões. Além disso, ao contar e ouvir histórias, resgatamos nossas memórias culturais e afetivas, fundamentais para descobrir quem somos e como nos relacionamos com os outros.

Ao ouvir histórias, as crianças podem se expressar, representar a visão de mundo delas, mostrar seus sentimentos. A contação de história permite o contato com vários tipos de linguagem, isso faz com que as crianças percebam as diversas formas de contar e entender uma história.

Atualmente em nossa sociedade, presenciamos situações que indicam a valorização do contador de histórias em diversos espaços, especialmente na escola. O contador de história, geralmente, apoia-se em um texto escrito, cujo tratamento, depende da habilidade e da capacidade dele organizar e usar a linguagem, bem como a expressão corporal, gestual, vocal e espacial, transformando esses momentos em eventos de comunicação oral.

Segundo Coelho (1995), a literatura infantil conceitua-se como uma abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, “que objetiva a educação integral da criança, proporcionando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo” (COELHO, 1995, p. 5). Nessa direção, a inserção das crianças na cultura escrita pode ser mediada pela leitura e/ou contação de histórias realizadas pelos educadores no ambiente escolar. Segundo Giroto e Souza (2016, p.29)

A escuta literária retira o homem de seu próprio tempo, de seu tempo individual, cronológico, histórico e o projeta simbolicamente para um instante que não pode ser medido por não ser constituído por uma única direção. A abertura para o exercício da imaginação simbólica se realiza pelo viés da educação literária, sendo tal exercício iniciado muito antes de a criança aprender a falar, a contar, a usar sua voz.

Nesta perspectiva, além das práticas de leitura literária, as crianças, ao terem contato com o objeto livro, seja por meio do manuseio das páginas ou por meio do ato de ouvir, contar e/ou ler histórias literárias, desenvolvem muitas outras habilidades. Para Bajard (2014), a exposição da criança ainda não alfabetizada à escuta de histórias e de leituras em voz alta de obras literárias, intermediadas por um mediador competente, impacta positivamente o interesse da criança pela leitura, pois “mesmo sem saber ler, as crianças têm acesso à literatura pelo caminho da escuta” (BAJARD, 2014, p. 15). Histórias contadas ou lidas, favorecem a formação de um leitor/ouvinte competente, sensível e crítico, capaz de apreciar as produções artísticas como bem cultural a que tem direito.

Sabemos que a contação de histórias adentrou a escola como uma potente ferramenta de fomento à leitura. Faremos aqui uma explanação entre o contar e ler histórias, tendo sempre como protagonista o mediador de leitura. Entendemos que ler e contar são práticas diferentes, ambas importantes para o fomento à leitura, principalmente nos anos iniciais da escolaridade.

Segundo Bajard, escutar uma história “suscita na criança a vontade de procurar a fonte da qual o mediador retira essas histórias e isso acaba favorecendo a procura e o contato com os livros” (BAJARD, 2002, p. 185). A voz é uma das muitas formas de sedução para despertar o desejo pela leitura. Ainda segundo o autor, mesmo a criança que ainda não lê, quando exposta à leitura de obras literárias em voz alta, pela voz de um mediador, terá um interesse maior pela leitura e escrita.

Em consonância com Bajard (2007), Brenman (2012) ressalta que a escuta de textos lidos em voz alta para as crianças, interfere positivamente no processo de formação do leitor, pois a criança que é exposta à leitura em voz alta tem melhores condições de enriquecer seu vocabulário e perceber diferenças na organização da escrita em relação ao oral.

Considera-se que na escola, o professor é o principal mediador de leitura. Cabe a ele a responsabilidade de propor atividades que envolvam os alunos com a leitura,

por sua vez, os alunos, muitas vezes, dependem do professor para aproximá-los do texto literário. Diante dessas condições, a leitura em voz alta proferida pelo professor é uma importante ferramenta de mediação de leitura, fundamental para despertar no aluno o interesse pela literatura. Segundo Brenman (2012), a prática da leitura em voz alta contribui para o vínculo entre os homens e a literatura e para que o “desejo pela letra contida no livro venha a nascer, primeiramente, da voz de quem lê um livro infantil”.

A sonorização do texto pela voz do professor estabelece uma parceria entre alunos e professores. Como constata Moraes (2012, p. 52).

A leitura em voz alta, feita pelos adultos, é lembrada continuamente, pela maioria das pessoas, como uma de suas primeiras associações agradáveis com a leitura. Ler para os alunos é um dos métodos mais efetivos para criar leitores capazes, os quais continuam optando por ler durante a vida.

Quando se ouve histórias lidas por um mediador entusiasmado, além do aumento do repertório verbal, a criança passa a perceber as especificidades da língua escrita e começa a distinguir que a vocalização do livro lido é diferente da sua fala cotidiana. A criança que é exposta continuamente à leitura em voz alta tende a falar mais e melhor do que aquela que não passa por essa experiência, pois ela incorpora a funcionalidade, a sintaxe e a gramática “ouvida”. A partir da leitura em voz alta, essa potente ferramenta de mediação de leitura, pode-se abrir espaço para se compartilhar ideias e pontos de vista. Ela um dos caminhos que leva o aluno a dialogar com o texto

Pastorello (2010) diz que “aquele que lê toca o outro pelas orelhas; aquele que escuta é capturado pelos deslizamentos melódicos e rítmicos impressos na leitura”. Tudo isso porque, na cena de leitura, aquele que lê em voz alta, empresta seu corpo para produzir sentido ao texto lido e endereça sua leitura a quem o escuta. Para a autora o “corpo leitor é visto e ouvido”, pelo ouvinte que também está em posição de leitura, através do olhar e da voz do mediador.

O conceito de cena de leitura abordado pela autora, muito se assemelha a “sessão de mediação” discutida por Bajard (2007). O autor destaca quatro gestos importantes de transmissão vocal do texto, onde o mediador, na posse do objeto livro faz a “extração do texto pelos olhos; a emissão vocal; o olhar endereçado ao ouvinte e a exposição do livro ao público”. Esses componentes são instrumentos centrais de uma sessão de mediação. Bajard (2007, p. 61) salienta que:

[...] a performance da transmissão vocal metamorfoseia um texto “adormecido” na página, criado por um autor ausente, em uma comunicação viva entre protagonistas presentes: mediador e ouvintes. [...] A performance transforma o texto gráfico, sempre idêntico, em uma transmissão singular, sempre nova.

Mesmo sendo a voz a principal ferramenta para a proferição da leitura, Pastorello (2010) destaca que o “olhar determina a cena de leitura em voz alta”. Pois durante a cena de leitura, existe o olhar do mediador para o seu ouvinte, e principalmente o olhar daquele que ouve para o leitor. “O leitor é visto e ouvido” e é nesse jogo de olhar e ser olhado que se cria o laço entre quem lê, quem ouve e o texto escrito. Quando um leitor mais experiente, aqui representado pela figura do professor, empresta sua voz, sua competência leitora e sua interpretação para fazer com que o texto literário seja apreciado por uma pessoa que ainda não domina totalmente a habilidade de leitura, ela não está apenas compartilhando histórias, ela está ajudando na compreensão do texto e desenvolvendo o prazer de ler e o valor pelo objeto livro.

Outra via de acesso da criança se encontrar com a literatura é a contação de histórias. Diferente do “dizer” que se prende genuinamente ao texto escrito, o contar está ligado a espontaneidade, onde voz, olhar e gestos permitem maior expressividade oral e gestual.

Recorremos a Bajard (2005) para diferenciar os conceitos de leitura em voz alta e a contação de história. Para o referido autor, o conceito de “dizer” termo de origem teatral, implica na proferição de “uma comunicação entre uma pessoa que emite e um ouvinte que escuta” (BAJARD, 2005, p. 113). A voz do mediador revela ao ouvinte o texto na íntegra, mantendo a sua estrutura sintática e semântica. Já na contação de história, o texto é reconstruído através de contribuições da língua oral. Assim, a contação de história é considerada uma prática da oralidade que “transmite a outras gerações estórias recebidas de sua comunidade através de uma narrativa estável” (BAJARD, 2014, p. 27), permitindo uma flexibilidade linguística, podendo ser adaptada a cada situação.

Se na leitura em voz alta o foco está no escrito, o mediador empresta sua voz ao texto, respeitando a estrutura linguística e as escolhas lexicais do autor, apresentando a obra conforme a sua linguagem original. Na contação de história o foco está na narrativa. O contador recria a história de acordo com a interação do seu

público, conservando em partes/ou não o texto e se utiliza de diferentes recursos cênicos. Quem conta histórias tem o poder de criar imagens que ajudam a despertar nos ouvintes várias sensações. As narrativas contadas são carregadas de elementos significativos como: expressões faciais, gestos, entonação, ritmo e silêncios. Esses elementos provocam uma interação direta com o público e implicam no modo de interpretar a história.

Seja através da leitura em voz alta de um mediador ou da contação de história, a criança entra em contato com a literatura. Momentos como esses são propícios para suscitar a imaginação, instigar a curiosidade, sentir emoções como alegrias, tristeza, medo, raiva entre tantas outras. Como afirma Busatto (2003) contam-se histórias para “estimular o imaginário; articular o sensível; tocar o coração; alimentar o espírito; resgatar significados”.

De acordo Machado (2004) a contação de histórias "possibilita um contato com constelações de imagens que revela para quem escuta a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configurações de experiência". Isso quer dizer que cada história será sentida de diferentes formas por diferentes ouvintes, uma vez que cada um possui uma “configuração de experiência” que lhe é única. Portanto, cabe ao professor contar muitas histórias, deixando aflorar a imaginação e as sensações entre as crianças, sem objetivar uma compreensão predefinida.

A contação de história deve possibilitar a criatividade e a valorização da criança: ao ouvir histórias criam-se cenários, personagens e situações que contribuem para uma reelaboração da vivência real, pois são em momentos assim que se estabelece um elo entre criança e a história. Segundo Machado (2004), o ato de contar histórias é essencialmente interativo

[...] o contador não pode ter a expectativa de “silêncio absoluto” ou querer antes de mais nada, “contar a história até o fim”, do modo como a preparou, “custe o que custar”. Estar presente no instante da narração é dialogar com o que surgir, sem ter sido previsto, revertendo os acontecimentos a favor da história. (MACHADO, 2004, p. 56).

A leitura em voz alta e a contação de história são práticas distintas que não se sobrepõem uma à outra, pois ambas contribuem para o desenvolvimento da escrita, auxiliam na construção da gramática interna da criança, enriquecem a oralidade e expandem a imaginação, além de oferecerem modelos para a interpretação da realidade. Esses dois modos distintos de compartilhar narrativas se complementam a

fim de promover o encontro da criança com a literatura. O professor que se utiliza delas em sua rotina, proporciona um espaço de acolhimento e estabelece laços afetivos com os discentes, servindo também de modelo leitor.

Podemos constatar esses vínculos que o professor estabelece com os alunos, quando nos voltamos aos dados da Pesquisa Retratos de Leitura realizada pelo Instituto Pró-Livro. Em 2019, no que diz respeito à influência na formação de leitores, na faixa etária até os 10 anos, a presença de um influenciador, como pais e professores são muito marcantes. A pesquisa evidencia a importância do professor nessa fase: no Brasil, as crianças de 5 a 10 anos apontam como fator principal na escolha de um livro, a indicação do professor. Tudo isso porque é nesse período que surgem muitas oportunidades para práticas de leitura e mediação nas escolas.

Em se tratando da formação do leitor iniciante, para que se estabeleça a relação entre leitor e o texto, a figura de um mediador é fundamental. Ele poderá despertar inquietudes, estimular o compartilhamento de experiências e pontos de vista, colaborando para que esses sujeitos se tornem autônomos, capazes de exercer por si próprios o direito de crítica, permitindo que se apropriem da leitura e que façam circular suas ideias. A mediação se transforma num diálogo articulado, onde o leitor em formação é visto como um indivíduo cujas ideias e expectativas são relevantes.

Para discutirmos a mediação de leitura, é necessário apontar de antemão, a definição de mediação e mediador. Nas palavras de Silva (2006, p. 56), mediação é “[...] ação que ocorre entre dois elementos, no intuito de provocar uma mediação”. Já a definição de mediador, etimologicamente, deriva do latim *mediator*. O termo origina-se de *mediari*, que significa intervir, estar entre dois pontos. Tratando em especial da leitura literária, o termo é usado para designar a pessoa que tem como objetivo favorecer o encontro do leitor com o livro, dentro do ambiente familiar; os pais, avós, tios, irmãos entre outros; no ambiente escolar, professores e bibliotecários.

A leitura pode ser despertada por vários agentes socializadores e, a família, por ser o primeiro espaço de sociabilidade do indivíduo, pode configurar-se como primeira mediadora de leitura. As primeiras relações de comunicação iniciam por meio das interações entre a mãe e seu bebê, ainda no ventre materno, criando uma rede de significados e afetos que ambos vivenciam. Após o nascimento, cantilenas embaladas pela melodia da voz materna, acalmam e adormecem o bebê. A princípio, o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente através das histórias narradas pelas pessoas que fazem parte do círculo de convivência das crianças: mães, pais, avós,

tios, irmãos, babás, entre outras pessoas que fazem parte do contexto familiar.

A oralidade tem um papel fundamental para a criação do gosto pela leitura, que surge em grande parte pela interação de adultos leitores com as crianças, tal processo é muito determinado pela voz. De acordo com Petit (2009)

Se nenhuma receita garante que a criança lerá, a capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva, emotiva e sensorial, e não simplesmente cognitiva, parece ser de fato decisiva, assim como as leituras orais: na França, o número dos grandes leitores é duas vezes maior entre os que se beneficiaram de histórias contadas pelas mães todos os dias do que entre os que não ouviram nenhuma. Antes do encontro com o livro, existe a voz materna, ou em alguns casos, paterna, ou ainda em certos contextos culturais da avó ou de uma outra pessoa que cuida da criança, que lê ou conta história. (PETIT, 2009, p. 58).

A formação do leitor pode iniciar-se na família, através da oralidade ou da leitura em voz alta e se processa à longo prazo. Portanto, se a leitura é uma prática construída gradativamente, e se essa prática é motivada por um comportamento do meio onde se vive, um indivíduo que nasce numa atmosfera familiar cujo hábito de ler esteja presente, provavelmente terá grandes chances de se tornar um leitor, pois nas palavras de Bamberger (1991), “a prontidão pela leitura é determinada, em grande parte, pela atmosfera literária e linguística reinante na casa da criança”.

Ler, brincar com as palavras, manusear diversos tipos de livros, estimular os diferentes sentidos que possibilitam a leitura visual, tátil e auditiva, proporcionando vivências diferenciadas, estreitando laços de afeto entre quem medeia e quem ouve as histórias, além de ser uma poderosa ferramenta de formação de leitores.

Para demonstrar a importância da mediação da leitura dentro do núcleo familiar já elucidadas, recorreremos às primeiras experiências leitoras de Bartolomeu Campos de Queirós, escritor mineiro que dedicou suas obras principalmente ao público infantojuvenil. Ele transita entre todas as faixas etárias, desde as crianças ainda não alfabetizadas – com seus poemas que brincam com o som das palavras, até o público juvenil. A escrita de Queirós é marcada por suas memórias de infância.

No livro *Por parte de pai*, o autor chama atenção para algo muito específico: o amor pelas palavras que herdou da relação que tinha com seus avós. Depois da morte da mãe, sendo o pai caminhoneiro e não podendo tomar conta do filho devido a sua rotina de viagens, a criança fica sob responsabilidade dos avós paternos. Um capítulo do livro em especial nos chama a atenção sobre a influência do avô na formação

leitora de Queirós (1995, p. 10-11)

Todo acontecimento da cidade, da casa, da casa do vizinho, meu avô escrevia nas paredes. Quem casou, morreu, fugiu, caiu, matou, traiu, comprou, juntou, chegou, partiu. Coisas simples como a agulha perdida no buraco do assoalho, ele escrevia. As paredes eram o caderno do meu avô. Cada quarto, cada sala, cada cômodo, uma página. Ele subia na cadeira, trepava em escada, ajoelhava na mesa. Para cada notícia escolhia um canto. Conversa mais indecente, ele escrevia bem no alto. Era preciso ser grande para ler, ou aproveitar quando não tinha ninguém em casa. Caso de vistas, ele anotava o dia, a hora, o assunto ou a falta de assunto. Nada ficava no esquecimento, em vaga lembrança.

O menino Bartolomeu também se interessava pela figura da avó: ela era a responsável por contar histórias. Narrava histórias de quando era menina, os causos que tinha ouvido e todos os clássicos conhecidos. Para o neto, as histórias ouvidas através da voz da avó, sempre ganhavam novos ares.

Minha avó colocava o urinol em cima da cama. Assentava e cobria tudo com sua saia de noite. Nos chamava para perto e se punha a recordar histórias [...] eu nunca sabia se minha avó ficava emocionada quando sua voz mudava durante as histórias. Ela contava também sobre a vida dos santos [...] meu avô, sem se dar conta, vinha se assentar junto de nós e escutava, com admiração, minha avó nos encantar com rainhas, deusas, mancebos, heróis cheios de brilhos e vitórias. Com olhar embaçado, ele parecia saber de outras histórias, mas não contava por cuidado. (QUEIRÓS, 1995, p. 39).

Fica muito evidente o papel de mediadores que os avós exerceram na vida desse autor. O fascínio do menino pelas histórias narradas por sua avó e pelas histórias escritas pelo avô na parede da casa, principalmente aquelas que estavam mais altas, onde ele ainda não poderia alcançar fez com que essa casa se tornasse o seu primeiro livro de leitura: “Enquanto ele escrevia, eu inventava histórias sobre cada pedaço da parede” (QUEIRÓS, 1995, p. 12). Flores (1994) afirma que os avós são responsáveis por grande parte dos valores transmitidos na família. Grotta (2000) também destaca a influência dos avós nesse processo. Os autores relatam que a relação afetuosa com os avós leitores e a admiração a eles dirigida são fatores que contribuem para aproximação do sujeito com a leitura.

De fato, uma criança que possui como exemplo um adulto leitor certamente é influenciada a iniciar-se no mundo das palavras, pois terá um ambiente propício com

livros a sua disposição literários e adultos se disponibilizarão a ler para ela. Contudo nem todas as crianças têm esse privilégio. E então? Essas crianças estão fadadas a não se tornarem leitoras? Segundo Petit (2009, p. 58-59),

[...] quando a luta pela sobrevivência, ou pelo trabalho, toma todo o tempo cotidiano, quando a mãe, frágil ou consternada, é insuficientemente amparada por sua família e seus amigos, não tem condições de improvisar uma parlenda, de contar uma história, menos ainda, de ler (o que pressuporia que ela mesma tivesse podido se apropriar de livros). Muitas vezes, esquece até as lendas que lhe foram transmitidas na infância. Ou a linguagem serve simplesmente para designar coisas. Então, faltará às crianças uma etapa para que assimilem os diferentes registros da língua e se apropriem um dia da cultura escrita: aquela em que a literatura, oral ou escrita, prepara para um uso da língua tão essencial e vital quanto “inútil”, o mais perto possível da vivacidade dos sentidos e do prazer compartilhado, longe do controle e da nota.

Aqui podemos ver que nem todas as crianças possuem as mesmas oportunidades. As estruturas e condições sociais que a família possui em proporcionar comportamentos leitores como: disposição de livros pela casa; visitas a livrarias e bibliotecas, momentos de contação de história, são formas que contribuem para que a leitura aconteça, mas não estão disponíveis para grande parte das crianças.

