

LINGUASAGEM

DIREITO À LITERATURA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DOS PRIMEIROS USOS DA TECNOLOGIA EM SALA ATÉ O ENSINO LITERÁRIO DURANTE A PANDEMIA

Ana Clara Velloso Borges PEREIRA¹

Resumo: A Literatura é solidamente reconhecida como agente transformador das civilizações. Na contemporaneidade brasileira, leitura e escrita têm sido acolhidas também como um Direito, conforme a Lei n. 13.696/2018. Entretanto, durante a pandemia do Covid-19, muitas prerrogativas foram ameaçadas. Por isso, o presente estudo tem como objetivo analisar como o Direito à Literatura tem sido assegurado para alunos de Ensino Fundamental, no mês de abril de 2020, quando vigorava o ensino remoto emergencial. Além disso, busca compreender os usos da tecnologia em sala de aula e sua aplicação para a escolarização de textos literários durante a pandemia. Logo, são utilizados como principais aportes teóricos Candido (2011), para conceituar a Literatura como Direito, além da legislação brasileira pertinente ao tema; Bruzzi (2016), para compor um panorama histórico da tecnologia na educação; e Cosson (2009), para demonstrar a importância da presença do professor como mediador dos textos literários. Desse modo, a metodologia tem início em uma revisão de literatura. Na última seção do artigo, são analisados planos de aula de Literatura para o Ensino Fundamental, cedidos por uma professora da rede pública de ensino e outra da rede privada, configurando uma pesquisa qualitativa. Entrevistas com essas professoras também contaram como instrumento de coleta de dados. Assim, foi possível compreender que as plataformas digitais são ferramentas de extrema utilidade como tentativa de manutenção do ano letivo, mas encontram empecilhos em sua execução. Dentre eles, destacam-se a falta de recursos para gravar aulas que uma das escolas possui e as dificuldades que ambas compartilham para corrigir dever de casa.

Palavras-chave: Ensino remoto; Direito e Literatura; Ensino de Literatura

Abstract: Literature is solidly recognized as an agent that transforms civilizations. In Brazilian contemporary times, reading and writing were also accepted as a right, according to Law No. 13,696 / 2018. However, during the Covid-19 pandemic, many prerogatives were threatened.

¹ Graduanda em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduanda em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). E-mail: claravellosob@gmail.com.

revista *Linguasagem*, São Carlos, v.40, Número temático: Covid-19: uma pandemia sob o olhar das ciências da linguagem, 2021, p. 348-368. ISSN: 1983-6988

Consequently, this study aims to analyze how the Right to Literature was ensured for elementary school students, in the month of April of 2020, when the emergency remote education was in effect. Also, it tries to understand the uses of technology in classroom and its application for teaching literary texts during the pandemic. Therefore, are used as the main bibliographic resources Candido (2011), to conceive Literature as Law, in addition to the Brazilian legislation pertinent to the theme; Bruzzi (2016), to compose a historical panorama of technology in education; and Cosson (2009), to demonstrate the importance of the teacher's presence as a mediator of literary texts. Thus, methodology begins with a literature revision. In the last section of the article, Literature lesson plans for Elementary Education are analyzed, provided by one teacher from the public school system and another from the private system, configuring a qualitative research. Interviews with these teachers also counted as an instrument of data collection. Therefore, it was possible to understand that digital platforms are extremely useful tools as an attempt to maintain them regular in the school year, but there are obstacles in the execution. Among them, are highlighted the lack of resources to record classes that one of the schools has and the difficulties that both share to correct homework.

Key-words: Remote teaching; Law and Literature; Literature teaching

Introdução

Com o processo de Globalização, surge uma necessidade de reestruturar os modelos da educação básica – tanto para os alunos quanto para os professores. Essa integração econômica, social e política dos povos, impulsionada pela Revolução Científico-Tecnológica, provoca impactos diretos na sala de aula. Logo, professores e diretores enxergam a capacidade de desencadear mudanças significativas na relação de ensino-aprendizagem, caso estejam munidos de tecnologias adequadas. (BARRETO, 2002).

