

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.051

ALFABETIZAÇÃO E LITERATURA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DISCUSSÕES NECESSÁRIAS

MANUELA PIRES WEISSBOCK ECKSTEIN¹
MARIA JULIA CAMARGO ARRUDA²
MAGALI MARIA JOHANN³

RESUMO

Levando em consideração que as crianças estão integradas a uma sociedade letrada, acredita-se que as mesmas estão expostas à leitura e à escrita de maneira frequente. Nesse sentido, algumas pesquisas colaboram para uma discussão sobre como a Literatura Infantil contribui para as práticas de alfabetização e letramento durante a pandemia do Covid-19, especialmente no contexto do isolamento social. Soares (2000), Abramovich (1997) e Annie Rouxel (2013), tornam-se referências para essa discussão, que buscou responder a seguinte questão: diante da pandemia do Covid-19 e do isolamento social, qual foi a contribuição da Literatura Infantil no processo de alfabetização e letramento de crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental? Para conhecer as possíveis respostas a esse questionamento, utilizamos uma abordagem do tipo qualitativa e de caráter bibliográfico. Foram utilizadas as entrevistas (com perguntas do tipo abertas) com professores que trabalharam no ano de 2020 e 2021, atuando como docentes do primeiro ano do Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas no município de Pitanga/PR. Percebeu-se que durante o período de pandemia do Covid-19, as escolas passaram a adotar estratégias diferentes para se manter conectados com os estudantes, medidas estas, que ocorreram por

1 Doutora pelo Curso de XXXXX da Universidade Federal - UF, autorprincipal@email.com;

2 Graduada pelo Curso de XXXXX da Universidade Federal - UF, coautor1@email.com;

3 Doutoranda do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá- UEM, magalimariajohann@yahoo.com.br ;

meio do espaço virtual, no modelo remoto. Emerge dos dados coletados, a constatação de que os professores alfabetizadores tiveram que selecionar obras literárias de grande interesse para as crianças, à medida que as liam e as experimentam como elementos da prática alfabetizadora. Percebeu-se que com a literatura, o docente deveria pensar em estratégias que pudessem proporcionar, mesmo remotamente, experiências para a construção da identidade das crianças com suas famílias e as novas percepções de mundo.

Palavras-chave: Prática docente, Literatura Infantil, Sujeito Leitor, Alfabetização e Letramento.

INTRODUÇÃO

Considerando que as crianças fazem parte de uma sociedade letrada, pressupõe-se que as mesmas tenham contato frequente com a leitura e a escrita, seja em maior ou menor intensidade. Soares (2000) afirmou que o processo que envolve uma criança a se tornar letrada faz parte de um movimento que cria condições de perceber as situações que estão à sua volta, que vão da autonomia de seus pensamentos a uma visão de mundo mais ampliada. Crianças que leem e têm contato com livros, aprendem melhor, desenvolvem a imaginação, a criatividade e compreendem diferentes situações. Assim, adquire cultura, conhecimentos e valores, o que as inclui no mundo oral e escrito.

Com a pandemia do COVID-19 e o isolamento social, novas práticas que inserem a leitura no universo das crianças, foram necessárias. Nas escolas, mesmo com aulas do tipo remotas, um plano que investigasse o que estava se consolidando neste novo cenário, foi imprescindível.

O cenário de pandemia do COVID-19, certamente trouxe um grande desafio para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental durante o processo de alfabetização das crianças. Como sabemos que fazer uso da literatura é uma necessidade indispensável ao desenvolvimento oral e intelectual da criança, reconhecer a relação entre letramento e literatura, pressupõe compreender os envolvidos em um processo que dê voz às vivências dos alunos. Isso demonstra que precisaríamos, enquanto pesquisadoras, olhar para as crianças em processo de alfabetização, durante o isolamento social e os professores alfabetizadores, nos processos que estavam se constituindo. Assim, nos propusemos a investigar como se travaram as relações entre o uso da literatura infantil, as práticas dos professores alfabetizadores e o retorno das crianças sobre o que estavam aprendendo, em um movimento atípico.

Diante destas indicações, buscou-se responder a seguinte questão: diante da pandemia do COVID-19 e do isolamento social, qual foi a contribuição da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento de crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental?

Assim, esta pesquisa buscou responder o problema de pesquisa a partir das seguintes ações: a) contextualizar os desafios da educação em tempos de pandemia do Covid-19 e de isolamento social no Brasil; b) verificar em que medida a literatura infantil contribuiu no processo de alfabetização e letramento de crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, mesmo no formato de aulas remotas; c) analisar práticas de uso da literatura infantil de professoras que atuaram no

primeiro ano do ensino fundamental, em escolas públicas e privadas do município de Pitanga/PR, nos anos de 2020 e 2021; d) analisar como as práticas de literatura infantil pesquisadas puderam contribuir no processo de alfabetização e letramento de crianças matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental. Neste sentido, uma pesquisa que referencia as novas relações constituídas em um contexto pandêmico, podem indicar novas formas de tratar as linguagens, mesmo em um movimento de pós-pandemia.