O fato é que conviver em um ambiente letrado, com pais que apreciam a leitura, que possuem livros em casa, que frequentam livrarias e bibliotecas e que dedicam tempo em estimulá-las, afetam a maneira como os filhos irão tratar o livro e a leitura diferente daquelas cujas famílias em que a leitura não faz parte da rotina. Logo, se a família não possui condições culturais e econômicas de cumprir a tarefa de mediadora da leitura, “quando não se teve a sorte de dispor de livros em casa, de ver seus pais lerem, de escutá-los contar histórias, as coisas podem mudar a partir de um encontro” (PETIT, 2013, p. 25), é preciso que a escola propicie esse encontro entre o leitor e o livro.

Se ao chegar à idade escolar, a criança não vivenciou o encontro com o livro e a literatura em seu contexto familiar, será na escola que ela experimentará esse encontro. A mediação de leitura na escola é, antes de tudo, possibilitar ao aluno formar-se leitor. Nas palavras de Silva (2006, p. 76)

Mediar a leitura na escola é estar alerta para que não reproduzamos frases feitas, os preconceitos e ações que coíbam o fluir da leitura na

escola, de modo que a criança seja respeitada nesse processo e tenha a liberdade em seus primeiros passos rumo à leitura e que o professor seja o promotor desse encontro. No entanto, cabe ao professor ter subjacente a intencionalidade de levá-la a experimentar de pouco em pouco os diversos sabores da leitura.

Ao mediar o texto, deve-se cuidar para não o tornar pretexto somente para desenvolver atividades didáticas, onde a criança precisa apresentar por meio da escrita ou do desenho, algo materializado para validar o que foi lido ou ouvido por ela. Mais importante que produzir algo concreto, é que a escola propicie um ambiente para conversas, em que as crianças sejam estimuladas a falarem sobre suas percepções sobre o texto literário, onde possam expressar sentimentos e memórias, onde sejam instigados a refletirem e compartilharem suas interpretações, contribuindo assim para um maior envolvimento com a literatura.

Corroborando esse pensamento, Bajour (2012) destaca o papel da criança quando são estimuladas a se expressarem acerca da leitura:

Quando escutamos a maneira singular com a qual as crianças nomeiam o mundo, colocamos em saudável tensão nossas fibras interpretativas - atitude que pode ser muito interessante e produtiva se a considerarmos a partir da capacidade e da convicção, e não do déficit ou da carência. A fala das crianças é habitada por surpreendentes esforços metafóricos de ir além do universo de palavras que começa a ser construído e ainda é pequeno. Também por silêncios. Na fala dos jovens e dos adultos há também uma convivência entre o dito e o não dito ou o sugerido. (BAJOUR, 2012, p. 19-20).

Nesse espaço, onde depois da leitura, o mediador encoraja as crianças a falarem, a fazerem associações pessoais entre o livro e o cotidiano, promove a possibilidade de socializar significados, é como “escrever a leitura em voz alta” (BAJOUR, 2012). Ao regressar ao lido ou ouvido através da conversa, sempre há algo novo a se descobrir, as nossas interpretações crescem à medida que ouvimos as interpretações dos outros. Os significados que se originam desses encontros, geram sentidos novos que talvez não chegariam numa leitura solitária e sem a intervenção de um mediador.

Sendo a escola um dos principais espaços para a formação do leitor, é lá que se possibilitam diferentes ações e práticas de leitura e o professor é o encarregado de aproximar a criança da literatura, assim ele “assume um importante papel de mediador

entre os textos e seus alunos" (BAJARD, 2014, p. 195).

Uma das condições para que o professor seja um bom mediador de leitura na escola, é que ele seja um leitor. Ele é o intermediário entre o livro e o aluno. O professor leitor transmite aos seus alunos a paixão e o prazer pela leitura, além de ter clareza de suas ações no processo de formar leitores, a sua experiência com o texto poderá fazer diferença em sua mediação.

Petit (2008) destaca a importância do professor mediador ser um leitor, pois “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado desse amor” (PETIT, 2008, p. 160). Partindo da premissa que só se pode repassar aquilo que se tem, logo aquele que ensina a ler ou ajuda a despertar o gosto pela leitura, precisa ser um leitor. Machado (2001) pontua que “[...] imaginar que quem não lê pode fazer alguém ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação”. (MACHADO, 2001, p. 122). Quanto maior o cabedal de leitura do professor, quanto mais comentar e compartilhar impressões sobre textos, maior será a curiosidade dos alunos na busca pelos livros.

Ao destacar a ação do professor na formação do leitor, Silva (2006) diz que “se cada professor, ao mediar a leitura “olhasse” para sua trajetória de leitor, provavelmente teria grande possibilidade de entender como auxiliar seus alunos”. Isso porque um professor que possui o hábito e o gosto pela leitura, tem mais chances de interferir e influenciar de maneira significativa a relação de seus alunos com o livro.

Em contraponto, o professor que não gosta ou não possui o hábito de leitura, possivelmente não será um bom mediador, pois, como pondera Stephani (2009, p.3-4),

Se o professor não tem familiaridade com o universo da leitura, não terá condições de mediar o acesso a tal universo. Isso significa que esse professor não-leitor, que não possui aptidão nem consciência da centralidade da experiência leitora na formação de um indivíduo, ver-se-á obrigado a refugiar-se em ambientes mais cômodos para ele, tais como a visão gramaticeira ou instrumental da língua. Desse modo, tal professor irá contribuir para realimentar o ciclo vicioso do qual ele mesmo é vítima, fazendo surgir dezenas ou até centenas de crianças que, privadas da leitura, não se tornarão leitoras.

É imprescindível que o professor compreenda que o hábito de leitura é essencial no seu exercício enquanto promotor de leitura dentro do espaço escolar e

que sua prática pode gerar boas ou más experiências para os alunos, podendo aproximá-los ou afastá-los do mundo da leitura.

Em seu livro *Os jovens e a leitura*, Michèle Petit (2008) demonstra por meio de relatos de leitores, a influência dos mediadores na formação de jovens moradores das periferias da França. A partir de depoimentos, ela sinaliza que o “gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros [...] uma biblioteca pode se tornar letra morta se ninguém lhes der vida” (PETIT, 2008, p. 158). Diante dessa ideia, podemos afirmar que o discurso de que ler é imprescindível para o ser humano, não fará ninguém ler e que o contato com livros não é garantia de leitura. É preciso um mediador comprometido em aproximar o leitor do livro, sempre tendo em vista que a literatura é um território livre, que permite ao leitor tecer suas redes de interpretação de acordo com suas experiências. Formar um leitor de literatura demanda tempo e empenho do professor mediador, que tem papel fundamental nesse processo, pois é ele que pode promover mudanças na forma de conceber e compreender o mundo.

De acordo com Silva (2003), em seu artigo intitulado “A hora do conto na escola: paradoxos e desafios”, desde 2000, as escolas da Rede Municipal de Londrina, possuíam um professor que contava histórias e realizava empréstimos de livros nas turmas e era conhecido como professor da Hora do Conto. Nessa época, a função do contador não estava estabelecida oficialmente na Rede e, por esse motivo, dificultava a percepção da importância desse profissional no contexto escolar e por consequência, no desenvolvimento de um trabalho com a leitura literária na escola. Para muitos, a ideia de contar histórias e mediar a leitura era somente abrir um livro e ler para os alunos, não exigindo uma formação específica desse profissional.

Ao investigar sobre a escolha das histórias que eram contadas, constatou-se que as professoras da Hora do Conto tinham preferência por aquelas de cunho moral, com lições de comportamento e que fossem formativas do caráter. Nessas escolhas, prevalecia a ideia utilitária em detrimento ao estético. Existia uma grande preocupação em tornar a leitura “fonte de preceitos que inculcassem boas maneiras nas crianças” (SILVA, 2003). Percebia-se que as professoras atuavam respaldadas pelo que aprenderam em suas graduações, vale ressaltar que todas haviam cursado Pedagogia, e, esporadicamente, participavam de cursos e palestras ofertados por editoras e pelo município, que também enxergavam no texto literário uma oportunidade para desenvolver atividades de desenhos, pintura e colagem para assim representar o que tinha sido ouvido.

Complementando a pesquisa de Silva (2003) ao pedir que os professores justificassem o “porquê” de contar histórias, foi percebido de acordo com as respostas, que o maior objetivo era repassar bons hábitos e boas maneiras de se conviver, reduzindo a literatura em preceitos para as crianças, não levando-se em conta o seu caráter estético. Mesmo a Rede Municipal contando com uma estrutura mínima como: biblioteca, acervo e o professor da Hora do Conto, o trabalho com a literatura permanecia muito aquém do que poderia ser desenvolvido.

Na pesquisa, algumas professoras que desempenhavam a função de mediadoras, referiam-se às contações como um momento de prazer e muito apreciado, onde muitas vezes era um espaço de conversas e debates. De acordo com elas, por ser um ambiente onde se exigia menos formalidade, tanto no espaço físico, como nas relações, existia uma maior intimidade entre alunos e professores. Para os demais professores das escolas investigadas, a função do professor da Hora do Conto era vista como de menor valor, pois como “só” contavam histórias, não tinham como responsabilidade apresentar resultados de desempenho dos alunos. Devido a esses julgamentos, as professoras que estavam na função se sentiam inseguras e acabavam transformando as histórias contadas em atividades pedagógicas a fim de apresentar um produto feito pelo aluno, para materializar o seu trabalho.

Havia um consenso entre as professoras entrevistadas sobre as contribuições da biblioteca e da Hora do Conto como uma atividade complementar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Nos depoimentos, elas afirmam que aspectos como oralidade, fluência em leitura e escrita melhoraram em sala de aula.

Foi então que, baseado nos resultados de sua dissertação de Mestrado, Silva (2001) propôs uma reestruturação da Hora do Conto na Rede Municipal para que a leitura literária fosse encaminhada igualmente a todas as escolas da rede. O Projeto visava o embasamento teórico para os professores que estavam nessa função, pois acredita-se que quanto mais fundamentado teoricamente e criticamente acerca da literatura e da leitura, esse professor seria um agente multiplicador das informações recebidas, contribuindo assim, para a disseminação da leitura literária, não só na biblioteca, mas na escola como um todo.

Além do professor da Hora do Conto como um disseminador de ideias, reuniões mensais foram institucionalizadas a fim de promover estudos sobre leitura, literatura e suas relações com as crianças e o ensino, troca de experiências e promover a utilização mais eficaz da biblioteca e seu acervo. Com essa reestruturação, houve

uma unidade de orientações e procedimentos entre SME e Biblioteca Pública Municipal de Londrina o que resultou numa expansão da Hora do Conto e o trabalho mais uniforme em toda a Rede.

Com essas novas orientações, a Hora do Conto se tornou um momento de mediação de leitura. Os PROBs tinham em média, de 50 minutos a 1 hora semanal em cada turma, onde eram realizadas leituras ou contações de histórias, caracterizados ou não, utilizando recursos ou não, além de conversas sobre as histórias contadas ou lidas e o empréstimo de livros.

Em 2020, das 89 escolas municipais de Londrina, apenas 4 não contavam com o espaço da biblioteca⁴. Mas nem por isso deixavam de realizar os trabalhos de empréstimo e fomento à leitura. Nessas escolas, por exemplo, as professoras da Hora do Conto levavam caixas de livros em carrinhos de supermercados até as crianças e realizavam as contações de histórias em locais alternativos dentro do espaço escolar. Deste modo, todos os alunos de 1º ao 5º ano da Rede Municipal estavam em contato direto com livros, leitura e um mediador.

Com a chegada da pandemia em março de 2020, ocorreram muitas mudanças no formato do projeto Palavras Andantes. Com a paralisação das atividades presenciais, sem uma previsão de retorno e a necessidade de prosseguir com o ano letivo, professores da Hora do Conto tiveram que transpor as aulas, que eram dadas presencialmente para ambientes digitais. Durante esse período, educadores tiveram que mudar a forma de promover o acesso à literatura para os 42 mil alunos da Rede Municipal de Londrina e concomitantemente com essas mudanças, veio também a preocupação com a formação leitora dos alunos, visto que o acesso ao livro e a literatura, muitas vezes ocorre somente dentro do espaço escolar. Como conseguir transpor para os meios digitais, as contações de histórias, os momentos de interação dos alunos e o como permitir o acesso aos livros? O desafio não seria pequeno, muito menos fácil.

⁴ De acordo com a Lei 12.244/2010, o município ainda se encontrava dentro do prazo estabelecido para garantir o espaço da biblioteca em cada unidade escolar.

4 O QUE MOTIVOU A PESQUISA

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.

(Cora Coralina 1997)

Desde 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou emergência de saúde pública em decorrência do surto da Covid-19. Diante disso, o Brasil publicou a Lei Federal n.º 13.979, em 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus, e o Ministério da Saúde publicou o Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo Novo Coronavírus e a Portaria n.º 356, de 11 de março de 2020.

Em Londrina, o Poder Executivo, fazendo uso de suas atribuições, publicou o Decreto n.º 334 de 17 de março de 2020, que regulamenta medidas relativas às ações a serem coordenadas pela Secretaria Municipal de Saúde de Londrina para o enfrentamento da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, decorrentes do surto de Coronavírus. No Art.10, XVIII, determina a suspensão, a partir de 23 de março de 2020, das atividades nas unidades escolares municipais públicas e parceiras (conveniadas), recomendando-se que as instituições privadas adotassem medidas semelhante dada à situação.

Com a progressão da pandemia e a suspensão das aulas presenciais decretada pelo prefeito do município de Londrina, o Conselho Municipal de Educação de Londrina, no exercício de sua autonomia, competência e responsabilidade, orientou e estabeleceu um ordenamento para o desenvolvimento das atividades e estudos escolares não presenciais. A norma, editada excepcionalmente, teve validade para todo o Sistema Municipal de Ensino e o objetivo de orientar as atividades nas unidades escolares durante o período de suspensão das aulas presenciais, determinadas pelo Decreto Municipal n.º 334/2020. Orienta também a reorganização do calendário escolar de 2020, bem como realização de atividades e estudos escolares não presenciais, anteriormente não previstas nas propostas pedagógicas.

As unidades escolares e suas mantenedoras tiveram o dever de garantir a efetivação do plano de ação ao estudante que não tinha conectividade. Ainda em relação ao acesso e à garantia da qualidade da educação ofertada, às unidades

escolares e redes de ensino, com o suporte de suas mantenedoras, deveriam considerar suas particularidades em relação às especificidades de cada etapa e modalidade, bem como as condições socioeconômicas, acesso a equipamentos e materiais pedagógicos, especialmente de redes de comunicação.

A reorganização do calendário escolar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino deveria ser proposta pelas direções das unidades e sua equipe pedagógica e administrativa. Contudo, a aprovação dessa proposta encaminhada aos órgãos competentes do Sistema Municipal de Ensino deveria ser feita na Educação Básica, pelo Conselho Escolar, quando das redes públicas, ou pela mantenedora, quanto da rede privada. Recomendou-se, no limite da possibilidade, a realização de reunião com ampla participação da comunidade escolar e demais setores envolvidos na organização das atividades.

Sugeriu-se às unidades escolares a incorporação do tema pandemia do Coronavírus em seus currículos, por meio de conteúdos e/ou como tema articulador, transversal ou interdisciplinar. Foi essencial divulgar e reforçar as medidas de prevenção da propagação da doença.

As estratégias, práticas pedagógicas ou ferramentas não presenciais que foram utilizadas pelos professores para realizar as atividades, a fim de que os objetivos de aprendizagem fossem alcançados, foram muitas, entre elas: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, outros meios digitais que viabilizassem a realização das atividades por parte dos alunos, contendo, inclusive, indicação de *sites* e *links* para pesquisa. Também foram produzidos materiais didáticos e orientações na forma impressa para dirigir a aprendizagem de alunos que não possuíam acesso às ferramentas digitais.

Foi necessário planejar conjuntamente o ano letivo de 2020, bem como a transição para o ano letivo de 2021 das redes e instituições. A educação escolarizada ofertada nesse momento de excepcionalidade deve ser compreendida como uma oportunidade de educação voltada para a formação humana e suas diversas relações, tendo em vista a complexidade de se viver essa situação pandêmica e da necessidade de um novo olhar para a educação, garantindo assim a qualidade de ensino.

O ensino de forma remota foi iniciado na Rede Municipal de Londrina, no dia 15 de abril de 2020. Uma das primeiras ações desse novo formato foi a criação de grupos através de um canal de mensagens instantâneas (*WhatsApp*) para todas as turmas, com postagens de atividades diárias, com acompanhamento e *feedback* dos

professores regentes. Os PROBs passaram a fazer parte dos grupos. Desse modo, manteve-se a Hora do Conto em seu formato original, porém de forma on-line. Com exceção do empréstimo de livro que precisou ser suspenso devido ao risco de contágio pelo manuseio de materiais

Foi nesse cenário que as atividades realizadas na biblioteca tiveram que ser reinventadas para que continuassem chegando até os alunos. Com o fechamento das escolas, o espaço físico da biblioteca também teve suas portas fechadas. A liberdade de frequentar aquele espaço de encontros e descobertas para ouvir história e escolher leituras foi substituída pela tela de um computador ou de um dispositivo móvel.

Durante as aulas on-line, atividades que envolviam leitura, contação de histórias e empréstimos de livros, antes realizadas presencialmente, se modificaram e tiveram que ocorrer no período que o estudante estivesse conectado, lembrando que esse aluno, pelo fato de ter pouca idade, muitas vezes dependia de um responsável para que pudesse ter acesso ao aparelho celular ou computador.

Nesse sentido, nos questionamos como ficou o desenvolvimento da formação de leitores e estímulo à leitura diante dessa nova realidade de ensino não presencial? Quais metodologias passaram a fazer parte dessa nova rotina do Projeto Palavras Andantes? Houve mudanças significativas no fomento à leitura nas escolas municipais de Londrina? Se houve mudanças, elas contribuíram na formação leitora?

Buscando respostas para os questionamentos, elencamos para essa pesquisa o seguinte **objetivo geral** deste estudo: analisar o trabalho com a literatura infantil e a formação de leitores na Rede Municipal de Londrina durante o período de isolamento social decorrente da pandemia de covid-19 e a atuação dos professores no tocante a produção e viabilização das aulas de hora do conto nesse novo contexto. Como **objetivos específicos** estabelecemos: identificar metodologias utilizadas para se trabalhar com a literatura durante as aulas remotas; analisar as contribuições das novas tecnologias de informação e comunicação no processo de formação de leitores nesse novo contexto.

As hipóteses para esses questionamentos são: com a repentina transposição das aulas presenciais para o modelo remoto, houve mudanças na forma de contar e mediar a leitura nas aulas da Hora do Conto; os professores mediadores criaram dinâmicas que buscaram reproduzir as atividades realizadas nas bibliotecas; os alunos não se engajaram à leitura tanto quanto ocorre no contexto presencial.

4.1 CAMINHO METODOLÓGICO

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos neste estudo, devemos considerar de que maneira foram alcançados. Os dados ou fatos não se revelam ao acaso para o pesquisador, nem tão pouco as suas análises estão numa posição de neutralidade científica, visto que ele não está despido de seus princípios e pressuposições. O que acontece é que a partir da interrogação que se faz aos dados, baseado em seus conhecimentos (teóricos) sobre o objeto pesquisado, é que se vai construindo conhecimento sobre o que está sendo pesquisado.

Quando o pesquisador consegue delinear a sua pesquisa de acordo com uma classificação, ele é capaz de melhor organizar as etapas para sua execução, obtendo assim, veracidade em sua pesquisa, pois, de acordo com GIL (2010, p. 25),

[...] classificar as pesquisas torna-se uma atividade importante. À medida que se dispõe de um sistema de classificação, torna-se possível reconhecer as semelhanças e diferenças entre as diversas modalidades de pesquisa.