Sob esse viés, a tecnologia vinha encontrando caminhos espontâneos na rotina educacional dos estudantes, com a instalação de recursos tecnológicos nas escolas e a criação de aplicativos destinados a tal fim. Entretanto, nem sempre a cessão de recursos era acompanhada pela atualização profissional dos pedagogos, que muitas vezes desconheciam o modo de usá-los. Segundo pesquisa realizada pelo Centro de Estudo sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC) em 2019, 81% das escolas públicas do Brasil possuem laboratório de informática, mas apenas 4% deles são utilizados com assiduidade. Conforme a pesquisa, só 20% dos professores entrevistados já utilizaram ferramentas digitais para mediar a comunicação com os alunos em atividades.

Em contrapartida, as escolas da rede particular expuseram, desde o início do século, maior índice de aproveitamento dos recursos digitais, com apresentação de softwares, pesquisa e jogos com finalidade educativa. A valorização das novas tecnologias para a construção do conhecimento pelo próprio aluno, nesses moldes, proporciona uma aprendizagem independente, em que o professor é o facilitador, e não o repassador de informações. Apesar de serem dotadas de recursos mais dispendiosos e possuírem maior incidência de aproveitamento, a tecnologia não é unanimidade nem nas escolas privadas. (DINIZ, 2001)

Todavia, o vínculo que as escolas criaram com a tecnologia, mesmo imperfeito, precisou revestir-se de novas características, posto que a intempestiva pandemia do Covid-19 alterou a dinâmica de múltiplos serviços, incluindo a educação. Em muitos países, como Itália e Espanha, instituições de ensino fecharam as portas por meses. No Brasil, o Conselho Nacional de Educação aprovou as diretrizes para orientar escolas da educação básica. Segundo essas orientações, atividades não presenciais podem ser organizadas oficialmente e validadas como conteúdo acadêmico aplicado. Logo, muitas instituições têm adotado o ensino não presencial, ainda que de forma primitiva, devido à urgência da adaptação.

Por essa razão, o presente artigo almeja compreender melhor a realidade estudantil do Brasil diante da pandemia, especialmente no nível de Ensino Fundamental. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 53, a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Portanto, é objeto de estudo desse capítulo abranger o cumprimento do direito à educação, com ênfase nas aulas de Literatura, para os alunos da rede pública e da rede privada de ensino brasileira, em face às mudanças necessárias para respeitar o isolamento social proposto pela Organização Mundial da Saúde.

Então, o capítulo divide-se em três seções: a Literatura como Direito, que utiliza como aporte teórico principal as ideias de Candido (2011); um breve histórico do laço entre educação e tecnologia, trazendo as ideias de Bruzzi (2016); e um estudo comparado das dinâmicas que uma escola pública e outra privada, relativas ao mesmo grau de ensino, utilizaram para cumprir o cronograma escolar em tempos de pandemia.

Nessas seções, foram ressaltados também pontos da legislação brasileira pertinente ao tema.

Desse modo, a pesquisa configura-se como qualitativa, porque descreve os dados coletados sobre as escolas, sem negligenciar também a análise bibliográfica e documental, necessárias para fundamentar as observações feitas. No que tange aos paralelos traçados entre escola pública e privada, uma professora de Literatura de cada instituição ofereceu, como instrumento de coleta de dados, um plano de aula escrito para o ensinamento virtual, ambos a serem utilizados no final do mês de abril de 2020, com o isolamento social vigente. Não obstante, como instrumento de pesquisa, também foram realizadas, por videochamada, entrevistas com as professoras da escola pública e da escola privada.

Em linhas gerais, esse estudo busca definir a Literatura como Direito e traçar uma linha do tempo sobre o elo entre educação e tecnologia. Além disso, procura responder se o direito à Literatura, amparado pelo direito à educação, tido como direito fundamental pela Constituição de 1988, está sendo cumprido diante das adversidades. Por fim, o estudo tenta elencar quais são as principais características do ensino de Literatura durante a pandemia do Coronavírus, ressaltando semelhanças e diferenças entre as redes pública e privada.