Os estudos de Soares (2000), Abramovich (1997) e Annie Rouxel (2013), sustentam nossas discussões sobre como a literatura infantil pode contribuir no processo de alfabetização e letramento. De forma geral, Soares (2000) traz uma discussão sobre o processo que a criança passa para se tornar letrada, considerando que elas já fazem parte de uma sociedade com essas características, o que pressupõe que as mesmas tenham contato frequente com a leitura e a escrita. Já os estudos de Abramovich (1997), afirmam a importância da literatura no que cerne a formação integral de qualquer criança, que ao ouvir e contar histórias, ela amplia a expressão de ideias e pensamentos. Rouxel (2013) nos ajudou a pensar e discutir os aspectos metodológicos do ensino da literatura, entendendo e pensando a leitura e a escrita, o ensino da literatura, a formação dos professores e diferentes métodos de ensino.

METODOLOGIA

A pesquisa de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, utilizou como instrumento de pesquisa, entrevistas (com perguntas do tipo abertas) a professores que trabalharam no ano de 2020 e 2021 como docentes no primeiro ano do Ensino Fundamental em escolas públicas e particulares do município de Pitanga/PR. Para a investigação, utilizamos o Google Forms para verificar diferentes práticas de uso da Literatura Infantil em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Durante a pesquisa, utilizamos o termo “A”, “B”, “C”, “D” e “E” para nos referir a estes professores entrevistados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo desta seção dá-se no intuito de discutir desafios enfrentados por professores alfabetizadores, durante o isolamento social causado pela pandemia do COVID-19, em que destacamos, a partir de entrevistas realizadas com esses profissionais, cinco categorias que traduziram como

diferentes práticas didáticas foram pensadas, planejadas e executadas durante os anos letivos de 2020 e 2021, nas aulas de formato remoto.

Com a pandemia do COVID-19, no final do ano de 2019, a maioria das escolas adotaram diferentes formas para manter o vínculo com as crianças e suas famílias, o que desencadeou a organização de diferentes estratégias. O vínculo com as atividades de ensino era premissa necessária para pensar nas novas formas de organização do tempo e do espaço pedagógico.

Quando indicamos o conceito de tempo e espaço das práticas pedagógicas, nos referimos a uma nova organização da rotina e da sala de aula. Os professores tiveram de criar estratégias para potencializar experiências de ensino que fizessem com que o vínculo se tornasse o primeiro elemento das aulas, o de interação, mesmo que virtual. Assim, o conceito de sala de aula física também mudou. O espaço virtual das escolas municipais e particulares em que os professores entrevistados estavam vinculados, foi o aplicativo Whatsapp. Nele, a coordenação pedagógica da escola criou grupos das turmas, em que as famílias estavam vinculadas por meio de um número de celular, do pai, da mãe ou de um responsável pela criança.

Levando em conta o novo conceito de tempo e espaço das aulas no formato remoto, compreender a necessidade de contemplar uma sequência didática que levasse em conta esses dois conceitos, foi primordial para que se reconhecesse a realidade de uma determinada turma de alunos. Pelo que observamos, durante as entrevistas, os docentes se colocaram em uma posição que levava em conta um olhar sensível à criança, reconhecendo suas particularidades de aprendizagem e como sujeitos ativos deste processo.

O ensino remoto emergencial se constituiu como um movimento que mudou a rotina da escola, de professores, das famílias e dos alunos, bem como de toda a estrutura didático-pedagógica das escolas. À época, o objetivo centrou-se em fornecer acesso temporário a professores, alunos e suas famílias, materiais didáticos e conteúdo que poderiam, de certa forma, minimizar algum tipo de efeito negativo no desenvolvimento das crianças. Segundo Joye, Moreira e Rocha (2020, p. 14), “[...] o termo remoto se refere apenas à mudança do espaço físico que outrora era presencial e, [...] temporariamente, é remoto (digital), termo muito utilizado na área de Tecnologia de Informação (TI) para se referir à não presencialidade”. Todo este cenário trouxe, certamente, um grande desafio para os professores alfabetizadores, principalmente nas atividades de

vínculo sócio emocional e aqueles ligados ao processo de aprendizagem das crianças pequenas.

Durante os anos letivos de 2020 e 2021, como já mencionamos, organizamos entrevistas com professores para investigar sobre as práticas realizadas durante o isolamento social e as aulas no formato remoto. Entrevistamos cinco docentes de escolas públicas e privadas do município de Pitanga/PR⁴ a partir de um formulário com perguntas que nos direcionaram a investigar: a) durante a pandemia do COVID-19, quais foram os maiores desafios nas práticas de alfabetização e letramento? b) que práticas foram propostas, no formato remoto e que se utilizaram da Literatura Infantil? c) qual foi a relação entre o conceito de leitura *versus* o de contação de histórias durante as aulas remotas?

Para dar conta de uma análise mais criteriosa dos dados levantados, indicamos essas questões em categorias de análise.

Desafios na mediação do conhecimento em pleno isolamento social: o que disseram os entrevistados?

A primeira categoria analisada, esteve centrada em *observar os desafios enfrentados pelos professores no que tange a mediação do conhecimento com as crianças pequenas, principalmente em meio a uma mudança drástica de tempo e espaço das práticas pedagógicas. Como seria possível, mesmo no formato remoto, observar as dificuldades enfrentadas pelas crianças?*

A tradução desta primeira questão, trouxe uma preocupação diária dos professores, principalmente quanto ao planejamento das práticas didáticas. No contexto da alfabetização, principalmente em um formato de aulas remotas, a entrevistada C relatou que “[...] a falta de conhecimento do educador, prejudica o desenvolvimento da criança. Um professor alfabetizador precisa estar em constante formação, pois desta forma, ele tem maior facilidade neste processo [...]”.