Para a definição desta pesquisa recorreremos aos estudos de Gil (2010), Minayo (2015) e Yin (2001). De acordo com os pressupostos desses autores, destacamos que essa pesquisa se desenvolveu com base em uma abordagem qualitativa, que busca entender um fenômeno específico em profundidade. Ao contrário da abordagem quantitativa que tem como foco principal estatísticas, regras e outras generalizações, a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos que não podem ser quantificados, irá trabalhar com descrições e interpretações, uma vez que a realidade retratada na pesquisa é fonte para coleta de dados, para interpretação desses dados e detentora de significações a partir da perspectiva dos sujeitos em um ambiente natural e com relação ao contexto.

De acordo com Minayo (2015, p. 21) “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Nessa perspectiva, o objeto de estudo investigado necessita de dados advindos da realidade escolar, das estratégias desenvolvidas pelo professor e das metodologias empregadas. Ainda segundo a autora, a construção do pesquisador na análise qualitativa é dada a partir do tratamento do material, que conduz a busca peculiar e

interna do que está sendo analisado, descobrindo códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. Através da busca do pesquisador que procura compreender e interpretar o fenômeno pesquisado à luz da teoria coloca-se como uma contribuição única e contextualizada ao universo científico.

Os objetivos da pesquisa foram pautados nos pressupostos metodológicos de uma pesquisa exploratória. Para Gil (2010), essas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o tema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Nesse tipo de pesquisa, busca-se o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Assim, se constitui em um tipo de pesquisa muito específica, sendo comum assumir a forma de um estudo de caso. Nesse tipo de pesquisa, haverá sempre alguma obra ou entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com problemas semelhantes ou análise de exemplos análogos que podem estimular a compreensão.

Quanto ao procedimento técnico da pesquisa, optou-se pelo estudo de caso. De acordo com Yin (2001, p. 24), “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. O referido autor ainda enfatiza ser o estudo de caso a estratégia escolhida quando é preciso responder a questões do tipo “como” e “por que” e quando o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos pesquisados.

Em consonância com Yin, Bruney, Herman e Schoutleet (apud DUARTE, 2006, p. 216), definem estudo de caso como uma “análise intensiva, empreendido numa única ou em algumas organizações reais”. Para os autores, o estudo de caso reúne informações detalhadas para apreender a totalidade de uma situação. E por fim, Good e Hatt (1979), definem o estudo de caso “não é uma técnica específica, é um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado”, sendo esse um método de olhar para a realidade social.

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados questionário com perguntas abertas, fechadas e com respostas de múltipla escolha, com o propósito de extração de dados e informações que possibilitaram o trabalho de investigação quanto aos resultados apurados. Na definição de Gil (2010, p. 125), o questionário é um “[...] conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”.

Optou-se por esse instrumento de coleta, por ser elaborado numa linguagem simples e direta, a fim de se obter respostas rápidas e precisas sobre o assunto pesquisado. Não foi solicitada a identificação do entrevistado, como forma de oferecer maior segurança no tocante ao anonimato.

O percurso de análise de dados deste trabalho toma como referência a obra de Bardin (2006), literatura de referência em análise de conteúdo. No entanto, outros autores servem de base, visando atingir o objetivo proposto, a fim de tentar dar respostas aos questionamentos levantados na pesquisa.

Para Bardin (2006, p. 38), a análise de conteúdo é entendida como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Dialogando com Bardin (2006), Minayo (2001, p. 123) diz que a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos.

Diante do exposto, podemos concluir que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação que tem como objetivo compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo e as significações explícitas e implícitas nos enunciados.

Para analisar o que foi dito em meio a investigação, o material coletado segue um processo frente às fases definidas por Bardin (2006), como: pré-análise; exploração do material, categorização ou codificação; tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

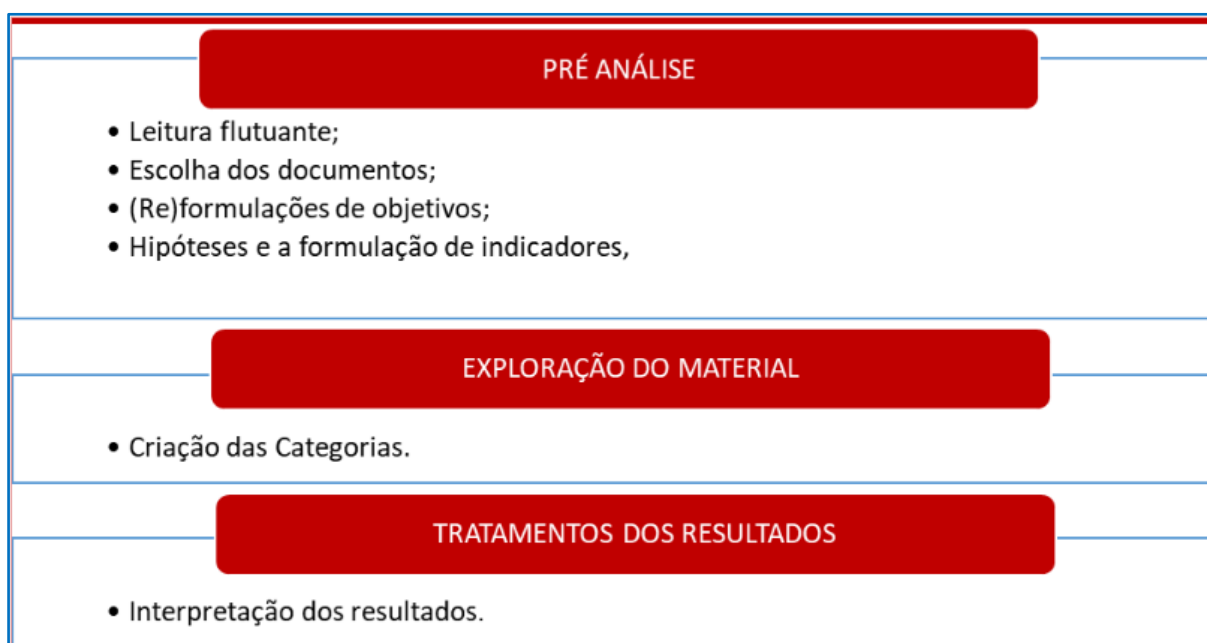
A pré-análise é a primeira etapa da organização da Análise de Conteúdo. É através dela que o material é organizado, compondo o *corpus* da pesquisa. Escolhem-se os documentos, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores que norteiam a interpretação final.

Exploração do material é a segunda etapa e tem por finalidade a categorização ou codificação no estudo. Dessa forma, a análise categorial consiste no

desmembramento e posterior agrupamento e/ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Para Bardin (2006), uma unidade de registro significa uma unidade a se codificar, podendo esta ser uma palavra, uma frase ou um tema.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Essa etapa é destinada à busca de significação de mensagens. O pesquisador precisa retornar ao referencial teórico, procurando embasar as análises dando sentido à interpretação. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. (BARDIN, 2006). A figura abaixo ilustra a sequência da técnica da análise de conteúdo.

Figura 1: Sequência da técnica da análise de conteúdo



Fonte: SOUZA; SANTOS (2020, p.1401)

Os sujeitos da pesquisa foram quarenta professores regentes de biblioteca que atuam na Educação Infantil (P4 e P5) e no Ensino Fundamental 1 (do 1º ao 5º ano) na Rede Municipal de Ensino de Londrina. A aplicação do instrumento de pesquisa ocorreu nos meses de julho e agosto de 2021 após dada a autorização pelo comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP⁵. O convite para a participação da pesquisa, bem como o link do questionário via *Google Forms* foi enviado no e-mail de cada professor (lista oculta), evitando assim a identificação dos

⁵ A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética da UEL no dia 16 de julho de 2021, com parecer sob o número CAAE: 47787621.6.0000.5231

convidados e a visualização dos dados de contato por terceiros. (Conforme Carta circular de Orientações para procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual). O contato dos professores que participaram da pesquisa foi fornecido pela Secretaria de Educação Municipal de Londrina, com a equipe de Língua Portuguesa, que é responsável pelo Projeto Palavras Andantes.

Uma vez concluída a coleta de dados, fizemos o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Para a realização da pesquisa através do questionário, tomou-se um roteiro previamente elaborado, no qual constam questões abertas, fechadas e de múltipla escolha.

Quadro 5 – Questões do *Google Form*

Questões	Objetivo das questões
1. Durante as aulas remotas, você atuou em quais séries?	Entender o contexto do atendimento.
2. O seu trabalho na promoção da leitura mudou durante a pandemia?	Verificar se o trabalho com a promoção de leitura mudou durante a pandemia.
3. Se sim, descreva o que mudou em sua prática durante a pandemia.	Elencar as mudanças que ocorreram.
4. Como você produziu as aulas da Hora do Conto durante a pandemia?	Investigar as estratégias que o professor utilizou para continuar desenvolvendo suas aulas no contexto.
5. Quais ferramentas você utilizou para produzir suas aulas?	Conhecer as ferramentas utilizadas na produção as aulas.
6. Como o aluno teve acesso ao material produzido?	Identificar a forma de acesso dos alunos ao material produzido.
7. Você utilizava alguma ferramenta tecnológica para produzir suas aulas antes da pandemia?	Investigar se os recursos tecnológicos faziam parte da rotina dos professores.
8. Você teve dificuldades para utilizar as ferramentas tecnológicas para produzir suas aulas?	Analisar as dificuldades em utilizar essas ferramentas tecnológicas.

9. Você recebeu algum curso de formação para aprender utilizar as ferramentas tecnológicas?	Investigar se receberam formação para a produção das aulas.
10. Para terminar, o que você acha que pode ser feito para que o professor tenha mais facilidade em utilizar a tecnologia para produzir suas aulas?	Elencar as sugestões que facilitarão o trabalho do professor.

Fonte: elaborado pela autora.

Objetivo da pesquisa foi analisar o trabalho com a literatura infantil e a formação de leitores nas escolas municipais de Londrina durante o ano de 2020, no período de isolamento social, a atuação dos PROBs no tocante a produção e viabilização da Hora do Conto, bem como identificar metodologias utilizadas nesse período e analisar se houve contribuições das novas tecnologias de informação e comunicação, no processo de formação de leitores no contexto de ensino remoto. As estratégias selecionadas passam por pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica e pelo estudo de caso, sendo as professoras regentes de biblioteca os sujeitos da pesquisa, que por meio do questionário relataram parte de suas experiências vivenciadas no período de pandemia.

No início de 2020 a Rede contava com 143 professores regentes de biblioteca que atendiam as 89 escolas. Toda unidade escolar dispunha de professor em cada período, manhã e tarde (alguns professores atendiam nos dois turnos a mesma escola). Os questionários foram enviados para todos os professores das bibliotecas e obtivemos um total de quarenta formulários respondidos.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

“Todo ponto de vista é a vista de um ponto.”
(Leonardo Boff, 1984)

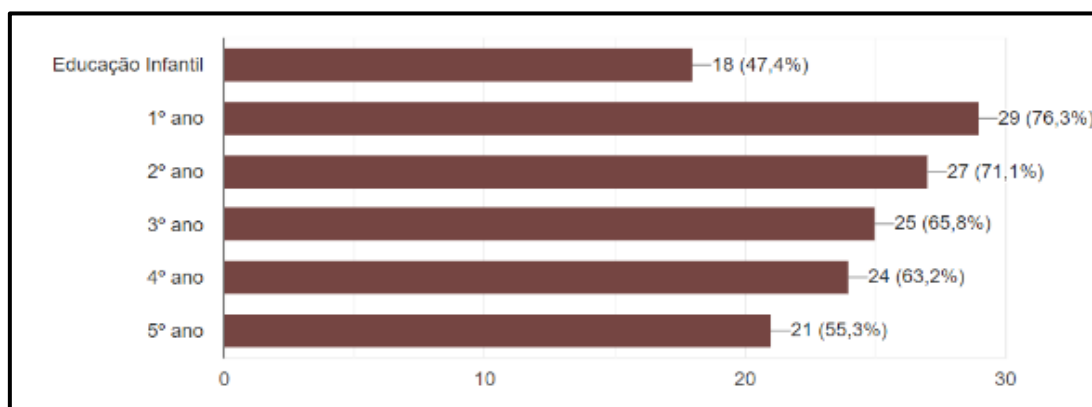
Para tratar os dados, utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2011). Com a AC, buscamos as unidades de sentido, a fim de realizar a categorização. De acordo com Bardin (2011), a AC corresponde à superação da incerteza e o enriquecimento da leitura, sendo possível aplicar a todas as formas de comunicação, com base no código linguístico, independente do suporte.

Portanto, a comunicação entre emissor e o receptor em qualquer veículo de significados pode ser interpretada pelas técnicas dessa metodologia de análise.

Desse modo, para analisar os dados coletados e classificá-los em categorias, investigamos o que as mensagens tinham em comum para proceder ao agrupamento. De acordo com a metodologia expressa por Bardin (2011), a categorização segue uma estrutura dividida em duas etapas: o inventário, em que são isolados os elementos; e a classificação, em que os elementos seguem certa organização. Portanto, as falas dos sujeitos constituíram textos analisados minuciosamente, a fim de identificar as categorias.

Para entendermos melhor a forma como os PROBs passaram a atender os alunos de forma remota, a **questão nº 1** buscou trazer uma visão mais detalhada das turmas que os professores atuaram.

Gráfico 1 – Turmas em que os participantes atuaram durante as aulas remotas.



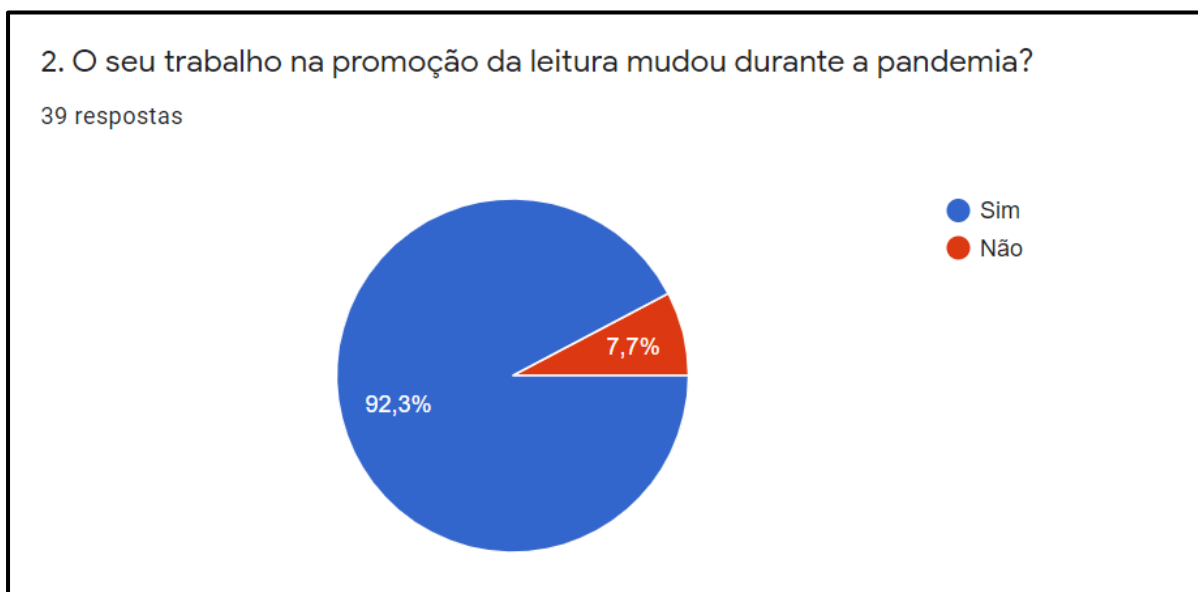
Fonte: Dados obtidos pela autora por meio do questionário (2021).

Como era uma pergunta de múltipla escolha, obtivemos mais respostas que o total de participantes, uma vez que esse PROB fazia atendimento para todas as turmas da escola. O objetivo principal da pergunta era detectar se ocorreram mudanças na dinâmica do atendimento com os alunos.

Ao analisar as respostas individuais do formulário, constatamos que: treze professores atenderam as turmas de E.I ao 5º ano; seis professoras atenderam turmas de 1º ao 5º ano; três atenderam somente E.I; uma professora atendeu E.I ao 3º ano; uma professora atendeu E.I ao 2º ano; uma professora atendeu E.I e 1º ano; uma professora atendeu E.I, 1º, 2º e 5º anos; duas professoras atenderam de 1º ao 4º ano; uma professora atendeu 3º, 4º e 5º anos; uma professora atendeu de 2º ao 5º ano; quatro professoras só atenderam turmas de 1º anos; duas professoras atenderam somente turmas de 2º anos; uma professora atendeu somente o 3º ano e uma professora só atendeu turmas de 4º anos.

Ao detalhar esses dados, percebemos que houve alterações na forma de atendimento às turmas durante esse período. O que antes era função do PROB atender todas as turmas da sua escola, da Educação Infantil ao 5º ano, teve que ser adaptado devido a uma nova demanda. De acordo com informações da SME, nesse novo contexto pandêmico, as escolas sofreram com vários obstáculos internos de atendimento como; professores de atestado médico; aumento do número de alunos nas turmas; criação de novas turmas para atender alunos que migraram de escolas privadas e a necessidade de ter um acompanhamento mais especializado devido ao volume de trabalho. Essa desestruturação na forma de atendimento é preocupante porque, se PROBs faziam parte do Projeto Palavras Andantes, participavam das formações e conheciam a rotina da BE, deixaram de atender as turmas, fica o questionamento se houve continuidade ao trabalho de mediação de leitura e contação de história para essas turmas que deixaram de ser atendidas.

A **questão nº 2** buscou verificar, sob o ponto de vista dos PROBS, se houve mudanças significativas no trabalho que desenvolviam com a promoção de leitura durante a pandemia. Entre os professores participantes, 92,3% afirmaram que o seu trabalho mudou significativamente; e 7,7% disseram que não mudou.

Gráfico 2 – Mudança do trabalho docente durante a pandemia

Fonte: Dados obtidos pela autora por meio do questionário (2021).

É indiscutível que a pandemia trouxe mudanças na forma de trabalho dos PROBs. O que antes acontecia dentro do espaço da biblioteca, permeado da oralidade e do “olho no olho”, deixou de acontecer. Essas mudanças afetaram a forma de interação entre professor e aluno e, conseqüentemente, o acesso ao objeto livro. Sabemos que muitas vezes a escola é o único espaço onde o estudante tem acesso a literatura. Então o trabalho de fato não poderia cessar e foi necessário um replanejamento para que o texto literário chegasse ao aluno.

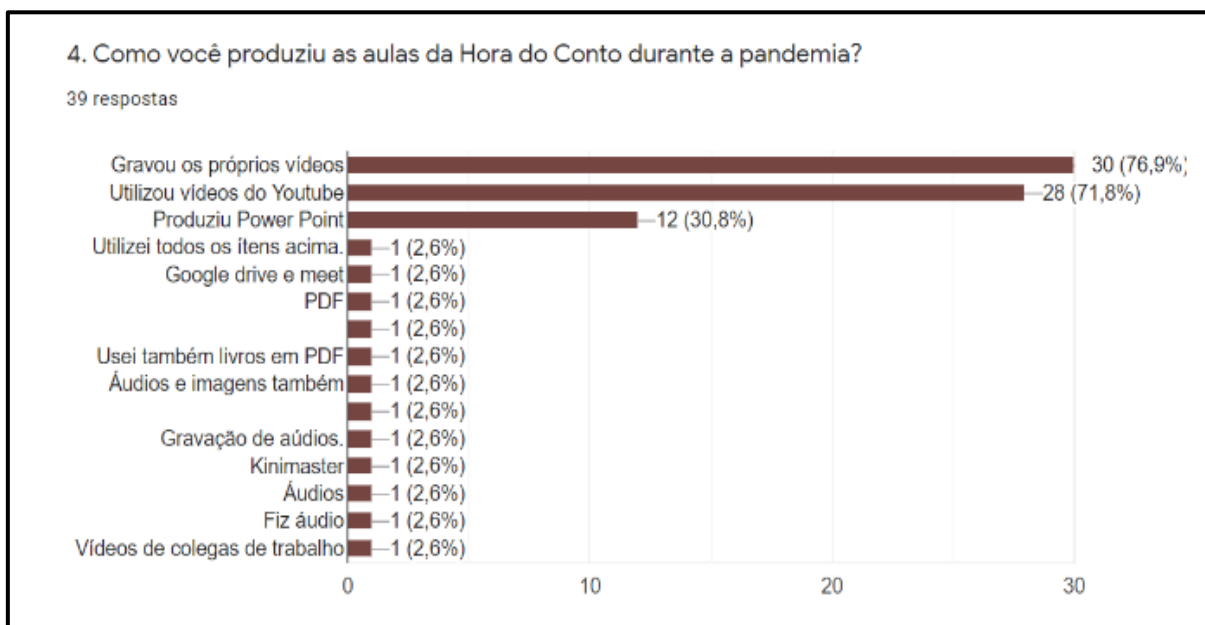
Nos chama a atenção alguns professores que responderam não ter sentido mudanças significativas na sua forma de trabalhar. Tal informação nos leva a inferir que para esses PROBs o fato de continuarem promovendo a Hora do Conto e o contato com os livros, a essência do Projeto Palavras Andantes continuou a mesma, exceto pelos meios que elas ocorreram.