A Literatura como Direito

Erasmus de Roterdã, ao dedicar-se quase com exclusividade ao estudo da Antiguidade Clássica, interpretando os fatos de Grécia e Roma, reduz toda a cultura humana à cultura literária, expondo a importância das letras para a caracterização de um povo. Sua percepção substitui o formalismo da escolástica pelo formalismo literário. Enxerga a Literatura em um sentido aristocrático, apegado ao dizer, cujo objetivo da educação era formar mentes polidas e capazes de cumprir um papel honrado na sociedade. (DURKHEIM, 1995)

A história da Literatura em um mundo moldado pela escrita é tema também de uma obra inteira de Puchner (2019). O autor apresenta como a escrita inspirou a ascensão e a queda de nações, o desabrochar de ideias políticas e filosóficas e a propagação de doutrinas religiosas. Nele, narra que Alexandre, o Grande, punha

embaixo de seu travesseiro todas as noites três objetos que resumiam o modo como ele via sua campanha: um punhal, uma caixa e, dentro da caixa, o mais precioso dos três objetos, uma edição de seu texto favorito, a *Iliada*, atribuída a Homero. A cópia de Alexandre da Macedônia tinha anotações de seu mestre, o filósofo Aristóteles.

Sob a ótica de Puchner, a Literatura não se configura como direito, porém como agente transformador das civilizações. A perspectiva de Literatura como direito é iniciativa do teórico brasileiro Antonio Candido. De início, Candido (2011) expõe que o assunto que lhe foi confiado é aparentemente desligado dos problemas reais, mas ao longo do texto, preocupa-se em provar a necessidade do vínculo entre Direitos Humanos e Literatura. Para ele, quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra.

Não obstante, para Candido, pensar em direitos humanos exige um pressuposto de reconhecer que aquilo que consideramos indispensável pra nós é também indispensável para o próximo. Nesse ponto, as pessoas afirmam que o próximo tem direito a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução e saúde – embora até esses sejam considerados privilégios de acordo com a realidade do Brasil. Todavia, Candido percebe que dificilmente essas pessoas pensem que seu semelhante pobre teria direito a ler os clássicos.

O autor continua, mostrando que a fronteira entre determinados bens compressíveis e incompressíveis é difícil de delimitar. Embora certos bens sejam certamente incompressíveis, como alimentação, moradia, vestuário, educação, saúde e liberdade individual, outros são mais subjetivos, mas também devem assim ser considerados. São esses o direito à crença, à opinião, ao lazer, à arte e à Literatura. De forma abrangente, ele chama de Literatura todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade.

Portanto, a Literatura aparece como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. A criação ficcional se revela no cotidiano de todos os povos, conforme Candido. E se ninguém passa um dia inteiro sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a Literatura corresponde a uma necessidade universal, cuja satisfação constitui um direito.

De certo modo, tal preocupação encontra respaldo na legislação brasileira. Na redação original da Constituição, a Literatura não é mencionada de forma explícita. Entretanto, conforme Martins (2006), a aprendizagem da leitura liga-se ao processo de formação global do sujeito na sua capacidade de interação nos ambientes político, cultural e econômico. Ou seja, para atingir um maior nível de ascensão, o sujeito precisa passar por etapas de leitura, nas quais ele realizará descobertas e sedimentará sua formação curricular. Portanto, pode-se inferir que o direito à Literatura é englobado pelo direito fundamental à educação, presente no capítulo II da Constituição Federal de 1988.

Quanto às competências de cada elemento da Nação, o art. 23 da Carta Magna expõe que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à informação. Nesse sentido, outros artigos e emendas constitucionais compreendem questões educativas, que indiretamente podem ser aplicadas à Literatura.