Partindo da compreensão de que a turma de alunos é formada pelo aspecto da heterogeneidade, devido às necessidades biológicas, sociais, psicológicas, históricas e culturais de cada aluno, também nos foi indicado nas entrevistas, que como professores alfabetizadores, o momento de isolamento social mostrava que seria necessário envolver as crianças

4 Os cinco professores entrevistados, mencionaram durante a entrevista, que entre 2020 e 2021, alguns deles já tinham experiência na docência como professores alfabetizadores, e outros, estavam tendo, pela primeira vez.

em atividades de acolhimento. Este tempo, diferenciado, também se concretizou em um *novo formato da rotina*, que foi pensado em proporcionar para as crianças um sentido de organização, uma vez que mesmo em aulas presenciais é preciso este direcionamento para compreender a questão de tempo e das atividades que devem ser realizadas.

A rotina pode ser definida como uma categoria pedagógica utilizada nas instituições educativas para auxiliar o trabalho do educador, sobretudo, para garantir um atendimento de qualidade para as crianças (MANTAGUTE, 2008, p. 5).

Além disso, Mantagute (2008) afirma que a rotina também deve ser considerada uma forma de assegurar que a repetição das ações cotidianas, sinaliza às crianças, momentos importantes do seu dia a dia. Ou seja, a repetição de determinadas práticas dá estabilidade e segurança aos sujeitos, pois saber que depois de determinada tarefa ocorrerá outra, diminui a ansiedade das pessoas, sejam elas grandes ou pequenas (MANTAGUTE, 2008). Para além destas questões, consideramos que a criança se apropria do conceito de organização espaço-temporal, o que a dispõe a pensar sobre como o tempo e o espaço se organizam para as diferentes situações que ela precisa vivenciar no cotidiano da escola. No espaço escolar físico, Dias (2010) nos diz que a ideia central da rotina é que

[...] as atividades planejadas devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais (DIAS, 2010, p. 13).

Mesmo de forma virtual, a rotina foi um elemento fundamental para garantir que as famílias estivessem envolvidas com a escola, de uma forma que nunca tinham se envolvido. A rotina, neste caso, definiu como as situações de aprendizagem deveriam ser organizadas e trabalhadas com diferentes professores, principalmente em classes de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Esta questão se demonstrou na fala de um dos professores entrevistados. Para além da organização de uma rotina de estudos, seria necessário: “[...] entender a criança, suas particularidades e respeitar isso” (ENTREVISTADO B, 2020), pois mesmo em um momento de grandes mudanças nas práticas de ensino, mediadas pelo uso de recursos e

interfaces digitais no formato remoto, se tornou necessário conhecer as particularidades de cada aluno e criar estratégias para ajudá-los no seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Ou seja, isso indicou na fala dos entrevistados que seria necessário ver para além da rotina esquematizada. Era preciso estar atento às entrelinhas: a consciência e o entendimento das famílias sobre isso e o comprometimento em poder ajudar seus filhos em todo este processo.

O desenvolvimento cognitivo da criança a que nos referimos com tamanha preocupação, assim como a dos entrevistados, centra-se na evolução dela perante o processamento das informações do cérebro, ou seja, conforme a criança vai crescendo biologicamente, vai adquirindo cada vez mais capacidade de fixar tais conhecimentos e aplicá-los nas situações vivenciadas no seu cotidiano. Segundo Vygotsky (1978), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. O teórico afirma que a aprendizagem das crianças ocorre por conta das interações sociais no ambiente em que ela está inserida.

Para além do desenvolvimento cognitivo, os entrevistados também indicaram que o aspecto sócio emocional era um elemento que estava os desafiando durante as aulas. As contribuições de Vygotsky (1988) nos fazem compreender que as emoções, como funções psicológicas superiores e centralizadas, passíveis de desenvolvimento a partir das interações de um sujeito com o outro, tinham que ajudar os professores a estabelecer um processo psicológico que levasse em conta as experiências que as crianças estavam vivenciando naquele momento.

As habilidades necessárias para a compreensão e o gerenciamento das emoções, de acordo com o desenvolvimento do autoconhecimento, empatia e interações com os demais sujeitos, são pré-requisitos do desenvolvimento socioemocional. Neste sentido, práticas, mesmo que remotas, deveriam proporcionar à criança experiências que fizessem entender as particularidades de cada uma delas. Desta forma, seria possível fazer com que as crianças, mesmo pequenas, assumissem papéis que fizessem elas vivenciar ações que pudessem contribuir para a saúde física, psicológica e emocional, mesmo em um momento em que o contato físico e presencial com os professores e os colegas, não poderia ser realizado.

Para além dos desafios apontados até o presente momento, um docente também pontuou sobre *lacunas na sua formação acadêmica que, durante o isolamento social, precisavam ser revistos*. Segundo o entrevistado C (2020), a falta de conhecimento do educador em relação a aspectos didáticos e pedagógicos, poderia prejudicar o desenvolvimento

da criança, principalmente em um momento de isolamento social e com aulas no formato remoto. Neste sentido, todos indicaram que as práticas de alfabetização e letramento estavam atreladas a repensar e estudar novas formas de criar e propor intervenções didáticas que fizessem sentido às crianças, mesmo com o uso de livros didáticos.