A esse respeito, as respostas da **questão nº 3** são bem significativas, dado o fato que 37 dos 40 professores participantes da pesquisa apontaram que houve mudanças na sua forma de promover a leitura literária, uma vez que as aulas presenciais tiveram que ser reproduzidas de modo remoto. Por se tratar de uma questão cujas reflexões necessitam de uma visão mais ampla dos dados obtidos no questionário, retornaremos a ela depois de apresentar as outras questões.

A **questão nº4**, buscou investigar as estratégias utilizadas pelo PROB para produzir suas aulas. Por se tratar de uma pergunta na qual era possível assinalar mais

de uma resposta, inclusive descrever alguma que não estava no questionário, obtivemos mais respostas que o total de participantes.

Gráfico 3 – Produção das aulas durante a pandemia



Fonte: Dados obtidos pela autora por meio do questionário (2021).

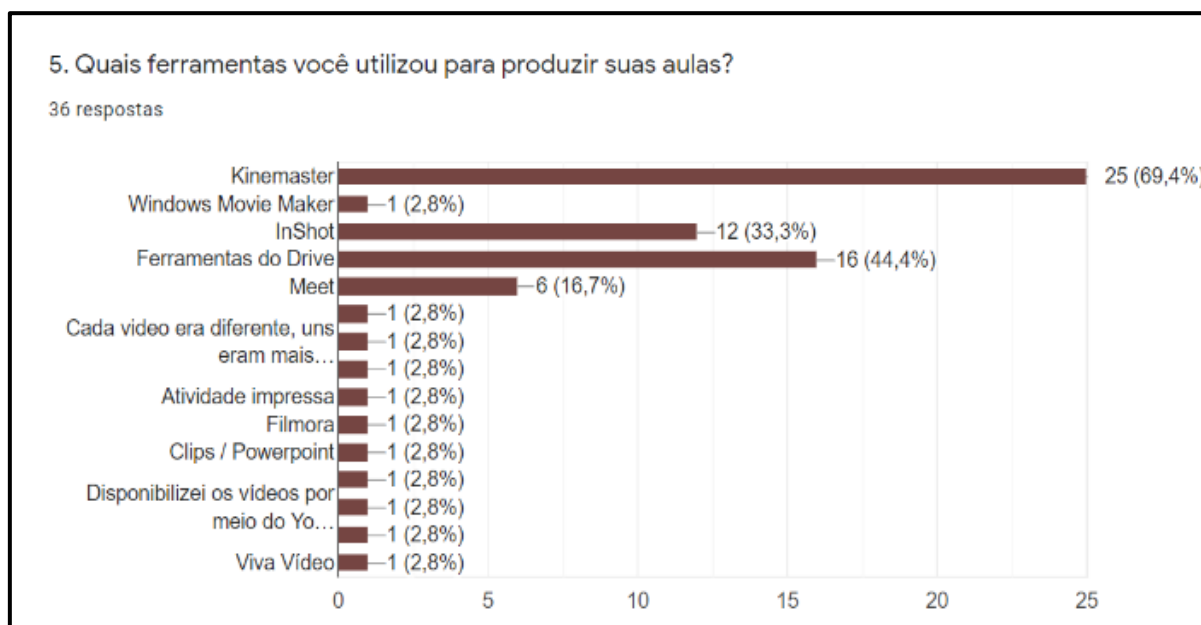
Ao verificar as respostas sobre como foram produzidas as aulas durante a pandemia, percebemos respostas semelhantes mas descritas de forma diferentes, como: *PDF e usei também livros em PDF; áudios e imagens também; gravação de áudios; áudios*. Portanto elas serão computadas juntamente por suas semelhanças.

Ao analisarmos o gráfico, constatamos que: 76,9% dos professores gravaram seus próprios vídeos; 71,8% também utilizaram vídeos do *Youtube*; 30,8% produziram *Power Point*; 2,6% utilizaram Google drive e meet; 5,2% usaram livros em PDF; 10,4% gravaram áudios; 2,6% utilizaram áudios e imagens; 2,6% utilizaram vídeos gravados por colegas de trabalho e 2,6% utilizaram todos os itens acima. Cabe ressaltar que os vídeos produzidos pelos professores, assim como os vídeos utilizados do *Youtube* eram disponibilizados pelo *Whatsapp*, para que fossem acessados de acordo com a disponibilidade do aluno. Como as aulas não ocorreram de forma síncrona, o professor solicitava que o aluno fizesse o registro do momento da história, através de um desenho, vídeo, áudio, e que enviasse via *Whatsapp*. Era através desses registros que o professor computava a presença do aluno como dia letivo. Sobre a produção de *PowerPoint*, o professor reproduzia os livros para garantir o acesso a material de

leitura. Logo no início da pandemia, o professor tinha dificuldades de encontrar livros em pdf ou *ebooks* que pudessem ser compartilhados. Mesmo burlando a lei de direitos autorais, foi a maneira encontrada de continuar garantindo o acesso à leitura.

A **questão nº 5**, como um complemento da pergunta anterior, buscou conhecer as ferramentas utilizadas para que a produção dessas aulas fossem possíveis. Vejamos a seguir.

Gráfico 4 – Ferramentas utilizadas para produção de aulas



Fonte: Dados obtidos pela autora por meio do questionário (2021).

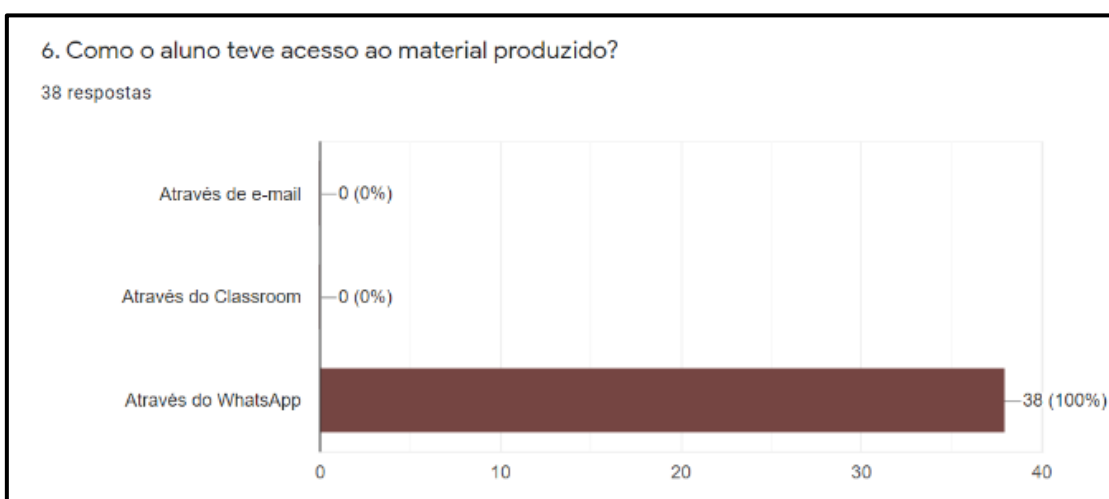
Entre as ferramentas tecnológicas utilizadas para a produção das aulas foram: 69,4% usaram o *Kinemaster*; 2,8% utilizaram o *Windows Movie Maker*; 33,3% utilizaram o *InShot*; 44,4% utilizaram ferramentas do Drive; 16,7% usaram o *Meet*; 2,8% atividade impressa; 2,8% utilizaram *Filmora*; 2,8 utilizaram clips/PowerPoint; 2,8% disponibilizaram vídeos; e 2,8 utilizaram *Viva Vídeo*.

Percebemos que as ferramentas mais utilizadas foram os programas de edição de vídeos e fotos, devido a quantidade de aulas disponibilizadas através de vídeos. Interessante ressaltar que, o vídeo no contexto escolar era visto, antigamente, como forma de lazer e entretenimento onde poucas escolas tinham acesso fácil a esse tipo de mídia, por meio de televisores e videocassetes. No contexto pandemico, ele ganhou um novo status, pois foi a forma mais rápida e eficiente de se chegar ao aluno.

Muitas foram as estratégias utilizadas pelos professores para converter as aulas presenciais de Hora do Conto em atividades remotas, sem perder o principal objetivo que é a leitura e mediação do texto literário. De acordo com os dados, podemos observar que os professores não ficaram presos a uma ou outra forma de produção das aulas, mas se utilizaram do que estava disponível para fazer essa transposição do presencial para o digital.

A **questão nº6**, buscou identificar como os alunos tiveram acesso às aulas produzidas e 100% dos professores responderam que foi através do *WhatsApp*.

Gráfico 5 – Formas do aluno acessar as aulas de Hora do Conto.



Fonte: Dados obtidos pela autora por meio de questionário (2021).

Devido à característica dos alunos do Ensino Fundamental 1, a SME, juntamente com o CMEL (Conselho Municipal de Educação de Londrina), de acordo com o art. 2º, II, da deliberação nº 01/2020, orientou que:

II. As atividades e estudos escolares não presenciais poderão fazer uso dos seguintes recursos: orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras semelhantes, garantindo a autonomia das mantenedoras e unidades escolares do Sistema Municipal de Ensino de Londrina. (LONDRINA, 2020).

De acordo com a deliberação, coube aos gestores e corpo docente das unidades escolares do Sistema Municipal de Ensino decidir sobre a forma mais adequada para desenvolver atividades e estudos não presenciais durante a

pandemia. Cada escola, de acordo com sua realidade e a da comunidade que atende, utilizou os meios e recursos que tinham para garantir que as aulas fossem disponibilizadas aos alunos.

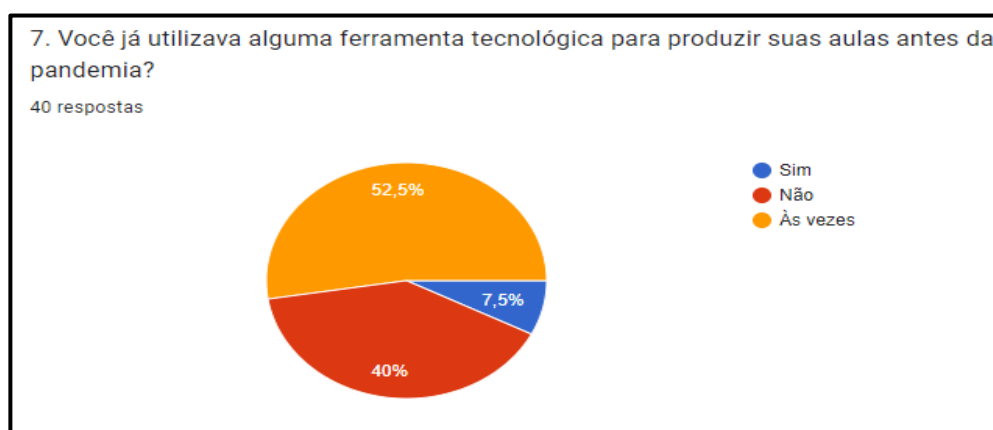
A pesquisa apontou que 100% dos alunos acessaram as aulas através do aplicativo de mensagem instantânea *WhatsApp Messenger*, o qual é gratuito, de fácil acesso e pode ser usado para troca de mensagens entre um usuário e outro ou em grupos. O aplicativo compartilha áudios, textos, imagens, vídeos, links para páginas da internet, além de realizar chamadas de vídeo e voz com usuário, o que facilitou a velocidade e praticidade no compartilhamento das informações.

Os professores regentes criaram grupos no WhatsApp com seus alunos e incluíram o PROB, e a partir dessa conexão enviavam materiais a serem acessados. Mesmo assim, a comunicação não foi fácil. Segundo relatos dos professores, muitos pais trabalhavam o dia inteiro e a comunicação com os alunos só era possível no período da noite ou nos finais de semana, pois dependiam do aparelho celular do responsável para acessarem as aulas. Um outro agravante ocorria com famílias que tinham vários filhos em idade escolar, cujo aparelho deveria ser compartilhado com cada uma das crianças.

Para tentar superar essas dificuldades, os PROBs ficavam disponíveis para se comunicarem ou esclarecerem dúvidas dos alunos a qualquer hora do dia, extrapolando muitas vezes as horas de sua jornada de trabalho.

As **questões nº7 e 8**, buscaram investigar se o uso das ferramentas tecnológicas já fazia parte da rotina dos PROBs no ensino presencial e se houve dificuldades em usá-las.

Gráfico 6 – Utilização de ferramenta tecnológica antes da pandemia



Fonte: Dados obtidos pela autora por meio de questionário (2021).

Entre os professores entrevistados, 7,5% já usavam alguma ferramenta digital para produzir suas aulas antes da pandemia da Covid-19; 52,5% afirmaram que utilizavam, às vezes; e 40% dos docentes não utilizavam. Os dados indicam que a minoria dos PROBs utilizavam algum tipo de ferramenta digital no atendimento presencial. Temos um percentual bem maior de professores que utilizavam às vezes ou nunca utilizavam ferramentas digitais. Compreendemos que o novo contexto gerou a necessidade da busca por essas novas ferramentas que até então não faziam parte da rotina das BEs.

A **questão nº8**, se refere as dificuldades em utilizar as ferramentas tecnológicas para a produção das aulas.

Gráfico 7 – Dificuldades no uso das ferramentas tecnológicas.



Fonte: Dados obtidos pela autora por meio de questionário (2021).

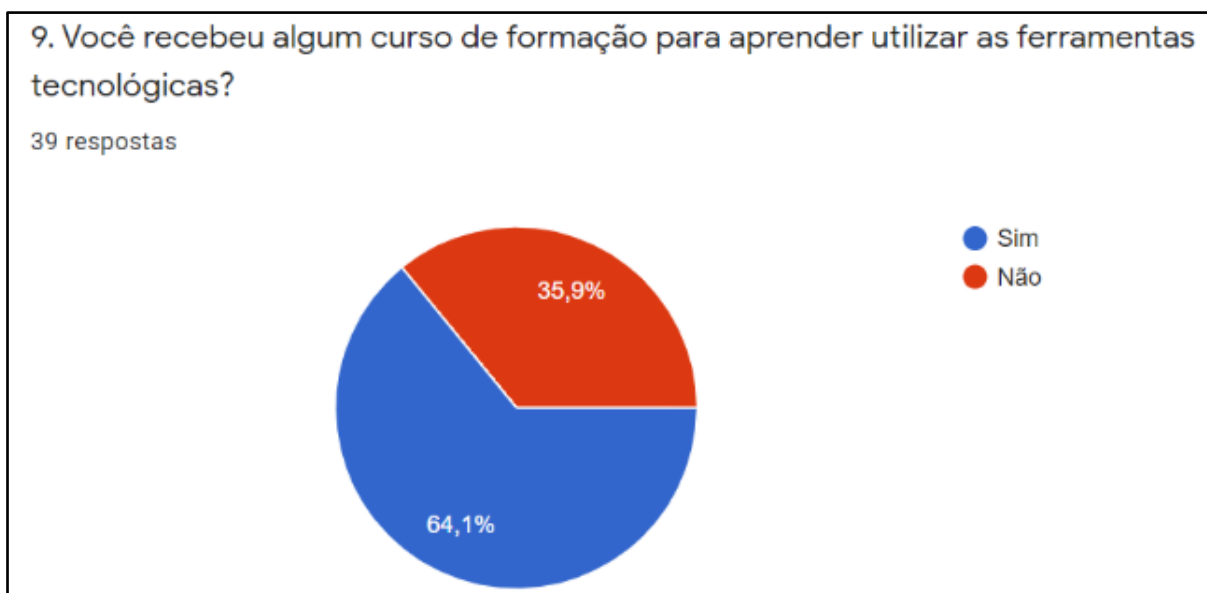
Verificamos que 35,9% dos entrevistados disseram apresentar muitas dificuldades; 43,6% disseram apresentar um pouco; e 20,5% disseram não apresentar dificuldades.

Através dos dados podemos perceber que mesmo diante de limitações para desenvolver o trabalho, isso não foi impedimento para buscar novas alternativas metodológicas e assim proporcionando o contato dos alunos com a leitura literária. Ao lançarem mão de novas estratégias digitais, por meio dos vídeos de histórias, de livros de literatura em PDF, de áudios, sem negligenciar a tarefa de formar leitores, os PROBs demonstraram um grande esforço para superar os obstáculos impostos por esse período tão adverso para todos.

A **questão nº 9**, buscou investigar se os professores receberam algum curso de formação que os orientassem a utilizar as ferramentas tecnológicas durante as

aulas remotas.

Gráfico 8 – Oferta de curso para utilizar as ferramentas tecnológicas.



Fonte: Dados obtidos pela autora por meio de questionário (2021).

Quando questionamos sobre a oferta de cursos direcionados a utilização de ferramentas tecnológicas, 65% deles responderam que receberam curso de formação e 35% responderam que não. Esse parece ser um dado contraditório, visto que todos os respondentes são professores lotados na SME, portanto, deviam ter recebido a mesma orientação.

No contexto da pandemia, os cursos ofertados pela SME através da Escola de Governo ⁶, tiveram que ser reorganizados e reestruturados para atender os professores nessa nova demanda⁷. Foi somente no início de agosto de 2020, três meses após o início das aulas remotas, que os cursos de Formação Continuada para todos os professores da Rede Municipal foram retomados.

Os cursos foram organizados para contemplar as reais necessidades dos docentes, com ênfase no uso de ferramentas tecnológicas, visto que a produção das aulas, o acompanhamento e a interação com os alunos por meio da tecnologia passou a fazer parte da rotina dos educadores.

⁶ Plataforma virtual do município que proporciona cursos e palestras em diversas áreas, desde educação, saúde, gestão pública e outras, com a proposta de oferecer aprimoramento que visa contribuir com a vida pessoal e profissional dos servidores municipais e comunidade externa.

⁷ As informações sobre os cursos de formação oferecidos pela SME estão disponíveis no blog oficial da Prefeitura Municipal de Londrina. Disponível em: <https://blog.londrina.pr.gov.br/?p=80168>

Um dos primeiros cursos ofertados pela SME após a reestruturação da formação continuada, foi especificamente sobre as novas TDICs⁸ na Educação e tinha como objetivo atender professores e funcionários da secretaria.