A questão é abordada de forma mais ampla na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96), que busca disciplinar a educação escolar, desenvolvida, predominantemente, por meio do ensino, e deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Embora o texto legislativo preocupe-se mais em esclarecer o dever do Estado com a educação pública, proporcionando igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é possível encontrar nele rastros da importância do texto literário. O art. 32 da lei aponta que o ensino fundamental obrigatório tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante, entre outras características, o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita. Destarte, urge retomar o pensamento de Martins, que toma a leitura como ponte para a formação global do sujeito, utilizando a Literatura para conferir repertório de mundo ao cidadão.

Ainda na Lei de Diretrizes e Bases, é exposta a incumbência da União para elaborar o Plano Nacional de Educação. A priori, vale destacar que não é uma atividade isolada, posto que deve existir colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Esse Plano, enfim, traça com maior detalhamento metas e estratégias para a política educacional durante um determinado período temporal, mas também não investiga agudamente propostas relevantes para o ensino de Literatura.

De fato, a efetivação do desejo de Candido de consagrar a Literatura como uma garantia aproximou-se apenas em 2018, com a sanção da Lei n. 13.696/2018, que reconhece a leitura e a escrita como um direito. Nessas condições, possui a finalidade de possibilitar a todos as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa. Então, é instituída a Política Nacional de Leitura e Escrita como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil.

Embora recente – e até tardia –, nota-se que essa lei, em esfera administrativa, já deve sofrer algumas adaptações para ser cumprida. Tais transformações ocorrem devido ao que foi determinado no parágrafo único do art. 1º: “A Política Nacional de Leitura e Escrita será implementada pela União, por intermédio do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e com a participação da sociedade civil e de instituições privadas”. Assim, é necessário apontar que o Ministério da Cultura (MinC) foi extinto pelo presidente Jair Bolsonaro, que designou suas atribuições ao Ministério da Cidadania. O recém-criado Ministério absorveu também a estrutura do Ministério do Esporte e Ministério do Desenvolvimento Social, por meio do decreto n. 9.674/2019.

Apesar da mudança estrutural, os objetivos da Política Nacional de Leitura e Escrita, como democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de espaços de incentivo à leitura, continuam sólidos. Ainda no que tange ao Direito Administrativo, observa-se que tal Política deve estar em harmonia com o Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Nacional de Cultura (PNC) e Plano Plurianual da União (PPA).

Inobstante, o art. 4º da Lei nº 13.696/2018 indica que para a consecução dos objetivos da Política Nacional da Leitura e Escrita, será elaborado, a cada decênio, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). Esse é um produto de uma ação liderada pelo Governo Federal, que consolidou o resultado de educadores, bibliotecários e interessados em geral pela disseminação do texto escrito. É constituído por projetos, programas e ações de ministérios, instituições vinculadas e empresas estatais da administração pública federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal. Participam

também empresas, entidades privadas e de organizações não-governamentais, mediante a assinatura de termo de adesão.

Há quatro eixos que orientam o Plano Nacional do Livro e Leitura: democratização ao acesso, fomento à leitura e à formação de mediadores, valorização institucional da leitura e incremento do seu valor simbólico, desenvolvimento da economia do livro. Desse modo, ao buscar democratizar o acesso ao livro, reconhece-se que a Literatura, algo que muitos consideram indispensável para si, é considerada também indispensável para o próximo – conforme os preceitos de Candido para interligar Literatura e Direitos Humanos. Por fim, estimular o desenvolvimento da economia do livro e valorizar institucionalmente a leitura são ações indissociáveis do pensamento de Puchner: a leitura mostra-se, efetivamente, um agente transformador das civilizações.

Desse modo, torna-se indiscutível o caráter revolucionário da Literatura. Entretanto, nem sempre ela, como agente individual, é responsável pelas mudanças. Em determinadas situações, elementos externos atuam no contexto educacional e, por conseguinte, as formas de leitura sofrem a necessidade de adaptar-se. É o caso das intervenções tecnológicas na educação, que serão analisadas na seção a seguir.