A Entrevistada B (2020) destacou outro desafio. Segundo ela, a falta de contato visual e físico com as crianças, fez com que houvesse inúmeras dúvidas sobre as dificuldades que os alunos poderiam apresentar. Relatou que esta questão também esteve centrada em organizar um diagnóstico sobre o que o aluno estava aprendendo a partir do que estava sendo proposto. Um dos elementos que dificultava, segundo a entrevistada essas questões apontadas, é que no caso dela, não conhecia pessoalmente estas crianças.

Outro ponto destacado pela entrevistada C (2020), foi a falta de acesso à internet e a celulares que comportassem fazer o download de inúmeros arquivos enviados pelo professor aos alunos. Essas questões também foram apontadas pela Entrevistada D (2020), que manifestou sua preocupação quanto à desigualdade social, questão que ficou ainda mais evidenciada durante o isolamento social. Neste sentido, seu maior desafio foi de manter contato com seus alunos por meio dos recursos digitais, impedindo o estabelecimento de uma rotina para a realização e retorno das atividades. Outro desafio apontado pela professora, foi a falta de tempo dos pais em acompanhar seus filhos na realização das inúmeras atividades propostas.

A Entrevistada B (2020) trouxe uma outra questão importante: para seguir o sistema apostilado, adotado pelo município, a rotina foi toda guiada para a execução das atividades indicadas semanalmente pela professora regente e as auxiliares. Mesmo assim, outros recursos digitais eram incluídos, como o link de vídeos do Youtube, principalmente de contação de histórias.

Práticas pedagógicas e a Literatura Infantil: mesmo no formato remoto, o que foi possível planejar e colocar em prática?

A segunda categoria que elencamos, esteve centrada em analisar *quais foram as práticas propostas pelos professores alfabetizadores e que utilizaram a literatura infantil*. Elencamos abaixo, algumas práticas registradas durante a coleta de dados.

A Entrevistada A (2020), mencionou que uma prática recorrente de suas aulas *online*, via Google Meet, era contar histórias para depois as crianças recontarem. Já a Entrevistada C (2020), relatou que iniciou o ano letivo com uma sondagem para a partir dela, trabalhar com as propostas do livro didático e incluindo o envio de livros de histórias para que as crianças pudessem manusear e fazer tentativas de leitura. Ela também disponibiliza fichas de leitura aos pais, no privado do WhatsApp, pois não era uma atividade obrigatória. O uso da sondagem possibilitou ao professor, diagnosticar as hipóteses de escrita de cada aluno durante a etapa de alfabetização, mesmo no formato remoto. E isto incluiu também práticas de leitura por parte das crianças que eram enviadas por vídeos feitos pelos pais.

Alguns entrevistados relataram que fizeram práticas de contações de histórias de diferentes formas, gravando vídeos e postando na plataforma Youtube. Em alguns momentos, quando a aula era *online*, via Google Meet, o professor solicitava para cada aluno pegar objetos em casa para contar histórias, cantigas e músicas.

Este processo exigiu dos professores alfabetizadores, selecionar obras literárias que despertassem um interesse significativo na hora das crianças lerem e fazerem suas tentativas. Isto, de certa forma, estaria ligado ao entendimento de que com a literatura, seria possível proporcionar às crianças, uma lição de vida imaginária e a construção de sua identidade que, segundo Abramovich (1997), isso pode ser traduzido quando as crianças reconhecem suas próprias dificuldades e aprendem a lidar com elas, o que as ajuda a compreender que são parte integrante do mundo que as cerca.

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...] escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo [...] (ABRAMOVICH, 1997, p. 16).

Para além dessas questões, o maior desafio dos professores entrevistados esteve centrado em reconhecer como a literatura infantil poderia potencializar a *competência linguística* e a *compreensão leitora*, aspectos que estão intimamente ligados ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança, principalmente durante o processo de alfabetização.

Compreender a competência linguística e estimular a compreensão leitora, faz com que as práticas de literatura infantil reforcem aspectos que levem em consideração diferentes estratégias que levem as crianças

pequenas a se tornarem mediadoras da leitura. Isto, de certa forma, dá voz às discussões desta segunda categoria de análise, pois podem ampliar o olhar do professor, principalmente em ajudar as crianças a designar contextos, objetivos, conteúdos e intencionalidade textual.

Seria possível que os professores entrevistados pensassem que suas práticas precisariam estar ligadas a estes dois conceitos, antes de escolher uma determinada obra para ler ou contar, ou mandar para que as crianças tivessem acesso ao livro físico?

Antes de discutirmos a competência linguística, neste caso, é preciso avançarmos no conceito de compreensão leitora. No relato dos entrevistados, perguntamos sobre suas práticas alfabetizadoras e o uso da literatura infantil no formato remoto. Mas o que pontuamos aqui, serve para as práticas presenciais ou remotas e virtuais.

Segundo Kleiman (2013), tanto o texto quanto o leitor, estão envolvidos no processo de compreensão leitora, ou seja, o texto no seu papel de objeto linguístico e cultural, que porta um significado, enquanto o leitor, com suas capacidades cognitivas, experiências e saberes. Além destes elementos, há um outro que se caracteriza como um dos mais importantes dentro da capacidade de compreensão leitora: a atividade de leitura. Esta, elaborada dentro de um determinado local e tempo, é dotada de determinados objetivos e propósitos que variam de acordo com o espaço e tempo.