FIGURA 2 – Curso ofertado aos professores e funcionários sobre TDICs

<p>TDICs e Educação: Usos e possibilidades</p> <p>Cursos - 2020</p> <p>Oculto para estudantes</p> <p>Público-alvo: Professores e funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Londrina</p> <p>Carga horária total: 19h</p> <p>Período de inscrição: 01/09/2020 à 01/10/2020</p> <p>Data do curso: 03/07/2020 até 31/10/2020</p> <p>Contato: [REDACTED]</p> <p>E-mail: [REDACTED] Telefone: (43) [REDACTED]</p>
--

Fonte: Escola de Governo (2020)

Importante destacar que todos os cursos ofertados tinham em comum o primeiro módulo voltado à Saúde Mental do professor. Também foram disponibilizadas dicas e orientações para o uso das tecnologias no site oficial da Secretaria de Educação⁹. Outras formações foram ofertadas aos professores dos anos iniciais a fim de orientarem os conteúdos essenciais a serem trabalhados com os alunos em cada ano.

Como complemento da pergunta anterior, a **questão n°10** buscou elencar sugestões que facilitariam o trabalho dos PROBs quanto ao uso das tecnologias para a produção de suas aulas. Evocamos alguns dos enunciados¹⁰ para exemplificar melhor a questão:

Prof1- Cursos são fundamentais e também recursos para que o professor possa executar essas aulas. Nossas escolas são extremamente precárias em tecnologias, tudo que o professor fez, foi

⁸ Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação se refere ao conjunto de tecnologias digitais que permite a associação de diversos ambientes e pessoas por meio de dispositivos, equipamentos, programas e mídias para facilitar a comunicação entre seus integrantes e otimizar as possibilidades já existentes.

⁹ As dicas e orientações sobre o uso das tecnologias em sala de aula podem ser acessadas através do link: <https://portal.londrina.pr.gov.br/educacao-e-a-covid-19/dicas-e-ferramentas-digitais>

¹⁰ Algumas palavras nos enunciados descritos apresentam falta de acentuação pois foram copiadas do formulário como estavam escritas.

utilizando recursos próprios com cobrança imensa da coordenação, o que para muitos, foi desumano.

Prof2- Mais cursos relacionados à tecnologia.

Prof3- É bem complicada essa pergunta, pois cada um reage de uma forma a essa nova aprendizagem, muitos professores não dispõem de bons aparelhos para tornar isso viável. A primeira coisa, se querem qualidade disponha equipamentos para isso, segunda, suporte humano especializado para dúvidas, terceiro, sistematizar ações pois cada professor fazer sua aula como bem entender, na mesma escola, gera confusão, conflito, comparações, falta de entendimento.

Prof4- No entanto, a ausência de um direcionamento comum.

Prof5- Em primeiro lugar oferecer recursos ao professor, pois, as escolas são totalmente precárias no quesito tecnologia. Todos os recursos utilizados pelo professor na pandemia, foram recursos próprios, tirando do próprio bolso (celulares, energia, internet, entre outras) e fornecerem cursos de formação.

Ao analisar os enunciados, percebemos que as sugestões mais recorrentes foram: cursos de formação; equipamentos de qualidade; e a sistematizadas das ações pedagógicas.

Podemos observar que os cursos de formação e aperfeiçoamento no uso das ferramentas digitais foram muito solicitados, visto que, poucos professores faziam uso da tecnologia na rotina das aulas presenciais. Era preciso instrumentalizar esses profissionais para que pudessem continuar realizando o seu trabalho.

Outro apontamento que se repete nos enunciados dos *Profs 1, 3 e 5*, e que merece destaque, é o acesso do professor a equipamentos e internet de qualidade para o desenvolvimento das aulas remotas. Esse dado indica que além das dificuldades que os PROBs tiveram em utilizar as ferramentas digitais, o equipamento que eles tinham acesso – particular ou disponibilizados pela escola- não eram compatíveis com essa nova demanda. De uma hora para outra, transformaram seus smartphones ou celulares num poderoso recurso pedagógico, capaz de produzir e editar vídeos e áudios, além de ser a principal ferramenta de engajamento dos alunos nas atividades. Segundo Ribeiro (2021) o que foi feito em termos de ensino remoto, pelo menos nos primeiros meses da pandemia, “pode ser identificado à gambiarra, na medida em que fomos nos ajustando às pressas, improvisadamente, com os poucos recursos de que dispúnhamos, a fim de atender a uma urgência (...)”. (RIBEIRO, 2021,

p. 3)

Ainda sobre a qualidade dos equipamentos tão necessários para a produção das aulas, percebemos pontos em comum nos enunciados, no que se refere aos “*recursos próprios*” (Prof1), “*tirando do próprio bolso*” (Prof5). Se a instituição escolar, que deveria prover uma estrutura adequada não o fez, os professores acabaram comprando seus próprios equipamentos, investindo em internet mais rápida, a fim de oferecer o melhor material possível aos alunos.

Outro apontamento sugerido foi a sistematização das ações pedagógicas. Pelo contexto dos enunciados, deduzimos que dentro da própria escola, cada professor tinha uma maneira de produzir as suas aulas. Essa “*ausência de um direcionamento comum*” (Prof4), propiciava uma falta de unidade, gerando “*confusão, conflito, comparações, falta de entendimento*” (Prof3). Não podemos afirmar de que ordem são esses problemas provocados pela falta de sistematização, mas inferimos que esses conflitos e comparações aconteciam entre os próprios professores da escola e também pelas famílias, que podiam comparar a aula do professor X com a do professor Y visto que essas aulas eram compartilhadas via *WhatsApp*.

Os desafios não foram poucos. De repente, de um dia para o outro, os PROBs passaram a preparar as aulas de Hora do Conto e mediação de leitura mediadas por recursos que não conheciam, com equipamentos que não comportavam a necessidade do momento e a falta de uma sistematização na produção das aulas, o que gerou um certo desconforto entre os professores. Apesar de tantos obstáculos encontrados nesse período, não foi impedimento para que os PROBs promovessem a leitura literária aos alunos das escolas municipais de Londrina.

Apresentados os dados da pesquisa, retomamos a **questão nº3**, a fim de trazer as vozes desses professores que tornaram a Hora do Conto viva durante o período de aulas remotas em 2020.

Com respostas dissertativas, solicitamos a descrição das mudanças ocorridas em sua prática durante a pandemia. A partir dos enunciados coletados, identificamos alguns focos principais e os categorizamos da seguinte forma:

- (1) Utilização de ferramentas tecnológicas;
- (2) Presença da família;
- (3) Tempo de leitura, adequação do texto e direitos autorais;
- (4) Empréstimos e PDF;

- (5) Planejamento pedagógico;
- (6) Contato com alunos e modo de trabalho.

Diante dessas categorias, nas subseções a seguir, abordaremos os aspectos principais de cada uma delas, evocando o discurso dos participantes e apontando importantes reflexões.

5.1 FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS PARA TRANSPOSIÇÃO DAS AULAS

Nessa subseção, evocamos o discurso dos professores a respeito das mudanças que ocorreram na forma de mediar a leitura no período remoto, no que diz respeito às ferramentas de tecnologia utilizadas. A seguir, selecionamos alguns enunciados mais específicos:

Prof6- Como o contato presencial não foi mais possível, adotei novas ferramentas para despertar maior interesse no aluno durante a produção das videoaulas, como: humor nas gravações e edição dos vídeos explicativos, arquivos disponibilizados em PDF, vídeos do YouTube, uso constante do aplicativo Kinemaster ¹¹ para embelezamento das videoaulas.

Prof7- Eu gravava contação de História toda semana, usando alguns adereços necessários para chamar a atenção das crianças.

Prof8- Em todas as aulas fazia um vídeo curto, saudando os alunos, pedindo para que continuassem se cuidando, falava que estava com muitas saudades de todos, tbem nesse mesmo vídeo explicava a proposta referente a leitura. Ex. Grave um áudio, ou um pequeno vídeo, mande uma foto em família desse momento de leitura etc. Mandava tbem um outro vídeo da internet, ou gravava um vídeo recontando a história, e sempre todas as vezes mandava o livro em PDF no grupo.

Prof9- A minha prática era presencial, não utilizava tecnologia para contar histórias, as vezes utilizava para trabalhar com alguns recortes de filmes, tirinhas etc. Com a pandemia foi preciso me adequar às necessidades, aprender um jeito novo de contar e ao mesmo tempo de encantar os alunos, utilizando recursos audiovisuais e imagens às histórias.

Prof10- No início foi muito difícil, primeiro pela dificuldade de

¹¹ KineMaster é um editor de vídeos, disponível para Android, em que o usuário pode criar vídeos profissionais com filmagens, fotos e músicas que estejam no aparelho. Serve também para editar, cortar, mesclar e adicionar efeitos sonoros e visuais em fotos e vídeos.

aceitação, não conseguia assim como muitos compreender o afastamento, o isolamento, enfim, depois a própria dificuldade de quem não utilizava tantos recursos e técnicas. Também a preocupação com a aprendizagem e o efeito que estariam fazendo as aulas a distância. Tive o privilégio de estar numa escola unida e comprometida, mesmo a distância nos ajudamos e fui muito ajudada. Outro item que gostaria de colocar foi de que também precisei pesquisar bastante, ver muitos tutoriais na internet para compreender o uso e avançar com as vídeo aulas.

Prof11- Foi desafiador, pois tive que aprender a trabalhar com software, editores de vídeo, áudio para transmitir um conteúdo rápido, atrativo, lúdico, motivador, interativo e didático para pais e alunos. Também me preocupei em trabalhar literaturas que levassem alegria, esperança, amor, respeito, perseverança, coragem, cooperação, amizade e outras virtudes.

Durante a pandemia, os PROBs tiveram que ressignificar o trabalho realizado com a Hora do Conto e mediação de leitura para continuar oferecendo condições de promoção de leitura. Transpor a biblioteca escolar para o ambiente virtual foi um grande desafio, pois todo o trabalho realizado presencialmente dentro desse espaço parecia não se encaixar nesse novo contexto.

A tecnologia mostrou-se como importante aliada nesse processo. As ferramentas tecnológicas trouxeram possibilidades e recursos para a elaboração de novas estratégias para que os PROBs continuassem contando histórias e promovendo a leitura.

Reys (2010, p. 35) conceitua o mediador de leitura como “pessoas que estendem pontes entre livros e os leitores, ou seja, que criam condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem”. Mais do que nunca, nesse período pandêmico, o mediador procurou desempenhar essa função, agora, dentro de um ambiente virtual, para que o livro - esse importante artefato da nossa cultura - encontrasse os seus leitores e que se tornasse significativo na vida dos educandos.

Observamos que o mais recorrente nos enunciados dos respondentes quando indagados sobre as mudanças na forma de trabalho, foi a maneira de contar histórias, agora, por meio de vídeos e a tentativa de mediar a leitura sem ter contato presencial com os alunos. Nas aulas presenciais os professores exploravam a literatura intensamente por meio da oralidade, leitura em voz alta de textos verbais e imagéticos. Nesse contexto, contos, poesia, canções, adivinhas, trava-línguas, criavam um ambiente onde os alunos experimentavam sonoridades, jogos de palavras,

construção de sentido, imaginação. A passagem dessa prática presencial para o ambiente virtual, mediado pelas TICs, embora distante do que ocorria, foi a principal alternativa para continuar levando a literatura para os alunos. O que antes acontecia presencialmente, onde comportamentos e expressões dos alunos eram vistos e práticas socializadoras como rodas de conversa, leituras em conjunto e debates, não foram mais possíveis.

Sendo a contação de história um dos pilares do projeto Palavras Andantes, a gravação de vídeos foi uma das estratégias mais utilizadas para levar a literatura até o aluno. A opção por esse formato se deu não por uma escolha pedagógica, mas devido à precariedade das condições dos alunos quanto a falta de recursos tecnológicos e também, por se tratar de crianças, que dependiam de um responsável para acessar. Semanalmente, o professor gravava histórias e usava recursos de edição a fim do “*embelezamento das videoaulas*” (Prof6) e usando “*recursos audiovisuais e imagens às histórias*” (Prof9). A forma de contar e recontar histórias, agora, através de vídeos, ganhou novas características com o objetivo de motivar aquele que estava atrás das telas. Vale compartilhar o relato sobre forma de despertar o interesse dos alunos:

*Prof6- Como o contato presencial não foi mais possível, **adotei novas ferramentas para despertar maior interesse no aluno durante a produção das videoaulas, como: humor nas gravações e edição dos vídeos explicativos, arquivos disponibilizados em PDF, vídeos do YouTube, uso constante do aplicativo Kinemaster para embelezamento das videoaulas***

*Prof7- Eu gravava contação de História toda semana, **usando alguns adereços necessários para chamar a atenção das crianças.***

Percebemos que mesmo o professor se utilizando de adereços em suas contações de história no espaço físico da biblioteca escolar, quando as aulas foram transpostas para os vídeos, a necessidade de se explorar esses recursos ficaram mais evidentes. Existiu uma certa preocupação por parte dos professores em despertar o interesse do aluno que agora estava longe. Esse “*jeito novo de contar e ao mesmo tempo encantar os alunos*” (Prof9), talvez tenha sido um dos maiores desafios nesse novo contexto. Entendemos por “*jeito novo de contar*”, a mudança na forma que as histórias chegavam até os alunos. O professor começou a gravar as contações de

histórias e passou a utilizar recursos de edição de vídeos para que o material disponibilizado para o aluno tivesse qualidade.

A Hora do Conto que acontecia presencialmente, permeada de interações, agora já não era mais possível. Houve um grande esforço para que material produzido despertasse o interesse da criança e que ela de alguma forma se envolvesse com a história.

Junto com o vídeo, o professor orientava o aluno a dar um feedback do que havia sido proposto, como podemos observar no relato do *Prof8* “grave um áudio, ou um pequeno vídeo, mande uma foto em família desse momento de leitura”. Pelos grupos de WhatsApp as crianças interagiam enviando fotos, desenhos e mensagens para as professoras. Essa foi a forma encontrada de manter o vínculo entre criança e escola e tentar de alguma forma, fazer a mediação da história enviada. Mais que uma devolutiva, era preciso também ter algum registro de que aquele aluno tinha acessado a aula e participado. O professor precisava comprovar a participação do aluno para poder registrar sua frequência.

Além das histórias gravadas, os professores também utilizaram “vídeos do YouTube” (*Prof6*) e “vídeo da internet” (*Prof8*) para disponibilizar aos alunos. Durante a pandemia, muitos contadores de histórias e autores postaram vídeos com histórias a fim de contribuir com o fomento à leitura. Editoras, plataformas virtuais e institutos também disponibilizaram obras literárias online para serem baixadas gratuitamente.

Quanto às formas de disponibilização de histórias através de vídeos de contação ou de leitura em voz alta, algumas reflexões são necessárias. Há um esforço dos PROBs em gravarem seus próprios vídeos personalizados para seus alunos, o que de certa forma, pode gerar maior proximidade com a criança. Levada pela curiosidade de ver o seu professor contando histórias, seria um incentivo a mais para se envolverem com a leitura. Em outros casos, os PROBs lançaram mão de links do YouTube e de outros canais com animações de livros e contações de histórias ou mesmo a disponibilização de vídeos de outros professores colegas de trabalho. Não podemos afirmar se a opção desse professores aconteceu pela falta de familiaridade em utilizar mecanismos de gravação e edição de vídeos ou por não se sentirem a vontade diante de uma câmera.

Quando uma história é contada para crianças, existe uma interação entre quem conta e quem ouve, momento em que os sentidos são estimulados através das trocas de olhares, dos gestos e do corpo do contador que comunica, juntamente que a

linguagem verbal, sentimentos e emoção. Não somente as palavras, mas um conjunto de ações que o contador realiza, são percebidas pelo ouvinte, estabelecendo uma troca, onde afetividade, cumplicidade e significação são reveladas pela interação que se estabelece.

Como já não existia esse contato presencial entre aluno e professor, ao utilizar um vídeo disponível na internet, a ausência da participação do professor, pode gerar uma falta de interesse por parte do aluno, desmotivando para leitura. Ao contrário do professor que grava um vídeo especialmente para os seus alunos, existe uma intencionalidade na escolha do texto, um planejamento na preparação da história de acordo com o público para o qual vai contar. Se estabelece um “diálogo” (mesmo que não se tenha uma resposta efetiva), uma aproximação com quem está por trás da tela.

Mesmo diante de um contexto tão diferente, percebemos através dos enunciados, que os PROBs procuraram manter a essência do Projeto Palavras Andantes mesmo durante o ensino remoto. Acreditamos que isso seja mérito de uma caminhada de estudos e formações proporcionadas desde 2003, que ao longo dos anos, fundamentou a prática desses profissionais com estudos teóricos e práticos referentes à promoção, mediação e estratégias de leitura.

5.2 PRESENÇA DA FAMÍLIA

Nessa subseção evocamos o discurso dos professores sobre as mudanças que ocorreram na forma de mediar a leitura no período remoto, no que diz respeito à presença da família no acompanhamento das aulas. A seguir, selecionamos algumas mais específicas:

Prof12- Eu apresentava as histórias contextualizando os autores, mostrando variadas obras do mesmo autor ou diferentes versões da mesma história. Porém durante a pandemia esse trabalho se resumiu a encaminhar a história para os pais lerem aos filhos.

Prof13- Fiquei muito mais próxima das famílias, pude ter retorno não só dá criança, mas deles também. Valeu muito esse contato, pois descobri gostos pela leitura não somente das crianças, mas de pais, irmãos, pedidos de História, de autores, me emocionei muitas vezes com o feedback deles. Enfim tive acesso às 250 famílias num momento tão delicado, e promovendo acesso a leitura de uma maneira prazerosa para ambas as partes.

Prof14- Não tive mais a interação olho no olho com o aluno, porém em muitos casos a família toda assistia aos vídeos, tipo um programa de família.

Prof15- Muita pesquisa de história adequada para a criança e familiares.

Prof16- Pelo relato de pais é que, ajudou no desenvolvimento e na formação do pequeno leitor.

Mesmo antes do início da pandemia, a relação entre família e escola sempre foi um desafio para quase todas instituições de ensino. A educação perpassa tanto o ambiente escolar quanto o familiar e a interação entre ambos é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que a família e a escola têm o mesmo objetivo que seria o desenvolvimento do indivíduo por completo, trabalhando assim, tanto o lado afetivo, moral, intelectual, promovendo a autonomia da criança e formando cidadãos conscientes, pode-se observar a importância que tem a ligação entre os dois lados, ambiente familiar e ambiente escolar. (ANDRÉ, BARBOZA, 2018, p.15).

Nesse sentido, quanto mais forte for essa parceria, melhores serão os resultados de aprendizagem e da formação social do aluno.

Com a suspensão das aulas presenciais, se exigiu muito mais organização e dedicação das famílias com o ensino das crianças. Os pais foram convocados a trazer o processo de aprendizagem para dentro de casa e também precisaram se adaptar às novas tecnologias, tanto no auxílio das atividades como também o de prover condições para o desenvolvimento das aulas.

Antes de analisarmos os enunciados dos respondentes nessa categoria, se faz necessário trazer um dado importante da pesquisa “Escuta da Comunidade Escolar¹²”, feita pela SME, no fim de 2020. Constatou-se que mais da metade dos alunos realizavam as atividades escolares fora do horário das aulas. Esse dado nos indica que a criança dependia de um responsável para ter acesso ao suporte tecnológico (celular ou computador) para realização das aulas e que, provavelmente,

¹² A Prefeitura Municipal de Londrina, através da portaria nº 19.022.050060/2020-03, constitui um Comitê de Monitoramento para análise dos encaminhamentos pedagógicos das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Londrina durante a pandemia causada pelo COVID19. Foi realizada a pesquisa “Escuta da Comunidade”, a fim de ouvir pais e professores sobre o acompanhamento e direcionamento das aulas remotas.

acontecia depois que os pais retornavam do trabalho. Isso explica nos enunciados dessa categoria, que uma das mudanças no trabalho do PROB, foi a presença mais acentuada da família no acompanhamento das atividades.