Breve histórico do elo entre Educação e Tecnologia

Segundo os Parâmetros Nacionais Curriculares, datados de 1998, as tecnologias, em suas diferentes formas e usos, constituem um dos principais agentes de transformação da sociedade, pelas modificações que exercem nos meios de produção e por suas consequências no cotidiano das pessoas. Ademais, em seu capítulo de apresentação, é exposto que a consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

A relevância que os Parâmetros Nacionais Curriculares (doravante, PCNs) conferem à aplicação prática do conhecimento científico é tanta que suas seções destinadas a organizar a estrutura curricular são nomeadas pela área do conhecimento acrescida de suas tecnologias, como Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Por isso, ao tratar do aprendizado na área, propõe-se entender os princípios dos novos artifícios

da comunicação e da informação, associá-los aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.

Apesar disso, é deixada uma lacuna nesse setor dos PCNs quanto à conceituação de tecnologia em sala de aula. De forma rasa, em alguns tópicos, a tecnologia é definida como prática social. Subsiste entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na própria vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. Ainda, é também proposto aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes. Porém, não é informado detalhadamente como, nem quais são as ferramentas mais adequadas para desenvolver tal habilidade.

Nesse sentido, Bruzzi (2016) aponta alguns dados interessantes para compreender o que é e como surgiu a Tecnologia da Informação e Comunicação na educação. Ele menciona que ao tratar do assunto, logo se imagina o uso de tablets, smartphones e notebooks. Para os que frequentaram a escola da segunda metade do século XX até o começo do século XXI, pode-se concluir também que houve uma forte presença dos retroprojetores, dispositivos capazes de projetar imagens ampliadas de textos ou fotos sobre uma parede, e mimeógrafos, instrumento utilizado para realizar cópias de papel.

Todavia, a pesquisa de Bruzzi remonta ao uso das tecnologias para fins educativos desde 1650. Nessa época, surgiu um aparato intitulado Horn-Book, uma madeira com letras impressas, utilizado para alfabetizar crianças e propagar textos religiosos. A madeira foi matéria-prima também de outro artefato, em meados do século XIX: o Ferule, uma espécie de espeto mais grosso, que servia como indicador. Além da aprendizagem, esse servia também como punição física imputada para alunos distraídos ou com dificuldades de aprendizagem.

Dos anos 1970 para os anos 2020, foram múltiplas as tecnologias a invadirem a sala de aula, como a calculadora manual, passando pelo computador de mesa, até chegar ao iPad da Apple. Apesar da aparição dessas tecnologias, Lopes (1998) indica que a maioria das escolas ignora essa tendência tecnológica, porque colocam-na circunscrita em um laboratório de informática, presa em um horário fixo e sob a responsabilidade de um único professor. Sob sua ótica, professores e gestores deveriam distribuir a

informática para a escola de modo geral, utilizando a tecnologia como impulso fortalecedor do processo pedagógico.

De forma abrangente, esse raciocínio não destoa muito do pensamento de Castells (2003). Segundo o autor, a apropriação da capacidade de interconexão por redes sociais de todos os tipos levou à formação de comunidades on-line que reinventaram a sociedade e, nesse processo, expandiram espetacularmente a interconexão de computadores, em seu alcance e em seus usos. Desse modo, muitos valores foram reinventados, como o da liberdade, da comunicação e da vida social. Posto que a educação é um dos pilares da vida social e um instrumento para a prática da liberdade, torna-se um imbróglio que as funções tecnológicas não integrem de forma mais robusta a rotina de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras.

Evidentemente, não urge que as tecnologias sejam incorporadas de forma massiva em todos os âmbitos educacionais de forma regular. Os próprios PCNs reconhecem que o avanço tecnológico tem trazido também resultados negativos, como o estresse acumulado, que torna o indivíduo sujeito a doenças psicossomáticas, como ansiedade, frustração e depressão, ou até mesmo um sentimento generalizado de insatisfação, prejudicando as relações interpessoais.