Assim, na execução das atividades de leitura, é importante ressaltar que o professor deve auxiliar o aluno a compreender o conteúdo do texto, fazendo com que o mesmo tenha objetivos claros, ativos e dotado de estratégias de compreensão, ou seja, é preciso fazer com que o leitor se torne autorregulado. Isto significa que é necessário entender o que se lê, a fim de que isso faça o sujeito se conectar à sua realidade. Desta forma, um leitor autorregulado é aquele que utiliza a leitura para ter um impacto positivo em sua vida, transformando e ampliando o seu vocabulário, bem como ampliar suas experiências e visão de mundo.

Para além de uma compreensão leitora, é importante fazer com que as crianças desenvolvam uma competência linguística, que é a capacidade do usuário da língua em produzir e entender as diversas sequências e significados que determinada leitura se refere, sequências estas que chamamos de sentença, enunciados ou frases, que são escritas e produzidas dentro de uma determinada regra e escritura (TRAVAGLIA, 2011).

Ávila e Bohn (2020, p. 11) avançam em discussões importantes a partir da defesa de Travaglia (2011): a capacidade de “identificar se uma frase pertence ou não à sua língua materna em um processo natural, mesmo

que nunca tenha estudado certas características da língua”, trata-se de uma competência linguística, ou seja, um conjunto de regras que permite ao sujeito emitir e reconhecer frases, bem como fazer o julgamento sobre a formação destas.

Neste contexto, defende-se que a competência linguística é um campo derivado da gramática da língua, a qual o falante está internalizado. Este conceito originou-se na teoria gramatical gerativa e é aplicado ao ensino da gramática, que visa ampliar a competência linguística, juntamente com outras competências como a textual, comunicativa e discursiva (PERINI, 1976).

Assim, para além da leitura ou contação de uma determinada história, é preciso fazer com que os alunos tenham experiências para ampliar a sua competência linguística. O professor deve oferecer, além de uma interação com vários gêneros textuais, criar atividades que façam com que haja uma certa aquisição de signos e suas formas, bem como combinações e aplicabilidade em diferentes contextos.

Portanto, pudemos observar que os maiores desafios enfrentados pelos professores entrevistados, se concentraram em reconhecer como a literatura infantil pode ajudar no desenvolvimento de certas competências de linguagem e compreensão da leitura, elementos estes, que estão relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, especialmente no processo de alfabetização e letramento.

A relação entre leitura *versus* contação de histórias durante as aulas remotas: discussões necessárias

A terceira categoria discutida, esteve centrada em compreender a relação entre leitura *versus* contação de história, nas práticas de alfabetização e letramento.

De acordo com Coelho (1987), a literatura infantil tem como objetivo servir como agente de transformação, seja no momento da relação entre o leitor e o livro, ou até mesmo entre o leitor e o narrador. O livro se torna elemento transformador dessa relação, quando é apresentado com sentido e criador de experiências de conhecimento (COELHO, 1987, p. 02). Portanto, a literatura infantil é capaz de levar às crianças as melhores vivências para ampliar a imaginação, melhorar o seu conhecimento e a sua relação com o diferente, é uma forma de se identificar com o texto, elaborando novos conceitos e valores sociais (COELHO, 1991, p. 35).

Há diferença entre leitura e contação de história. Segundo Kleiman (1993 apud MENEGASSI; CALCIOLARI, 2002, p. 82),

“[...] as práticas de leitura como decodificação não modificam em nada a visão de mundo do leitor, pois se trata apenas de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas em uma pergunta ou comentário”.

A fala de Kleiman (1993) traduz o discutido por Bakhtin (1986, p.93). O essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma linguística utilizada, mas compreendê-la num contexto preciso, seu significado em uma enunciação particular. Trata-se de perceber o seu sentido e não somente sua conformidade à norma. Em outros termos, o receptor, pertencente à mesma comunidade linguística, também considera a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo.

Para compreender a ação da contação de história, é necessário observá-la enquanto uma estratégia de ensino, que ajuda a despertar a imaginação, além de criar possibilidades de uso da comunicação em suas diferentes vertentes. Além disso, a contação de histórias tem uma característica lúdica, pois pode ser apresentada com materiais didáticos diversos, a partir de brincadeiras, danças e músicas.

A ludicidade na contação de história representa trabalhar com elementos imaginativos e que fazem a criança reconhecer o enredo, as ações dos personagens, suas emoções. Isso, de certa forma, está ligado ao princípio da representação.

Se a criança brinca, ela também é capaz de descobrir o lado lúdico do livro, encantando-se com as surpresas que lhe estão reservadas a cada virar de página. Sendo assim, quanto mais cedo a criança tiver contato com livros, melhor; e quanto mais for capaz de ver no livro um grande brinquedo, mais fortes serão, no futuro, seus vínculos com a leitura (VILLARDI, 1999, p. 81).