Evocamos o relato do *Prof12*, no qual menciona a mudança que ocorreu na forma de mediar a leitura durante as aulas remotas:

Eu apresentava as histórias contextualizando os autores, mostrando variadas obras do mesmo autor ou diferentes versões da mesma história. Porém durante a pandemia esse trabalho se resumiu a encaminhar a história para os pais lerem aos filhos.

Como já mencionado, de acordo com o horário que os alunos realizavam as atividades escolares, os vídeos encaminhados com as contações de história e a mediação de leitura, eram acessados pelos juntamente com família. O que primeiro nos chama atenção no grifo do enunciado do *Prof12* é a forma que se resumiu o seu trabalho de mediação. Quando estava no presencial, o professor explorava o livro e o autor, buscando outras obras e diferentes versões da mesma história. Durante a pandemia ele deixou de realizar as contações de história e a mediação de leitura, mesmo que fosse por meio de vídeos gravados e a promoção da leitura se resumiu em apenas encaminhar histórias para que os pais lessem para os filhos. O simples ato de disponibilizar um texto para o aluno ou para um responsável ler para ele, pode resultar na efetiva leitura? Vale ressaltar que o acesso a livro por si só não é garantia de leitura. Ao contrário das aulas presenciais na biblioteca, onde o professor lia e reservava tempo para a leitura, no formato online, não temos como assegurar se o livro encaminhado realmente foi lido.

Diferentemente da prática relatada do *Prof12*, também pudemos observar boas experiências que a pandemia trouxe, compartilhando os enunciados dos *Prof13*, *Prof14* e *Prof15*:

Prof13- Fiquei muito mais próxima das famílias, pude ter retorno não só dá criança, mas deles também. Valeu muito esse contato, pois descobri gostos pela leitura não somente das crianças, mas de pais, irmãos, pedidos de História, de autores, me emocionei muitas vezes com o feedback deles. Enfim tive acesso às 250 famílias num momento tão delicado, e promovendo acesso a leitura de uma maneira prazerosa para ambas as partes.

Prof14- Não tive mais a interação olho no olho com o aluno, porém em

muitos casos a família toda assistia aos vídeos, tipo um programa de família.

Prof15- Muita pesquisa de história adequada para a criança e familiares.

Observamos nos relatos um entusiasmo por parte dos professores em promover o acesso a literatura não só para a criança, mas para toda a família. A partir desses enunciados, vimos que pelo menos na prática desses professores, o trabalho não se resumiu somente em mandar *PDF* de livro para leitura, houve interação daqueles que acessavam os materiais. As histórias narradas através dos vídeos produzidos pelos professores serviram como alento para as famílias podendo amenizar ou até mesmo distrair os medos e ansiedades causados pela pandemia de Covid-19, num período que tanto crianças como adultos estavam emocionalmente vulneráveis.

Esse novo contexto permitiu que a promoção de atividades literárias no formato remoto, envolvessem alunos e suas famílias. Pelos enunciados, a interação foi positiva, pois possibilitou a inserção de momentos rotineiros de leitura e de contação de histórias. Porém, não é possível afirmar que houve essa maior participação das famílias em todos os casos.

5.3 TEMPO DE LEITURA, ADEQUAÇÃO DO TEXTO, DIREITOS AUTORAIS

Nessa subseção evocamos o discurso dos professores sobre as mudanças que ocorreram na forma de mediar a leitura no período remoto, no que diz respeito ao tempo de leitura, adequação do texto e direitos autorais. A seguir, selecionamos alguns enunciados mais específicos:

Prof16- Tivemos que adaptar por apresentar frações da obra principalmente devido as regras de utilização e direitos autorais, bem como tempo, tamanho dos vídeos e arquivos.

Prof17- Mudou a quantidade de leitura e o tempo dedicado a leitura.

Prof18- Pesquisas mais detalhadas foram feitas para que a leitura que chegasse em casa fosse mais fácil de ser entendida.

Prof19- Texto menores e mais simples para a família ler junto.

Para entendermos os enunciados dos respondentes elencados nessa categoria, precisamos trazer as orientações advindas da SME que nortearam os professores na produção das aulas remotas. No que se refere ao tempo de duração e a quantidade das atividades enviadas aos alunos, a SME, por meio de um Guia¹³, orientava que “tendo em vista os contextos e as condições de estudos distintos, indicamos que a dosagem de atividades diárias enviadas às famílias seja coerente e equilibradas”. (LONDRINA, 2022, p. 6-7)

De acordo com essas orientações, o professor ao transformar o atendimento que ele desenvolvia presencialmente na biblioteca, teve que adequar o tempo que teria com os alunos. Se no formato presencial ele usufruía de uma hora semanalmente com cada turma, agora, no modelo remoto, ele não tinha mais que poucos minutos para realizar o trabalho de mediação. Atrelado ao pouco tempo destinado à leitura. Outro ponto que merece destaque está no enunciado do *Prof16*:

Tivemos que adaptar por apresentar frações da obra principalmente devido as regras de utilização e direitos autorais, bem como tempo, tamanho dos vídeos e arquivos.

Em uma análise rigorosa da Lei nº 9.610¹⁴, de 19 de fevereiro de 1998, que versa sobre direitos autorais, não se pode reproduzir na íntegra nenhuma obra sem a autorização do autor ou editora. As condições encontradas nesse percurso levaram o professor a fragmentar a apresentação da obra escolhida devido a lei de direitos autorais referentes à leitura e ao compartilhamento de livros em produções audiovisuais realizadas durante as aulas remotas. No entanto, em ambiente escolar, a contação ou leitura de histórias, sem finalidade lucrativa, são permitidas pela lei de direitos autorais, sem a necessidade de autorização prévia, desde que seja feito em grupos fechados, acessíveis somente para alunos. Porém, dentro da realidade escolar da Rede Municipal de Londrina, o acesso às aulas aconteciam via *WhatsApp*, dificilmente teria o controle necessário que a situação exigia.

Na luta para enfrentar tantos desafios, uma das alternativas adotadas pelos

¹³ Guia de Orientações sobre o Plano de Estudos Dirigidos- PED, pode ser acessado pelo link: <http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/educacao-e-a-covid-19/legislacao-17/32258-professores-orientacoes-ped/file>

¹⁴Lei sobre direitos autorais pode ser acessada pelo link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm

PROBs, foi a seleção de textos menores a serem enviados, pois a preocupação era “*que a leitura que chegasse em casa fosse mais fácil de ser entendida*” (Prof18) e “*mais simples para a família ler junto*” (Prof19). Talvez por falta da mediação do professor e do tempo que as famílias dedicavam à leitura, justifica-se tais escolhas. Era preciso mais do que nunca o engajamento das famílias na tarefa de ler e conversar com as crianças sobre as leituras que eram enviadas e a opção pelos textos mais simples facilitaria esse engajamento.

Mesmo com as limitações que as atividades remotas impuseram, a intencionalidade central em relação à disponibilização de textos literários era continuar possibilitando a presença da leitura no cotidiano dos alunos, visto que, muitas vezes a escola se configura como o único espaço de acesso a livros.

5.4 EMPRÉSTIMO DE LIVROS E PDF

Nessa subseção evocamos o discurso dos professores sobre as mudanças que ocorreram na forma de mediar a leitura no período remoto, no que diz respeito a empréstimos de livros. A seguir, selecionamos alguns enunciados específicos:

Prof20- Não consegui fazer o trabalho com o livro como era feito na escola. As crianças também não fizeram empréstimos.

Prof21- Leitura de livros em PDF.

Prof22- A troca do livro físico por PDF, o contato olho no olho e discussões que só presencialmente fazem efeito.

Foi possível observar nos enunciados dos respondentes a dificuldade de acesso aos livros pelos alunos, objeto essencial para que se concretizem as práticas de leitura. Essa situação evidencia que para as crianças das instituições escolares públicas, a escola se configura como um espaço privilegiado de acesso aos livros e desenvolvimento do gosto pela leitura.

É preciso garantir o direito de acesso a esses objetos socialmente e culturalmente valorizados que são os livros, já que, como ressalta Petit (2009, p. 43-44)

A pobreza material é temível porque priva a pessoa não apenas dos bens de consumo que tornam a vida menos dura, mais fácil, mais

agradável; não apenas dos meios de proteger a própria intimidade; mas também dos bens culturais que conferem dignidade, compreensão de si mesmo e do mundo, poesia; e priva ainda das trocas que são realizadas em torno desses bens.

Para garantir esse direito, os livros em formato *Portable Document Formats* (PDF) foram a saída encontrada para continuar garantindo material para leitura. Por serem compartilhados com mais facilidade, os alunos e suas famílias passaram a ter contato com os livros pela tela do celular. Esse esforço em garantir a continuidade de acesso aos livros literários, demonstrava uma preocupação em continuar mantendo o vínculo entre o livro e o leitor na situação pandêmica.

De acordo com o enunciado do *Prof20*, a principal mudança no tocante ao trabalho que ele realizava na BE antes da pandemia era o de “*não consegui fazer o trabalho com o livro como era feito na escola. As crianças também não fizeram empréstimos.*”

Ao frequentar a BE, o aluno tinha disponível uma grande diversidade de livros e outros materiais, no qual tinha a oportunidade de manusear, ler e escolher de acordo com suas preferências. Diante cenário atual de pandemia, não foi possível favorecer o acesso a essa diversidade de literatura, portanto o aluno não teve a chance de escolher suas próprias leituras. Como as escolas não contavam com uma plataforma de livros digitais, as leituras oferecidas eram escolhidas semanalmente pelos PROBs.

Esse novo formato do livro, embora sendo comum, foi uma novidade para os alunos das escolas municipais de Londrina, visto que antes da pandemia, eram oferecidos somente livros em formato físico. A oferta foi bastante relevante, pois permitiu que as crianças continuassem tendo acesso as obras literárias.

O enunciado do *Prof22* destaca que a “*troca do livro físico por PDF, o contato olho no olho e discussões que só presencialmente fazem efeito*”, parece haver no enunciado, uma relação com o livro físico para além da leitura. Não é somente o objeto material, mas “a interação leitora é dada também por um corpo sensível, tátil por vezes, e disposto a registrar sua presença, sobrescrevendo-se sobre o texto” (BATISTA; LIMA, 2022, p. 156).

Principalmente para os alunos menores, a importância de se folhear um livro, observar suas imagens e de conversar sobre o que foi lido é fundamental para despertar o desejo pela leitura. Segundo Bajour (2012), regressar ao texto lido por meio de conversas, sempre traz algo novo para aquele que está falando, “já que

escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si". (BAJOUR, 2012, p. 23)

O trabalho era desenvolvido pelos PROBS nas BEs presencialmente, propiciava momentos de contato com o livro, leitura e trocas de experiências entre os alunos, o que foi interrompido devido as condições impostas pela pandemia. Dessa maneira não foi só a substituição do formato do livro que foi afetada, mas as interações tão importantes e necessárias que não puderam ser mais realizadas durante esse período.

5.5 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Nessa subseção evocamos o discurso dos professores sobre as mudanças que ocorreram na forma de mediar a leitura no período remoto, no que diz respeito ao planejamento pedagógico. A seguir, selecionamos alguns enunciados específicos:

Prof23- Durante a pandemia, tive que readequar o planejamento literário para que mesmo remotamente as mediações fossem possíveis.

Prof24- Forma de planejar e adequar os conteúdos nas aulas online.

Prof25- Durante a pandemia tive que readequar o planejamento para que os alunos mesmo remotamente pudessem participar da mediação de leitura.

Os enunciados que aparecem nessa subseção muito se assemelham aos já apresentados nas subseções anteriores, mas optamos por categorizá-los devido a recorrência da palavra "planejamento".

Os dados da pesquisa evidenciam que o PROB precisou reinventar a maneira de promover o contato dos alunos com o livro e com a contação de história e para isso precisou mudar suas estratégias e o seu planejamento.

Desde a implantação do Projeto Palavras Andantes nas escolas municipais de Londrina, consta na Proposta Pedagógica da Biblioteca Escolar a orientação da elaboração de um planejamento em conjunto entre professores regentes e PROBs. Por meio desse planejamento é possível integrar as possibilidades que biblioteca pode agregar aos conteúdos trabalhados em sala de aula, além de ensinar os alunos a fazer pesquisas e trabalhos escolares. Outro objetivo do planejamento é nortear propostas articuladas, com objetivos claros, visando à formação de leitores, ampliação de

repertório, apreciação literária e desenvolvimento leitor.

Com as mudanças provocadas pelo ensino remoto, os PROBs tiveram que “*readequar o planejamento para que os alunos mesmo remotamente pudessem participar da mediação de leitura*”(Prof25). Devido a diminuição do tempo destinado as aulas de Hora do Conto e a necessidade encaminhar livros de leitura aos alunos, o planejamento sofreu alterações para que atendesse essa nova demanda.

Tanto nos enunciados dos *Prof23* e *Prof24* fica evidente essa necessidade de readequação de planejamento para que mesmo remotamente as mediações fossem possíveis. Nota-se uma grande preocupação por parte dos professores em continuar garantindo ações intencionais de leitura.

5.6 CONTATO COM ALUNOS E MODO DE TRABALHO

Nessa subseção evocamos o discurso dos professores sobre as mudanças que ocorreram na forma de mediar a leitura no período remoto, no que diz respeito ao contato com alunos e modo de trabalho. A seguir, selecionamos alguns enunciados específicos:

Prof26- O contato com os livros e alunos

Prof 27- Atendimento remoto.

Prof28- A maneira de expor e trabalhar diretamente com os alunos

Uma das mudanças que mais reverberam nos enunciados é a falta do contato presencial entre professor e aluno. Ao transferir as aulas para o modo virtual, acentuou-se ainda mais a importância das interações no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto compreendemos que o contato entre professor/alunos e alunos/alunos no ambiente escolar representa uma importante etapa na construção do conhecimento. No primeiro caso, o contato entre professor e aluno está relacionado com afetividade, estabelecimento de vínculos, tão importantes para o aprendizado. Já a interação dos alunos com seus pares dentro do ambiente escolar, propicia a troca de informações e experiências, também importantes nesse processo. Nesse sentido, Sarnoski (2014, p.1) conclui que:

A afetividade no ambiente escolar contribui para o processo ensino-aprendizagem considerando uma vez, que o professor não apenas transmite conhecimento, mas também ouve seus alunos e ainda estabelece uma relação de troca, essa troca deve ser permeada de afeto. Precisamos não só ensinar o currículo, mas ensinar a amar, a ter empatia com o outro, e isso só se dá através do afeto e da afetividade... A afetividade é uma condição indispensável de relacionamento do homem com o mundo, as relações humanas ainda que complexas são elementos fundamentais de um indivíduo (SARNOSKI, 2014)

Em suma, as relações afetivas entre professores e alunos são importantíssimas no processo de ensino-aprendizagem. Essas relações não são somente físicas, mas também são demonstradas a partir do interesse que professor tem pela opinião do aluno, dando abertura para que ele compartilhe seus medos, alegrias e tristezas.

As práticas desenvolvidas nas BEs antes do ensino remoto, priorizavam momentos de conversa e escuta a partir das histórias contadas, isso favorecia a criação dos vínculos afetivos entre alunos e mediador. Porém, com a pandemia de Covid-19, o fechamento das escolas impossibilitou a interação e o contato físico entre alunos e professores, prejudicando uma relação fundamentada na afetividade e consequentemente na construção das aprendizagens. Entretanto, mesmo não havendo aulas presenciais, os PROBs buscaram alternativas para tentar manter e construir vínculos com os alunos e suas famílias, promovendo o acolhimento por meio dos vídeos, pedindo devolutivas gravadas a fim de estabelecer diálogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os obstáculos impostos pela nova realidade mundial, após a pandemia de Covid-19, desafiaram professores a transformarem suas práticas, adequando-as ao ensino remoto emergencial.

Mudanças organizacionais são sempre difíceis e implicam grandes desafios pessoais, coletivos e institucionais. Ao analisar o trabalho com a literatura infantil e a formação de leitores desenvolvido pelos PROBs na Rede Municipal de Londrina durante o ano de 2020, no período de isolamento social, percebemos mudanças na atuação dos professores e na forma de promover a leitura literária nesse novo contexto.

De acordo com os dados obtidos pela pesquisa, a principal mudança foi a inserção das tecnologias na rotina dos professores e alunos. Nessa perspectiva, a tecnologia tornou-se uma grande aliada neste momento, pois através dela foi possível alcançar o maior número de alunos e permitir que escola não parasse. O professor necessitou aperfeiçoar-se no uso das ferramentas digitais por meio de cursos e pesquisas para que pudesse produzir suas aulas e contribuir de maneira mais efetiva no processo de aprendizagem.

Pela característica do trabalho realizado nas BEs de Londrina antes da pandemia, os dados indicaram que poucos professores utilizavam as ferramentas digitais em suas aulas de Hora do Conto e mediação de leitura. Diante dessa nova necessidade, esses profissionais buscaram alternativas para que os textos literários continuassem chegando até aos estudantes.

Os dados da pesquisa mostraram que os professores utilizaram novas estratégias na elaboração de suas aulas; produziram seus próprios vídeos; utilizaram vídeos do *Youtube*; produziram *PowerPoint*; gravaram áudios; utilizaram vídeos gravados por colegas de trabalho. Fizeram uso também de ferramentas digitais de edição de vídeos e fotos como; *Kinemaster*; *Windows Movie Maker*; *InShot*; *ferramentas do Drive*; *Filmora*; *Viva Vídeo*, a fim de converter as aulas de Hora do Conto em atividades remotas e assim continuar promovendo o contato dos alunos com os textos literários.

A disponibilização dos vídeos com a contação da história ou da leitura de um livro, demonstra a tentativa de reagir às ausências impostas pelo ensino remoto, fazendo deles uma ferramenta de interação entre os PROBs e alunos, de acesso aos

textos literários bem como de promoção da leitura. Além dos vídeos disponíveis e compartilhados por meio de links, identificamos também a prática dos próprios PROBs solicitando aos alunos que também fizessem gravações de vídeos e áudios contando sobre as histórias que tinham assistido, possibilitando assim algum tipo de interação entre professor e aluno.

E as dificuldades impostas pelo ensino remoto não foram poucas. Docentes transformaram suas casas em sala de aula, chegando a fazer investimentos do próprio bolso, como compra de melhores instrumentos tecnológicos a fim de melhorar a qualidade das aulas. Precisaram preparar materiais e vídeos, aprender a lidar com aplicativos e plataformas virtuais, reorganizar seus horários de disponibilidade para atender os alunos e suas famílias entre outras necessidades. Assim, os PROBs precisaram aprender a lidar com diferentes recursos para a realização do ensino remoto, desde questões técnicas, como conseguir utilizar adequadamente programas de edição de vídeo, por exemplo, até questões mais específicas da prática docente, como formas de ensinar e transpor os conteúdos para novos suportes.

Outro fator interessante observado em alguns dos enunciados obtidos, foi que a utilização da tecnologia permitiu o envolvimento da criança e da família em respectivos momentos de leitura, uma vez que os responsáveis precisavam estar presentes para acompanhar as atividades. Mesmo que indiretamente, em alguns casos, a leitura alcançou não somente os alunos mas também outras pessoas.

Na tarefa de promover atividades de leitura literária, o modelo remoto trouxe algumas desvantagens. Os dados indicaram que perdemos quantidade de tempo investidos em leitura, uma vez que os vídeos produzidos deveriam respeitar o tempo de concentração dos alunos. Perdemos também na quantidade de livros oferecidos para leitura. No modelo presencial, alunos tinham acesso nas prateleiras das BEs uma diversidade de títulos que estavam à disposição para serem manuseados, lidos e emprestados. Nesse novo formato, os livros enviados para leitura, em formato de *ebooks* e *PDFs*, eram escolhidos pelos próprios PROBs e em bem menos quantidade. Também ficou evidente nos enunciados que as práticas socializadoras de leitura foram prejudicadas, em razão da falta de interação presencial entre mediador e aluno.