Entretanto, tal reflexão foi destinada ao emprego em situações rotineiras para o jovem cidadão. Em 2020, a pandemia do Covid-19 alterou os costumes da humanidade, que precisou ainda mais das telecomunicações para a realização de atividades básicas. Logo, o contexto mantém a veracidade da afirmação do PCN, mas a torna anacrônica em face das adaptações enfrentadas. Segundo Gruber (2020), iniciou-se um surto da Covid-19, em dezembro de 2019, que atingiu cerca de 50 pessoas na cidade de Wuhan, na China. A maioria dos pacientes tinha sido exposta ao mercado Huanan. Esse mercado comercializava frutos do mar, mas também animais silvestres, frequentemente vendidos vivos ou abatidos no local. Contudo, vários pacientes desse surto inicial não tiveram relação epidemiológica com o mercado, abrindo a possibilidade de que outras fontes de infecção pudessem estar envolvidas.

De Wuhan, a doença tomou o mundo, provocando catástrofes até em países com sistemas de saúde bem estruturados. Gruber mostra que por não existir vacina ou um tratamento com resultados cientificamente comprovados, os países adotaram como medida de prevenção o isolamento social. Por conseguinte, comércios, restaurantes,

escolas e outros centros de aglomeração de pessoas foram fechados. Então, o segundo setor teve que se reinventar, em prol de manter a economia aquecida. Muitas lojas e restaurantes aderiram ao comércio virtual, entregando suas mercadorias na casa dos clientes.

No que tange ao âmbito educacional, no Brasil, as escolas públicas seguem as diretrizes municipais e estaduais para a educação. Houve maior flexibilidade para que os diretores e gestores de escolas privadas escolhessem a estratégia mais adequada para a manutenção do ano letivo – sem desprezar o isolamento social. Retomar as atividades presenciais corresponderia a expor a equipe laboral e os alunos aos riscos de contaminação. Então, o uso das tecnologias em prol da educação tornou-se uma ideia viável para dar continuidade ao ensino em tempos de pandemia.

Ensino de Literatura em tempos de educação remota emergencial

A Literatura permeia o cotidiano do cidadão em suas múltiplas manifestações e fantasias, conforme expôs Candido, inclusive em sua prática escolarizada. Tal ação informativa centra-se, geralmente, na sistematização de conteúdos, visando à formação intelectual do jovem acerca do histórico literário de seu idioma pátrio. Nesse contexto, Cosson (2009) expõe que o interesse massivo dos alunos pelo texto literário necessita de um professor que saiba atraí-los para a leitura. Para estimular o engajamento, urge que o professor traga exemplares literários do universo do aluno, partindo daquilo que ele já conhece até a ampliação de seus horizontes de leitura.

Sob a ótica da teoria do ensino, Silva (2009) articula ideias consoantes às de Cosson, acreditando que professores motivadores, conhecedores de bons textos, fomentam a leitura e respeitam a fase de amadurecimento do leitor. Mais do que isso, considera que a formação leitora é sustentada por dois pilares: a motivação para a leitura e a disponibilidade de livros adequados para o público-alvo.

Entretanto, em um Brasil marcado por desigualdades, a oferta de livros que possibilite esse apreço literário é escassa. Segundo dados publicados no Jornal Nexa, 94,8% dos municípios brasileiros possuem bibliotecas. Ou seja, em números naturais, 292 municípios não usufruem delas. A maior disparidade encontra-se na região Norte do país, onde Roraima e Amapá chegam a ter menos de vinte bibliotecas em todo o estado. Ainda, o paradoxo entre o custo de um livro e o salário-mínimo pressupõe

dificuldades para que o cidadão adquira obras literárias sem comprometer a renda familiar. Portanto, um dos pilares propostos por Silva é fraturado ao limitar não só o acesso a livros adequados para o público-alvo, mas também o acesso a livros em geral.