A representação do livro, da história, do sujeito que conta a história, dos materiais que se utiliza, criam uma dimensão que caracteriza o sentido do termo “lúdico”. Passos (2013) discute que o

[...] termo lúdico é apresentado de modo incisivo: serve de adjetivo correspondente à palavra jogo. Desse modo, ao compreendermos a remissiva temos a compreensão de jogo definida como: dispêndio de atividade física ou mental que não tem um objetivo imediatamente útil, nem sequer definido, cuja razão de ser, para a consciência

daquele que a ele se entrega, é o próprio prazer que aí encontra (PASSOS, 2013, p. 43).

Portanto, o lúdico desenvolve a visão de mundo da criança, oportuniza descobertas e potencializa a criatividade. Todos esses elementos juntos, fazem a criança se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade.

Reconhecendo aqui, a diferente conceitual e metodológica da leitura e da contação de histórias, cabe uma discussão sobre as relações que se travam entre sujeitos leitores e texto. Rouxel (2013), discute que a relação do leitor com o texto pressupõe que ele coloque sua experiência de mundo para tratar da relação de aproximação ou não com ele. Isto significa que ler ou contar uma história é uma tarefa complexa, pois exige lidar simultaneamente com a recepção dos alunos, desencadeando uma sequência didática que fortaleça, principalmente os conceitos de competência linguística e a compreensão leitora, já expostos anteriormente.

Dominar a leitura é uma experiência importante para a vida da criança, pois determina o modo como ela se insere no mundo, na escola e nos espaços onde está presente. Em virtude disso, é neste momento que elas podem ser despertadas para reconhecer o ato de ler como um momento de conhecer coisas que não sabia, por exemplo. Uma criança é atraída a ler, segundo Abramovich (1999), quando escuta histórias, passa a visualizar de forma mais clara diferentes sentimentos que têm relação com o mundo e a posição dela frente ao enredo. Ao ler, a criança é inserida em um mundo comunicativo e, desta forma, ela pode se relacionar e se comunicar de forma significativa. Assim, o aspecto da subjetividade se destaca em dois planos, o afetivo e o intelectual.

Cabe aqui, discutirmos o conceito de leitura subjetiva. Sua importância é indiscutível. O desafio do professor em pensar em estratégias que priorizem esse tipo de ação, faz com que se foque na maneira em que o leitor reage dentro do seu plano afetivo e intelectual. Segundo Jouve (2013), no plano afetivo tais reações necessariamente subjetivas seriam, por exemplo quanto às representações, ou seja, aos processos de construção de imagens mentais, de caracterização de cenário e de personagem. Já no plano intelectual, o leitor utiliza-se de sua subjetividade

ao fazer escolhas de significados diante de uma linguagem indireta, polisêmica⁵, do texto literário, que requer criatividade e exercício mental do leitor.

Para além do conceito de leitura subjetiva, cabe aqui uma aproximação com os conceitos de sujeito leitor e formação do leitor. O sujeito leitor é aquele crítico, que busca o conhecimento, a compreensão daquilo que está lendo, pois vai além da leitura. Este sujeito apresenta como principal característica a curiosidade, aprofundando a temática em que está lendo, fazendo presente em sua vida a criticidade e a busca por novas informações. É importante ressaltar que o professor é um sujeito leitor, pois também tem sua própria concepção de leitura, diferente de seus alunos. Ele é a pessoa fundamental para tratar sobre o espírito da leitura, contribuindo para que seus alunos tenham interesse pela leitura, bem como verificar suas dificuldades.

O leitor é um sujeito do mundo e no mundo, produzindo sentidos e sendo produzido por eles. Na concepção aqui indicada, o leitor não necessita da escola para se constituir leitor, segundo Oliveira (2013). É na situação de estar no mundo que ele configura seu instinto leitor. E são a partir das inúmeras limitações ou ampliações, que fazem de um leitor, um sujeito-leitor (OLIVEIRA, 2013, p. 62). Isso tem sentido quando consideramos a leitura um ato, porque estabelece uma relação entre os sujeitos: leitor, texto, autor. Esse ato, de se constituir como sujeito leitor, é tanto uma atividade de proporcionar ao leitor momentos de prazer quanto de encontrar sua identidade, sua referência, seu contexto.

Nesse sentido, o leitor busca no seu ato de ler, constituir os sentidos que estão relacionados à sua história de vida. Conforme Jouve (2002, p. 61), “[...] a leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor”. É fundamental compreender a importância, tanto do autor quanto do leitor, visto que são sujeitos do processo de leitura.

5 A polissemia confere às línguas humanas a flexibilidade de que elas precisam para exprimirem todos os inúmeros aspectos da realidade. Consequentemente, a maioria das palavras são polissêmicas em algum grau. Palavras não-polissêmicas são raras e frequentemente são criações artificiais, como os termos técnicos das ciências: fonema, hidrogênio, pâncreas. Nestes casos, a polissemia é realmente um inconveniente. Mas o discurso científico, em sua procura de univocidade semântica, difere enormemente da fala normal das pessoas (PERINI, 1996, p. 252).

As ambiguidades da Literatura Infantil durante o Isolamento Social: defesas de Annie Rouxel

Annie Rouxel é professora de Língua e Literatura Francesa na Universidade de Bordeaux. Sua investigação centra-se no ensino da leitura literária. É autora de livros como *“Enseigner la Lecture littéraire”* (PUR, 1996) e *“Du Corpus scolaire à bibliothèque intérieure”* (PUR, 2009). Juntamente com os outros professores ligados ao ensino de literatura, discutiu o conceito de “sujeito leitor”, que se difundiu rapidamente na França, a partir de 2004, e forneceu diretrizes para o ensino da leitura literária.