Como já foi explicitado na fundamentação teórica dessa pesquisa, o papel do mediador de leitura é fundamental para o sucesso da formação de um leitor literário. De acordo com os dados, essa mediação não foi totalmente realizada pela ausência de interação dos alunos com o mediador.

No que diz respeito ao fomento à leitura, ficou claro que a oferta de obras e textos literários em formatos virtuais e a contação de histórias por meio dos vídeos, foram ações que acabaram garantindo, conforme propõe Candido (2011), o direito à literatura para os alunos da Rede Municipal de Londrina.

Os dados e reflexões apresentados, ressaltam os esforços empreendidos pelos PROBs para dar continuidade ao trabalho de fomento à leitura realizado nas BEs e de assegurarem algum contato a literatura. Fica evidente que, não fosse o compromisso desses profissionais em preservar, ainda que precariamente, a rotina de trabalho e o reconhecimento da importância da literatura, nessa situação tão inesperada, os alunos teriam ficado sem acesso a esse bem cultural tão fundamental, o livro. Diante do exposto é indispensável destacar que o uso das tecnologias contribuíram para que todo esse trabalho fosse possível.

Esta pesquisa possibilitou uma discussão sobre os desafios enfrentados na formação de leitores e promoção de leitura durante as aulas remotas e a importância da ação dos professores regentes de biblioteca nesse processo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ABRANTES, Angelo Antonio, MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Revista Interface**, v. 11, n. 22, p. 313-25, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/10.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.
- ALBINO, Lia Cupertino Duarte. **A Literatura Infantil no Brasil: origem, tendências e ensino**. São Paulo: Litteratu, 2000. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8682229-A-literatura-infantil-no-brasil-origem-tendencias-e-ensino.html>. Acesso em: 25 maio 2021.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Auto-retrato e outras crônicas**. Rio de Janeiro: Record, 1989.
- ANDRÉ, Elisandra Leite; BARBOZA, Reginaldo José. A importância da parceria entre a família e a escola para a formação e desenvolvimento do indivíduo. *Revista científica eletrônica da pedagogia*, São Paulo, n. 30, p. 1-21, 2018.
- ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto nem prazer. *In*: MORTATTI, Maria do Rosario Longo (org.). **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara - SP: JM Editora, 2003. p. 53-61.
- BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAJARD, Élie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção questões da nossa época, v. 28).
- BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1991.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2006.
- BATISTA, Patrícia.C.; LIMA, Sheila.O. **Leitura literária na escola em tempos de pandemia: práticas docentes**. ANTARES: LETRAS E HUMANIDADES, Caxias do Sul, v.14, p. 137-158, 2022. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/10515>. Acesso em: 13

fev. 2023.

BRASIL. **Legislação informatizada- Lei nº 5692/71**, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares Nacionais do Ensino de Língua Portuguesa**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (3º Versão)**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 14 maio 2021.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar** – pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. (ensaio). *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CHARMEUX, Eveline. **A aprender a ler: vencendo o fracasso**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Tereza; CAMPS, Anna. **Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando

o Ensino; v. 20).

DUARTE, M. Y. M. Estudo de caso. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006.

FLORES, José Varela. **Influência da família na personalidade da criança**. Lisboa: Porto, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes a leitores. *In*: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil**: livros, imagens e práticas de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 11-38.

GOODE, William J.; HATT, Paul. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. **Processo de formação do leitor**: relato e análise de quatro histórias de vida. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1996.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da linguagem. 5. ed. Campinas-SP: Pontes, 1997.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para leitura do mundo. Ed. Ática. São Paulo – SP, 2006.

LAJOLO, Marisa. Leitura em crise na escola. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

LOBATO, Monteiro. **A barca de Gleyre**. São Paulo: Globo, 2010.

LOIS, Lena. **Teoria e prática na formação do leitor:** leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LONDRINA. Câmara Municipal. **Lei 12291 de 23 de junho de 2015.** Adequa o Plano Municipal de Educação (PME), instituído pela Lei 11.043, de 6 de outubro de 2010, às diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), em conformidade com a Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e dá outras providências. Londrina, 2015.

LONDRINA. Conselho Municipal de Educação de Londrina. **Deliberação nº 01/2020.** 3ª Reunião Extraordinária do dia 06 de abril de 2020. Disponível em: <http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/educacao-e-a-covid-19/31134-deliberacao-cmel/file>. Acesso em: 11 mar. 2022.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. **Guia de Orientações sobre o Plano de Estudos Dirigidos – PED.** Londrina, 2020. Disponível em: <http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/educacao-e-a-covid-19/legislacao-17/32258-professores-orientacoes-ped/file>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Programa curricular municipal.** Londrina, 1968/69.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Programa curricular municipal.** Londrina, 1979.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Programa curricular municipal.** Londrina, 1987.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Proposta curricular de pré-escola e 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau da rede municipal de Londrina.** Londrina, 1992.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas:** sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MACHADO, Regina. **Acordais:** fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MINAYO, M.C. S et al. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORAIS, Elaine Maria da Cunha. Formam-se leitores nas bibliotecas escolares? *In:* PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura fora da caixa:** o PNBE na escola - distribuição, circulação e leitura. São Paulo: UNESP, 2012. p. 39-71.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da Modernidade Pedagógica. *In:* LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.).

500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 371-398.

PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura fora da caixa:** o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura. São Paulo: UNESP, 2012.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto:** emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

PETIT, Michèle. **A arte de ler:** ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Leituras:** do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

PONDÉ, Gloria. **A arte de fazer arte.** Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

PROLER. Programa Nacional de Incentivo à Leitura. **PROLER:** concepção, diretrizes e ações. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; Ministério da Cultura; Programa Nacional de Incentivo à Leitura, 1998.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Por Parte de pai.** São Paulo: Moderna, 1995.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar:** literatura, escrita e educação. Tradução de Rodrigo Petrônio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária:** leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Yolanda. **Mediadores de leitura.** Glossário CEALE. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa (2021). Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. *Cadernos de Linguísticas*, v. 2, n. 1, p. 01-16. Disponível em:

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura: Quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura.** *In:* DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 17- 33.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga, as reinações renovadas**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

SARNOSKI, Eliamara Aparecida. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem**. Revista de Educação do IDEAU, v. 9, n. 20, p. 1-12, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei de educação – LDB: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1999a.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e Leitura: ensaios**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. **O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária**. Álabe, v. 6, n. 6, p. 1-14, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114764>. Acesso em: 28 out. 2022.

SILVA, Rovilson José da. A hora do conto na escola: paradoxos e desafios. *In*: BARROS, Maria Helena T. C.; SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli. **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: Ed. FA, 2006a. p. 89-106.

SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli. Fazeres cotidianos na biblioteca escolar. *In*: SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli. **Reflexões sobre a leitura e a biblioteca escolar**. São Paulo: Polis, 2006

SILVA, Rovilson José da. **A leitura literária nas 3ª e 4ª séries do ensino fundamental do município de Londrina**. 2001. 219 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SILVA, Rovilson José da. **Biblioteca escolar e a formação de leitores: o papel do mediador de leitura**. Londrina: Eduel, 2010.

SILVA, Rovilson José da. Projeto Palavras Andantes e a mediação de leitura em Londrina-Pr. Linha Mestra, v. 16, n. 46, p. 690-699, jan/abr. 2022. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/986/957>. Acesso em: 15 fev 2023.

SILVA, Rovilson José da. Leitores e biblioteca escolar: do período Neolítico ao Hommo Sapiens Sapiens. **Ensino Em Re-Vista**, v. 20, n. 2, p. 357-366, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23712/13047>. Acesso em: 27 maio 2021.

SILVA, Rovilson José da. **O professor mediador de leitura na biblioteca escolar da Rede Municipal de Londrina: formação e atuação**. 2006. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

SILVA, Rovilson José. **A leitura literária nas 3ª e 4ª séries do ensino fundamental do município de Londrina**. 2001. 219 f. Dissertação (Mestrado em Letras) –

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma abordagem psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Zélia Versiani. **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

SOLÉ, Isabel. Leitura em Educação Infantil? Sim, Obrigada! *In*: TEBEROSKY, Ana [et al.]. **Compreensão da leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STEPHANI, A. **A produção da leitura na escola**: pesquisas e propostas. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

STEPHANI, Adriana Demite; TINOCO, Robson C. **A formação dos professores mediadores de leitura literária**: os desafios atuais. Brasília, DF: 2014.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

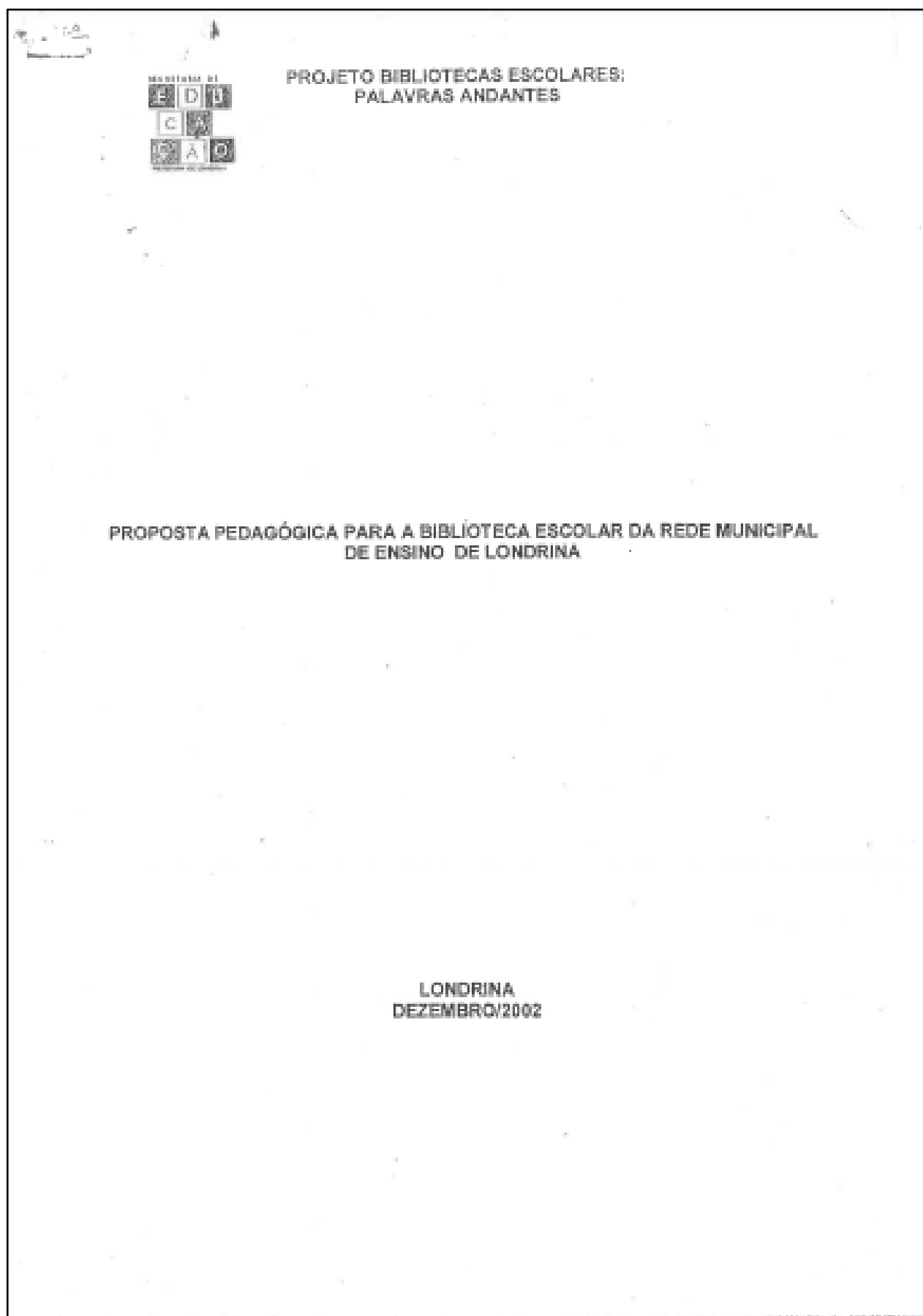
YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**: por onde começar? São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil e o leitor**. *In*: ZILBERMAN, Regina, MAGALHÃES, Lígia C. Literatura infantil: autoritarismo e emancipação. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987. p. 87. (Ensaio, 82).

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A: PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A BIBLIOTECA ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE LONDRINA



SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	01
2. OBJETIVOS.....	02
3. PESSOAL.....	03
4. FINANCIAMENTO E GESTÃO.....	03
5. ACERVO.....	04
6. UTILIZAÇÃO DO ACERVO.....	05
7. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	06
8. PESQUISA.....	07
9. PROCESSAMENTO TÉCNICO DO ACERVO.....	07
10. ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR QUE ATUA COMO REGENTE DE OFICINA DE BIBLIOTECA.....	07
11. HORÁRIO E FUNCIONAMENTO DA BIBLIOTECA.....	08
12. REFERÊNCIAS.....	09

1 INTRODUÇÃO

Há muito tempo a leitura vem suscitando discussões acerca de seu desenvolvimento na escola. Sabe-se da importância da mesma para a formação do ser humano, para o seu desenvolvimento intelectual. A questão da leitura na escola hoje passa invariavelmente pela implantação e funcionamento contínuo da biblioteca escolar. De acordo com os PCNS (1997):

"Fornar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura." (58-59)

Neste caso, a biblioteca escolar é um dos componentes fundamentais para assegurar o acesso do leitor infante-juvenil à leitura e, conseqüentemente, à informação e à cidadania.

Por outro lado, ainda não existem parâmetros claros sobre a o âmbito da biblioteca na escola, pois embora ela faça ou deveria fazer parte das discussões pedagógicas que envolvem a escola, isso nem sempre acontece. Existe uma dissociação histórica entre o cidadão brasileiro e a biblioteca, o que acaba por espelhar nas relações entre escola e biblioteca.

Assim, existe a necessidade de que a biblioteca seja incorporada ao processo educativo, para que a leitura e a pesquisa se viabilize na escola.

Desta forma, esta proposta procura oferecer parâmetros para o funcionamento e desenvolvimento da biblioteca escolar na Rede Municipal de Ensino de Londrina.

2 OBJETIVOS

De acordo com o Manifesto da Unesco sobre a Biblioteca Escolar, são objetivos da biblioteca escolar:

- A biblioteca escolar é parte integral do processo educativo.
- Para o desenvolvimento da literacia e/ou competência na leitura e escrita e no uso da informação, no ensino e aprendizagem, na cultura e nos serviços básicos da biblioteca escolar, é essencial o cumprimento dos seguintes objetivos:
- apoiar e intensificar a consecução dos objetivos educativos como esboçados nas finalidades do currículo escolar;
- desenvolver e sustentar nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida;
- tornar oportunas as vivências para a produção e uso da informação/conhecimento; para compreensão, imaginação e entretenimento;
- cooperar com as ações da escola a todos os estudantes nos momentos de aprendizagem e de habilitação para avaliar e usar a informação, a despeito das variadas formas, suportes e meios de comunicação, incluindo a sensibilidade para bem utilizar formas de comunicação com a comunidade onde estão inseridos;
- prover acesso em nível local, regional, nacional e global aos recursos existentes e oferecer oportunidades aos aprendizes para a apropriação de idéias, experiências e opiniões a que estão expostos;
- organizar atividades que encorajem a tomada de consciência cultural e social, bem como de sensibilidade;
- trabalhar em conjunto com estudantes, professores, administradores e pais, para o alcance final da função e objetivos da escola; proclamando o conceito da liberdade intelectual e do acesso à informação como pontos fundamentais à formação de cidadania consciente e exercício da democracia;
- promover leitura, recursos e serviços da biblioteca escolar junto à comunidade escolar e ao seu redor.

3 PESSOAL

- O professor regente de oficina de biblioteca ou bibliotecário escolar é o responsável pelo planejamento e gestão da biblioteca escolar, tanto quanto possível, deve contar com o apoio de equipe adequada, trabalhando em conjunto com todos os membros da comunidade escolar, bibliotecas públicas e outras agências afins.
- O papel do professor regente de oficina de biblioteca ou bibliotecário escolar irá variar de acordo com orçamentos, currículos e metodologias de ensino das escolas, dentro do quadro legal e financeiro do município. Dentro de contextos específicos, há áreas gerais de conhecimento que são vitais se os professores regentes de biblioteca ou bibliotecários escolares quiserem desenvolver e operacionalizar serviços efetivos, a saber: gestão de biblioteca, de aquisição de recursos e de serviços de referência e informação, e gestão de ensino.
- Em vista das crescentes mudanças nos ambientes de rede, os professores regentes de oficinas de bibliotecas ou bibliotecários escolares devem tornar-se competentes em questões de planejamento e instrução às diferentes habilidades para o manuseio de novas ferramentas de informação, tanto a professores como a estudantes. Desta forma, devem obter contínua formação profissional.

4 FINANCIAMENTO E GESTÃO

- Para assegurar serviços efetivos e credenciados, ter-se-á em conta:
- formular política própria para os serviços de biblioteca, definindo objetivos, prioridades e atividades, em consonância com as necessidades curriculares das escolas;
- obedecer a padrões profissionais na organização e manutenção da biblioteca escolar;

4

- prover acesso a serviços e à informação a todos os membros da comunidade escolar, e funcionar dentro do contexto da comunidade local.
- encorajar a cooperação entre professores, gestores experientes na área escolar, administradores, pais, bibliotecários e profissionais da informação, e grupos interessados da comunidade.

5 ACERVO

O acervo da biblioteca escolar da Rede Municipal de Ensino de Londrina estará circunscrito ao âmbito da comunidade escolar, a saber:

- Acervo infanto-juvenil de literatura, livros científicos e periódicos para atendimento de crianças e jovens que frequentam as escolas;
- Acervo para o Grupo Docente ;
- Material de referência;
- Acervo para a comunidade escolar como um todo;
- Múltiplos (cds, fitas, vídeo,etc)

Obs: Os múltiplos poderão fazer parte da biblioteca, desde que haja disponibilidade de espaço e de pessoal.

Numa biblioteca, de acordo com Almeida (2002), os suportes de informação estão circunscritos aos seguintes aspectos:

- texto escrito: livros , periódicos, folhetos, partituras, etc.
- imagem fixa: gravura, foto, slide, HQ, cartoons, desenhos, etc.
- imagem em movimento: filme (vídeo/DVD);
- som, disco,cd.

6 UTILIZAÇÃO DO ACERVO

A utilização do acervo poderá ser efetuada, no mínimo, de duas maneiras, a saber:

- a) integrando com o conteúdo curricular;
- b) utilizando espontaneamente o acervo.

a) Integrando com o conteúdo curricular

É necessário elaborar um planejamento cuidadoso das atividades junto com os professores. Estes precisam conhecer as oportunidades de pesquisas e trabalhos que a biblioteca oferece. O professor regente de oficina de biblioteca ou bibliotecário precisa saber os tópicos que necessitam ser cobertos e as habilidades das crianças de cada série ou faixa etária.

Integrar o programa da biblioteca com os conteúdos curriculares não é uma tarefa fácil. Raramente existe um esquema formal de planejamento conjunto. Embora haja interesse em planejar junto em bases consistentes, o tempo limitado e as pressões de trabalho tomam as tentativas informais de planejamento imprevisíveis, inadequadas e frustrantes.

Para que o programa de biblioteca seja eficaz, o planejamento conjunto é essencial. Não se pode esperar que as crianças aprendam a usar a biblioteca para pesquisar e fazer trabalhos sem integrar aprendizagem com assuntos significativos.

A biblioteca oferece um vasto manancial de materiais que enriquecem a aprendizagem de muitos conteúdos.