O outro princípio de Silva, motivação para a leitura, também encontra obstáculos, embora possua multiplicidade de atores passíveis de corroboração. Cosson indica a figura do professor como principal mediador, mas Petit (2009) faz uma análise mais abrangente. Segundo o autor, o mediador engloba o professor de língua portuguesa, o bibliotecário, os agentes educacionais e os próprios jovens. Desse modo, os mediadores não se limitam aos que ensinam Literatura em um contexto formal, porque sua essência está na vivência da Literatura dentro e fora da escola. Mesmo assim, o baixo índice de leitura do brasileiro (em média, 2,43 livros por ano), informado pelo Instituto Pró-Livro, demonstra a ausência de mediadores aptos no país, empobrecendo a criticidade e a autonomia intelectual do cidadão.

Se todas essas adversidades são encontradas em situações regulares, em momentos atípicos, como a pandemia do Covid-19, os empecilhos se intensificam. Com o isolamento social, bibliotecas e escolas fecharam suas portas por tempo indeterminado, afastando muitos jovens do contato com o livro físico. Com o início do ensino remoto emergencial, a transferência das aulas de Literatura para plataformas virtuais tornou-se um caminho para evitar a perda do ano letivo escolar, mas confirma a dificuldade de acesso ao livro.

Para melhor compreender esse universo, duas professoras de Literatura – uma da rede pública e outra da rede privada de ensino – cederam seus planos de aula escritos para o ensino digital como instrumento de escola de dados. Para melhor caracterizar tais sujeitos de pesquisa, é necessário descrever com maior detalhamento suas formações acadêmicas e campos de atuação.

Então, a professora da rede pública de ensino é graduada em Letras há 12 anos, pela Universidade Estadual da Paraíba, e prestou concurso para a rede estadual de ensino, onde atua até hoje, no mesmo ano em que se formou. Atualmente, leciona em uma escola localizada em bairro periférico na cidade de João Pessoa, Paraíba, onde boa parte dos alunos são assistidos também por uma Organização Não Governamental (ONG), que oferece, entre outras atividades, aula de reforço escolar. Embora seja conceituada como professora de Literatura nessa pesquisa, suas aulas para o 9º ano do

Ensino Fundamental são classificadas formalmente como de Língua Portuguesa. Segundo a informante, a disciplina que ministra engloba o conjunto de Literatura, Gramática e Redação para o ENEM.

Por outro lado, a professora da rede privada concluiu o ensino superior há três anos, na Universidade Federal da Paraíba, também no curso de Licenciatura em Letras. Localizada em um bairro litorâneo na cidade de João Pessoa, a escola onde leciona é um fenômeno recente, aberta há apenas quatro anos. A professora é responsável pela disciplina de Literatura para as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, 1º ano e 2º ano do Ensino Médio.

Embora as turmas sejam equivalentes quanto à série de ensino, os tópicos dos planos de aula cedidos foram diferentes. Urge ressaltar que ambos seriam utilizados na última semana de abril de 2020. Na rede privada, o tema do plano de aula foi “Vidas Secas”, obra de Graciliano Ramos. Em contrapartida, na rede pública, o tema da aula foi “Diversidade cultural nos textos literários brasileiros”.

Buscando aprofundar o conteúdo de “Vidas Secas”, a professora planejou 45 minutos de gravação a serem divulgados para os alunos. Para isso, a escola contratou uma equipe de tecnologia da informação, responsável por aperfeiçoar o site da instituição. Antes da pandemia, o portal online tinha as finalidades de registrar a agenda de atividades, divulgar boletins e expandir a comunicação com as famílias. Portanto, não era um meio para promover ações ativamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem. Diante do novo quadro, o site da escola passou a comportar também aulas online, previamente gravadas no prédio da escola e disponibilizadas no dia em que a aula presencial aconteceria.

Nesse sentido, já é observada uma diferença entre o ensino remoto emergencial e o sistema de educação à distância. Segundo da Costa (2017), a educação à distância é mediada por tecnologias da informação que permitem ao professor e ao estudante estar em ambientes físicos distintos. Isso significa que, ao invés de todos se encontrarem na sala de aula, com data e hora fixas, cada um pode adequar o horário e local às suas vontades, bastando possuir os recursos necessários para acessar as aulas. Destarte, infere-se que a disponibilidade restrita dos vídeos, apenas na hora em que a aula presencial aconteceria, afasta-se do modelo convencional de educação à distância e configura-se como uma tentativa de manutenção da rotina dos estudantes.