Para discutirmos sobre as ambiguidades traduzidas nas práticas de alfabetização que se utilizaram da literatura infantil durante o isolamento social e as aulas do tipo remotas, analisamos uma entrevista que Annie Rouxel deu as Professoras Neide Luzia Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira, da FEUSP em 2015.

Identificamos na sua fala, as ambiguidades que observamos nos dados coletados e discutidos neste texto. A primeira se refere a separação entre leitura escolar, seus objetos, modalidades e práticas sociais. A segunda, se deteve a pensar sobre a dificuldade de compreensão da dimensão institucional e social da leitura. E a terceira, referiu-se à imagem da leitura literária na escola, que muitas vezes é renegada à prática obrigatória e sem sentido para as crianças.

Ambiguidade: separação entre leitura escolar, seus objetos, modalidades e práticas sociais

Perguntada sobre a importância da literatura, Rouxel (2015) discute que a mesma não se detém no aprendizado da primeira decodificação ou leitura de textos informativos, mas no aprendizado de textos literários. A distância cultural que separa essas “novas crianças da escola”, dos livros didáticos que aprendem na escola tem levado a repensar o ensino da literatura. O saber ensinar e a relação com o conhecimento estão evoluindo. Assim, como de costume, a transformação necessária para o ensino da literatura enfrenta o ônus da resistência.

Para Rouxel (2015), há três elementos que caracterizam essas dificuldades. A primeira é o divórcio entre a leitura escolar, seus objetos, modalidades e práticas sociais do aluno. A literatura, sendo a leitura consciente, alimentada pela releitura, está em descompasso com os hábitos dos alunos e os mesmos se dividem em leitura rápida de informações

(modo de leitura dominante e valorizado em nossa sociedade) e leitura emocional de textos.

Para os professores, surge a questão: entre as atitudes de distanciamento típicas de leitura de textos informativos e empatia que os textos de ficção muitas vezes assumem, como ajudar os alunos a criar distância na relação com o texto e deixar espaço para a emoção ou, ainda, ajudar a amplificar emoções? Em outras palavras, como criar uma distância tecida pelas emoções, deixar espaço para as emoções e preservá-las?

Tal questão pode ser observada nos dados coletados durante as entrevistas com os professores, visto que uma das práticas recorrentes dos docentes durante as aulas remotas foram a contação de histórias e, posteriormente, as crianças recontaram as histórias, proporcionando uma lição imaginária, fazendo com que esta conseguisse estabelecer distâncias na sua relação com o texto, bem como a sua construção de uma identidade.

Ambiguidade: dificuldade de compreensão da dimensão institucional e social da leitura

Rouxel (2015) aponta que a dificuldade de compreensão da dimensão institucional e social da leitura prioriza um entendimento inicial de que a leitura se define como um ato estritamente pessoal. Nas escolas, os discursos consensuais sobre os textos contradizem a natureza do ato de ler. Em um nível coletivo, o que acontece com os encontros pessoais dos alunos com os textos? O que acontece com a liberdade do leitor durante o processo de aprendizagem, que exige dele participação aberta, revelando aos colegas como o texto “funciona” e, portanto, como ele “trabalha” o texto? A dimensão avaliativa da leitura escolar não torna difícil e aleatório para os alunos o encontro com a leitura?

Ambiguidade: a imagem da leitura literária na escola, renegada à prática obrigatória e sem sentido para as crianças

Segundo Rouxel (2015), geralmente a imagem da leitura está associada à ideia de dever, à ideia de tédio. Então, como ajudar os alunos a despertar interesse e diversão a partir da leitura “obrigatória”, gerar atenção ao texto e desejo de ler?

Rouxel (2015) defende que é preciso participação dos leitores, ou seja, formar um leitor com senso de participação, com valor da leitura subjetiva. Para a estudiosa, a razão dessa evolução está em três constatações:

1) O formalismo instrucional está mais preocupado com ferramentas analíticas do que com a leitura em si. A ritualização da leitura literária, na forma como as escolas a praticam, manifesta-se como a implementação de um caminho formal que substitui uma abordagem sensível ao texto que exclui o leitor; mas cessa a atividade interpretativa do que a facilita; 2) O desenvolvimento das instituições e o estabelecimento da leitura cursiva tentam dar sentido e gosto à leitura literária; 3) Conduzir pesquisas e pesquisas de aceitação relevantes para os alunos do ensino médio, especialmente de autobiografias de leitores

Diante destas constatações, as perspectivas que formam o sujeito leitor no campo da literatura devem se concentrar na atividade de singularizar o texto durante a leitura. Questionada sobre a importância desta perspectiva, Rouxel (2015) esclarece que a consciência do sujeito leitor se reflete na ênfase em atividades que abrem caminhos para a expressão do gosto, elaboração de autorretratos ou autobiografias. Portanto, essa prática se torna inerente à construção identitária das crianças, uma vez que as experiências de leitura podem acontecer fora dos espaços escolares, mas a sala de aula também deve ser um lugar de troca intersubjetiva e de debate interpretativo.