A integração do programa da biblioteca com os conteúdos curriculares compensa o esforço de ambos, bibliotecário e professor. Mas as crianças são as principais beneficiárias de um programa integrado. Aprendem a usar os materiais da biblioteca de forma a serem capazes de buscar informação independentemente, seguindo suas próprias inclinações e interesses. Começam perceber que a aprendizagem é um

esforço individual para toda a vida, no qual a biblioteca pode desempenhar uma função central. (KUHLTHAU,2002, p.114/115)

b) Utilizar o acervo espontaneamente, de acordo com o interesse de cada usuário.

7 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

A biblioteca escolar promoverá o desenvolvimento de ações que contribuam para o crescimento e aprimoramento de sua comunidade. As atividades poderão estar ou não relacionadas diretamente com o conteúdo programático. Podem ser utilizadas atividades tais como: Hora do Conto, teatro, declamação de poesia, música, atendimento ao aluno, etc.

HORA DO CONTO

A Hora do Conto será uma das principais atividades para se incentivar e disseminar a leitura na escola. É necessário criar um ambiente favorável à propagação da leitura.

Cada escola deverá contar com uma "aula" por semana para cada turma, com a duração de 30 minutos cada uma.

Esta atividade contará com os seguinte aspectos: leitura de histórias, do professor para os alunos e dos alunos para os professores (a leitura não estará necessariamente ligada ao fazer algo), leitura de textos não-literários, etc.

8 PESQUISA

À medida que os alunos avançam na escolaridade, é cada vez mais importante que, gradativamente, o programa da biblioteca seja integrado com os conteúdos curriculares. Se os alunos vêem a biblioteca como algo isolado, é difícil entenderem sua função. Podem pressupor que a biblioteca é responsável por ensinar determinados conteúdos, os quais serão obrigados a estudar e com base nos quais serão avaliados. Esse equívoco impede que desenvolvam hábitos persistentes de usar a biblioteca e os recursos informacionais.

Assim, de acordo com (KUHILTHAU,2002, p.119) deve-se usar uma fonte de pesquisa para a primeira e segunda séries e, a partir da 3ª, introduzir duas fontes. Mais de duas fontes a partir da 5ª série.

9 PROCESSAMENTO TÉCNICO DO ACERVO

O processamento técnico do acervo das bibliotecas escolares estará subordinado à Biblioteca Pública Municipal Parigot de Souza.

10 ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR QUE ATUA COMO REGENTE DE OFICINA DE BIBLIOTECA

- ✓ Contar histórias; meio para disseminar e assegurar a leitura no âmbito escolar;
- ✓ Promover o acesso aos bens informacionais e culturais de sua comunidade escolar
- ✓ Empréstimo de livros,
- ✓ Estimular a leitura e a pesquisa
- ✓ Dar suporte, quando necessário e possível, às ações culturais da escola,

- ✓ Manter o acervo organizado,
- ✓ Dar suporte pedagógico à leitura pesquisa e à leitura, quando solicitado pelos professores,
- ✓ Conservar e restaurar o acervo,
- ✓ Organizar fichários
- ✓ Confecção de carteirinhas de empréstimo.

11 HORÁRIO E FUNCIONAMENTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR

O funcionamento da biblioteca na escola estará circunscrito basicamente a dois aspectos básicos, a saber

• HORÁRIOS PRÉ-DETERMINADOS

São aqueles horários em que os alunos vão para a biblioteca com o professor regente e ou bibliotecário para realizar atividades específicas como, por exemplo, a Hora do Conto ou pesquisa.

• HORÁRIOS LIVRES

São aqueles em que o aluno poderá frequentar o espaço e manusear o acervo sem nenhuma orientação mais didática. Buscará a leitura de acordo com os seus interesses.

A biblioteca escolar deverá oferecer atendimento aos seus usuários em horário inverso à aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Osvaldo Francisco. Os suportes de informação. 2002.

AVILÉS, Paloma Fernández de. Servicios públicos de lectura para niños e jóvenes. Ediciones Tres, S.L. Madrid, España, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília, 1997. V.2.

UNESCO. Manifesto da biblioteca escolar. IFLA, 1999.

KUHLTHAU, Carol. Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental. Autêntica, Belo Horizonte, 2002.

APÊNDICE B: LEI Nº 12.244 DE 24 DE MAIO DE 2010.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.244 DE 24 DE MAIO DE 2010.

Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas [Leis nº 4.084, de 30 de junho de 1962](#), e [9.674, de 25 de junho de 1998](#).

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de maio de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando

Haddad

Carlos Lupi

APÊNDICE C: ENUNCIADOS DA QUESTÃO 3

CATEGORIA: FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS PARA TRANSPOSIÇÃO DAS AULAS

Prof1- Como o contato presencial não foi mais possível, adotei novas ferramentas para despertar maior interesse no aluno durante a produção das videoaulas, como: humor nas gravações e edição dos vídeos explicativos, arquivos disponibilizados em PDF, vídeos do YouTube, uso constante do aplicativo Kinemaster para embelezamento das videoaulas.

Prof2- Pesquisei história em vídeo e também montagens em Power point, PDF. A forma de contar e recontar.

Prof3- Gravação de vídeos.

Prof4- A forma com que as aulas foram apresentadas aos alunos e o aumento das tecnologias nas aulas.

Prof5- Eu gravava contação de História toda semana, usando alguns adereços necessários para chamar a atenção das crianças.

Prof6- Maior uso de tecnologia.

Prof7- Em todas as aulas fazia um vídeo curto, saudando os alunos, pedindo para que continuassem se cuidando, falava que estava com muitas saudades de todos, tbem nesse mesmo vídeo explicava a proposta referente a leitura. Ex. Grave um áudio, ou um pequeno vídeo, mande uma foto em família desse momento de leitura etc. Mandava tbem um outro vídeo da internet, ou gravava um vídeo recontando a história, e sempre todas as vezes mandava o livro em PDF no grupo.

Prof8- A minha prática era presencial, não utilizava tecnologia para contar histórias, as vezes utilizava para trabalhar com alguns recortes de filmes, tirinhas etc. Com a pandemia foi preciso me adequar às necessidades, aprender um jeito novo de contar e ao mesmo tempo de encantar os alunos, utilizando recursos audiovisuais e imagens às histórias.

Prof9- No início foi muito difícil, primeiro pela dificuldade de aceitação, não conseguia assim como muitos compreender o afastamento, o isolamento, enfim, depois a própria dificuldade de quem não utilizava tantos recursos e técnicas. Também a preocupação com a aprendizagem e o efeito que estariam fazendo as

aulas a distância. Tive o privilégio de estar numa escola unida e comprometida, mesmo a distância nos ajudamos e fui muito ajudada. Outro item que gostaria de colocar foi de que também precisei pesquisar bastante, ver muitos tutoriais na internet para compreender o uso e avançar com as vídeo aulas.

Prof10- Precisei gravar e editar as histórias.

Prof11- Foi desafiador, pois tive que aprender a trabalhar com software, editores de vídeo, áudio para transmitir um conteúdo rápido, atrativo, lúdico, motivador, interativo e didático para pais e alunos. Também me preocupei em trabalhar literaturas que levassem alegria, esperança, amor, respeito, perseverança, coragem, cooperação, amizade e outras virtudes.

CATEGORIA: PRESENÇA DA FAMÍLIA

Prof12- Eu apresentava as histórias contextualizando os autores, mostrando variadas obras do mesmo autor ou diferentes versões da mesma história. Porém durante a pandemia esse trabalho se resumiu a encaminhar a história para os pais lerem aos filhos.

Prof13- Fiquei muito mais próxima das famílias, pude ter retorno não só da criança, mas deles também. Valeu muito esse contato, pois descobri gostos pela leitura não somente das crianças, mas de pais, irmãos, pedidos de História, de autores, me emocionei muitas vezes com o feedback deles. Enfim tive acesso às 250 famílias num momento tão delicado, e promovendo acesso a leitura de uma maneira prazerosa para ambas as partes.

Prof14- Não tive mais a interação olho no olho com o aluno, porém em muitos casos a família toda assistia aos vídeos, tipo um programa de família.

Prof15- Muita pesquisa de história adequada para a criança e familiares.

CATEGORIA: TEMPO DE LEITURA, ADEQUAÇÃO DO TEXTO E DIREITOS AUTORAIS

Prof16- Tivemos que adaptar por apresentar frações da obra principalmente devido as regras de utilização e direitos autorais, bem como tempo, tamanho dos vídeos e arquivos.

Prof17- Mudou a quantidade de leitura e o tempo dedicado a leitura.

Prof18- Pesquisas mais detalhadas foram feitas para que a leitura que

chegasse em casa fosse mais fácil de ser entendida.

Prof19- Texto menores e mais simples para a família ler junto.

CATEGORIA: EMPRÉSTIMOS DE LIVROS E PDF

Prof20- Não consegui fazer o trabalho com o livro como era feito na escola. As crianças também não fizeram empréstimos.

Prof21- Leitura de livros em PDF.

Prof22- A troca do livro físico por PDF, o contato olho no olho e discussões que só presencialmente fazem efeito.

CATEGORIA: PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Prof23- Durante a pandemia, tive que readequar o planejamento literário para que mesmo remotamente as mediações fossem possíveis.

Prof24- Forma de planejar e adequar os conteúdos nas aulas online.

Prof25- Durante a pandemia tive que readequar o planejamento para que os alunos mesmo remotamente pudessem participar da mediação de leitura

CATEGORIA: CONTATO COM ALUNOS E MODO DE TRABALHO

Prof26- O contato com os livros e alunos

Prof 27- Atendimento remoto.

Prof28- A maneira de expor e trabalhar diretamente com os alunos

Prof29- Assumi a regência do 2 ano e outra professora atendeu hora do conto. Mas a auxiliei em alguns momentos.

APÊNDICE D: ENUNCIADOS DA QUESTÃO 10

Prof30- Cursos são fundamentais e também recursos para que o professor possa executar essas aulas. Nossas escolas são extremamente precárias em tecnologias, tudo que o professor fez foi utilizando recursos próprios com cobrança imensa da coordenação ensino fundamental, o que para muitos foi desumano.

Prof 31- Mais cursos relacionados à tecnologia.

Prof 32- É bem complicada a pergunta, pois cada um reage de uma forma a essa nova aprendizagem, muitos professores não dispõe de bons aparelhos para tornar isso viável. A primeira coisa, se querem qualidade disponha equipamentos para isso, segunda, suporte humano especializado para dúvidas, terceiro, sistematizar ações, pois cada professor fazer a sua aula como bem entender, na mesma escola, gera confusão, conflito, comparações, falta de entendimento.

Prof 33- Em primeiro lugar oferecer recursos ao professor, pois, as escolas são totalmente precárias no quesito tecnologia. Todos os recursos utilizados pelo professor na pandemia, foram recursos próprios, tirando do próprio bolso (celulares, energia, internet, entre outras) e fornecerem cursos de formação.

Prof 34- Acredito que o professor até tenha recursos tecnológicos para produzir aulas. Foram oferecidos cursos e acredito que ainda vão oferecer mais cursos com recursos diferenciados para se encaixar em cada realidade do docente. O que me preocupa é como os alunos terão acesso a isso. A minha realidade é bem carente de recursos tecnológicos, isso dificulta o acesso somente por esse meio. Teremos que achar mecanismos diferentes para que todos tenham acesso a esse conteúdo...

Prof 35- Ensinar o professor a ser capaz de utilizar melhor a tecnologia.

Prof 36- Mais material explicativo.

Prof 37- Internet com boa velocidade. Cursos.

Prof 38- Cursos online.

Prof 39- Mais formação.

Prof 40- Junto com o TDICs podemos ir aperfeiçoando o uso das ferramentas e conhecendo novas possibilidades.

Prof 41- Aulas tecnológicas.

Prof 42- Um curso onde o professor possa ter.

Prof 43- Boa qualidade dos materiais digitais e formação.

Prof 44- Melhorar as condições do trabalho remoto fornecendo respaldo com a internet que no meu caso da Sercomtel cai direto e me trouxe prejuízos e também para os alunos.

Prof 45- Ter mais cursos de formação em tecnologia.

Prof 46- Cursos de formação e se possível fornecer um aparelho tecnológico bom, pois muitos professores não possui.

Prof 47- Cursos de formação voltados a essa área.

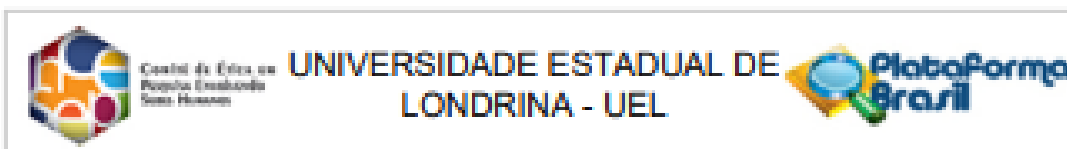
Prof 48- Precisa de mais explicações e estudos destas ferramentas de trabalho.

Prof 49- As formações pelo AVA são muito importantes e me ajudaram. Nós professores devemos buscar mais conhecimento e formações.

Prof 50- Formação/ cursos.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UEL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO LEITORA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Pesquisador: ALINY FERROTA DA SILVEIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 47787621.6.0000.5231

Instituição Proponente: CCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.853.704

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado realizada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguagem da Universidade Estadual de Londrina e será desenvolvida com financiamento próprio. O trabalho propõe estudo sobre a formação do leitor, busca discutir o papel da literatura infantil na educação, identificar e discutir práticas didáticas na pandemia para o trabalho com leitura. Enfoca a experiência dos professores regentes de biblioteca do Projeto Palavras Andantes acerca da literatura infantil e formação de leitores nesse período de pandemia. O Projeto Palavras Andantes é promovido pela Secretaria Municipal de Londrina e existe desde 2002. Esse projeto está baseado nos seguintes eixos centrais: estímulo à leitura, dada por meio de contações de história e mediação de leitura; política de compras de livros; incentivo ao empréstimo de livros; e organização pedagógica das bibliotecas escolares do Ensino Fundamental I. Atualmente, o projeto conta com 143 professores responsáveis pelas bibliotecas escolares no município de Londrina. Sabendo da importância do papel do professor mediador na formação de leitores, o projeto promove também a formação continuada desses professores, que acontece mensalmente, com discussões e reflexões de livros de literatura infantil e infanto-juvenil. Durante a pandemia, os professores tiveram de mudar a forma de promover o acesso à literatura para os 42 mil alunos da rede municipal de Londrina. Utilizando os meios digitais, como vídeos, áudios e ebooks, a literatura não só chegou para os alunos, mas, também, para toda a família, visto que o aluno, acessa, muitas vezes, a aula por meio do celular ou

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

Município: LONDRINA

E-mail: cep200@uel.br



Centro de Estudos em
Educação Popular
Sala 14/1000

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Projeto: 4.853.754

computador do responsável de seu núcleo familiar. Diante disso, o presente trabalho, por meio de uma análise qualitativa, busca analisar e refletir sobre a abrangência que as ferramentas digitais alcançaram no que diz respeito ao acesso ao livro e a mediação de leitura realizada com as aulas remotas durante a pandemia. Em março de 2020, o surto de Covid-19 se alastrou pelo Brasil e medidas tiveram de ser tomadas para amenizar a curva de contaminação do vírus e para evitar o colapso do sistema de saúde. O distanciamento social e a permanência das pessoas em suas casas, se possível, foram algumas das medidas tomadas para a contenção da doença. A educação logo sentiu o impacto dessas medidas, visto que a escola foi um dos primeiros estabelecimentos a serem fechados. Com paralisação das atividades presenciais, sem previsão de retorno e a demanda de prosseguimento do ano letivo, tudo isso levou professores a transpor as aulas e os conteúdos que eram dados presencialmente para ambientes digitais. Levando em conta que o acesso ao livro e a literatura, muitas vezes, acontece somente dentro do espaço escolar e que o panorama que vivenciamos em 2020 como pandemia foi muito impactante, tudo somado à preocupação com a formação leitora e à preocupação de como a leitura chegaria aos alunos da rede municipal, levando em conta todos esses aspectos, justifica-se a relevância dessa pesquisa para entender como foram pensadas e reorganizadas as práticas pedagógicas e a forma que os professores regentes das bibliotecas municipais de Londrina utilizaram para produzir as aulas da Hora do Conto; enfim, compreender como a tecnologia foi utilizada a fim de viabilizar todo esse material para o aluno. Para dar conta dessa tarefa, será realizada essa pesquisa qualitativa/quantitativa aqui proposta para entender questões relacionadas à forma de trabalho de professores regentes de biblioteca durante as aulas remotas. Os sujeitos da pesquisa serão os professores regentes de biblioteca que atuam na Educação Infantil (P4 e P5) e no Ensino Fundamental 1 (do 1º ao 5º ano) na rede municipal de Londrina. A coleta será realizada por meio de um formulário Google Forms contendo 10 questões, com perguntas objetivas e subjetivas, relacionadas ao perfil dos professores da Educação básica, de como esses professores usam as tecnologias digitais na produção de suas aulas, e de como os alunos tiveram acesso a esse material

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar o trabalho com a literatura infantil e a formação de leitores na rede municipal de Londrina durante a pandemia.

Objetivo Secundário:

- Identificar as metodologias utilizadas para trabalhar a literatura infantil e a formação de leitores

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep2020@uel.br



Centro de Estudos em
Pesquisa em Leitura
Sociedade e Cultura

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 4.623.754

durante a pandemia;

- Discutir a participação de alunos e famílias nas atividades propostas pelos professores;
- Discutir a contribuição das novas tecnologias no processo de formação de leitores no contexto da pandemia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora,

"quanto aos riscos, podem conter riscos conhecidos como potenciais, contudo, trata-se apenas de uma entrevista, envolvendo o formulário Google. A pesquisadora irá garantir que possíveis danos como: constrangimento, qualquer sentimento de intimidação ou incômodo sejam evitados e caso haja qualquer situação, a mesma estará disposta a auxiliar no que for necessário, tomando as devidas providências como, por exemplo, assistência psicológica e de indenização por dano decorrente da pesquisa. A investigação será interrompida a qualquer momento, mediante a quaisquer danos ao participante.

Benefícios:

Produção de conhecimento na área da educação, no que diz respeito à formação leitora e o uso de tecnologia nas séries iniciais".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante porque aborda a formação do leitor na escola brasileira, tema fundamental para a reflexão sobre a dimensão da relação entre educação e comunicação no contexto da atualidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora traz a Folha de Rosto devidamente assinada pela Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem; apresenta Projeto de Pesquisa completo com o roteiro das questões que serão aplicadas; apresenta, também, o TCLE para professores participantes e uma segunda carta resposta às pendências anteriores. Atende à solicitação anterior e traz anexado o Termo de Coparticipação assinado pela responsável pelo Apoio Pedagógico à Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Londrina.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora respondeu adequadamente a todas as solicitações encaminhadas pelo CEP/UEL, assim, recomendo a aprovação do projeto de pesquisa apresentado.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5435

E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisa (Envolvendo
Seres Humanos)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 4.862.704

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresentá-lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEPUEL

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1624949.pdf	08/07/2021 20:22:41		Aceito
Outros	respostapendencia2.docx	08/07/2021 20:22:18	ALINY PERROTA DA SILVEIRA	Aceito
Outros	termoassinado.pdf	08/07/2021 20:20:50	ALINY PERROTA DA SILVEIRA	Aceito
Outros	respostapendencia.docx	30/06/2021 13:25:26	ALINY PERROTA DA SILVEIRA	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-070

UF: PR Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep200@uel.br



Centro de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 4.653.754

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projctopesquisa.docx	07/06/2021 15:09:42	ALINY PERROTA DA SILVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.doc	07/06/2021 15:08:07	ALINY PERROTA DA SILVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	07/06/2021 15:07:40	ALINY PERROTA DA SILVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 16 de Julho de 2021

Assinado por:
Ana Lucia Ferreira da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: copes@uel.br