Segundo Rouxel (2015), responder “quem é o sujeito leitor” não se trata somente de uma simples expressão da parte subjetiva do leitor que se engaja na leitura, em resposta a pedidos de obras e reconfiguração durante a literatura. O sujeito designado não é um sujeito cartesiano, um sujeito racional, transparente, consciente, “universal” que se domina e pode adquirir consciência, mas um “sujeito quebrado”. O sujeito leitor não pode ser reduzido ao indivíduo, mas a parte que o indivíduo se manifesta no processo de leitura: ele é um sujeito fluido e mutável cuja identidade não é estável, ao contrário, “não vai parar de fazer e desfazer”, como ele vai durante o processo de leitura.

A análise dos padrões de leitura, de leitores experientes, mostra que há uma maneira quanto à forma de trabalho, que revela a importância da subjetividade ao olhar para o texto.

Para tanto, recomenda-se estimular a expressão de julgamentos estéticos, convidar os alunos a expressar seu próprio prazer ou insatisfação com a leitura e evitar a censura de quaisquer vestígios de investimentos que sejam pessoais, imaginativos e fantasiosos em seu discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apontadas, essa pesquisa buscou responder a seguinte questão: diante da pandemia do Covid-19 e do isolamento social, qual foi a contribuição da Literatura Infantil no processo de alfabetização e letramento das crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental?

Para isso, foram realizadas algumas ações como a contextualização dos desafios da educação durante o tempo de pandemia do Covid-19 no Brasil e das práticas de medidas do protocolo de biossegurança com o isolamento social. Com a pandemia do Covid-19, em 2020 e 2021, as escolas adotaram uma abordagem diferente para manter a conexão com as crianças e suas famílias, o que motivou diferentes estratégias. Os professores tiveram que oportunizar novas experiências de ensino, fazendo da conexão o primeiro elemento da interação em sala de aula, mesmo as virtuais.

Outra questão levantada, foi verificar em que medida a Literatura Infantil contribuiu no processo de alfabetização e letramento de crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, mesmo no formato das aulas remotas. Para além disso, como diferentes práticas de uso da literatura infantil de professores que atuaram no primeiro ano do ensino fundamental, em escolas públicas e privadas do município de Pitanga/PR, nos anos de 2020 e 2021 se sustentaram.

Os professores alfabetizadores tiveram que selecionar obras literárias de grande interesse para as crianças à medida que as liam e as experimentam como elementos da prática alfabetizadora. Percebeu-se que com a literatura, é possível que o professor proporcione às crianças uma lição de vida e permita que esta construa sua identidade.

Nota-se que momentos como a pandemia, delicado e tenso, a literatura torna-se ferramenta pedagógica para construir conhecimento, socializar cultura e constituir novos pensamentos e ações diante ao medo, insegurança e novas formas de socialização e sobrevivência. Indica-se a importância dos professores alfabetizadores notarem a necessidade de lançar mão das obras e interesses literários das crianças para alfabetizar e letrar com conteúdo, sensibilização e leituras que (re)construam a realidade humana e mundial.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ÁVILA, S.; BOHN, G. **A competência linguística:** desmitificando o mito do não-saber. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344168257_A_COMPETENCIA_LINGUISTICA_DESMITIFICANDO_O_MITO_DO_NAO-SABER. Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem, São Paulo: Hucitec, 1986.

COELHO, N. N. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil.** São Paulo: Ática, 1991. de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DIAS, A. A.; PORTO, R. de C. C. **A pedagogia e a educação em direitos humanos.** In: FERREIRA, L. de F. G. et. al. (Orgs.). Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

JOUVE, V.; REZENDE, N. L. de. **A leitura como retorno a si:** sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: Leitura subjetiva e ensino de literatura [S.l.: s.n.], 2013.

JOYE, R. C.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. **Educação a distância ou atividade Educacional Remota Emergencial:** em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. Research, Society and Development. 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299/3757> Acesso em 05 de março de 2022.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura:** Teoria e prática. Campinas, Pontes, 1993.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MANTAGUTE, E. L. L. **Rotinas na Educação Infantil**. 2008. Disponível em: http://200.195.151.86/sites/educacao/images/stories/elisangela-rotinas_na_ed. Acesso em: 3 mar. 2022.

OLIVEIRA, R. L. De. **A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor**. Rosemary Lapa de Oliveira. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12970/1/TESE%20-%20LEITURA%20ESTAR%20N%20O%20MUNDO%20E%20SUJEITO-LEITOR.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

PASSOS, M. P. de. **O ato lúdico de conhecer: a pesquisa como processo dialógico de apropriação de dispositivos informacionais e culturais**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

PERINI, M. A. **A gramática gerativa: introdução ao estudo da sintaxe portuguesa**. Belo Horizonte: Vigília, 1976.

ROUXEL, A.; REZENDE, N. L. de. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. Leitura de literatura na escola [S.l: s.n.], 2013.

REZENDE, N. L. de; OLIVEIRA, G. R, de. **Um sujeito leitor para a literatura na escola**. Entrevista com annie rouxel. Revista Teias, [S.l.], v. 16, n. 41, p. 280-294, maio 2015. ISSN

1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24526>>. Acesso em: 31 mar. 2022.

SOARES, M. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, A. A.

M. et al. (orgs.). A escolarização da leitura literária. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: Ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2011.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society:** The development of higher psychological processes. Massachusetts: Harvard University Press. 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.