A discrepância entre o ensino remoto emergencial e a educação à distância torna-se ainda mais nítida ao observar que o momento expositivo da aula a ser ministrada na escola pública, que não dispõe de tantos recursos tecnológicos, sequer é ministrado pela professora de Literatura. Segundo a informante, por não possuir uma conexão de internet adequada, prefere enviar vídeos já gravados por outros professores – disponíveis na plataforma do *YouTube* – aos alunos do 9º ano. Então, embora permita o ensino assíncrono, a despersonalização da aula demonstra a precariedade do ensino não presencial sem os artifícios suficientes.

A utilização de uma aula previamente gravada por outro docente acarreta a ausência da mediação feita pelo professor entre o aluno e obras literárias. Desse modo, destoa da virtude apontada por Cosson, em que um professor influencia a formação leitora dos alunos. No caso da escola particular, cujas aulas são ministradas pela própria professora, nota-se uma preocupação em cativar o leitor pelo texto literário, não seguindo uma sequência de atividades propostas pelo livro didático. O plano de aula indica como momento inicial situar a obra em um contexto sociohistórico e explicar vocabulários. Posteriormente, dedica minutos para a leitura de trechos e interpretação da obra em análise, sem explanar apenas um resumo. Nesse sentido, corrobora a perspectiva de Zilberman (1990). A autora esclarece que ao realizar a leitura do texto, o leitor singulariza aquela obra por carregar os juízos introjetados em sua formação, inclusive escolar. Portanto, essa interação entre texto-leitor e mundo mantém o foco do texto literário, que é internalizado pelos alunos.

Além de expor conteúdo, as duas professoras também propuseram atividades aos alunos. Conforme Lima (2013), o dever de casa transformou-se em prática educativa ao ser relacionado aos exercícios de repetição para fixação e memorização do conteúdo, presentes na educação tradicional até a contemporaneidade. A autora também afirma que se os alunos estão ávidos pelas novas tecnologias, é preciso pensar maneiras de utilizá-las nas atividades escolares, inclusive nos deveres de casa, sempre levando em consideração o nível de acesso que cada turma tem a essas novas tecnologias. No momento de confinamento, é implícito que todos os deveres atribuídos serão, necessariamente, realizados em casa. Logo, quaisquer atividades propostas requerem um nível de domínio da informática, desconsiderando as diferentes escalas de acesso que podem existir entre os componentes da turma.

No que tange aos deveres, as duas professoras não demonstraram possuir acesso a maiores tecnologias para a proposição e correção desses. No plano de aula da rede privada, consta que a professora sugere, ao final da aula, os exercícios a serem realizados no material didático dos alunos. Ainda, informa que ela deve disponibilizar o gabarito das questões na aula subsequente. Entretanto, não são dados indícios de que será verificado quem realmente realizou a tarefa ou que um canal para as dúvidas dos discentes será aberto.

Sobre as correções, Beretta (2001) defende que cabe ao professor decidir se vai ou não agir quando percebe que seu aluno produziu uma forma errada. Todavia, deve-se considerar que quando alunos não conseguem reconhecer seus próprios erros, eles precisam da ajuda de alguém mais proficiente na língua do que eles, para chegar à forma correta. A autora desenvolve tal ideia, apontando que as correções feitas pelo professor ajudam o aprendiz a perceber o contexto em que uma determinada regra pode ser aplicada. Logo, ao dar autonomia para que os próprios alunos corrijam suas tarefas a partir do gabarito, notam-se alguns imbróglis para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. Sem uma correção mais abrangente, caso o aluno não consiga reconhecer seu próprio erro, perpetuará o pensamento. Outrossim, a exclusiva divulgação de um gabarito, desacompanhado do desenvolvimento das questões com a turma, enfraquece o estímulo da criticidade dos estudantes.

Nesse sentido, as correções também foram objeto de estudo de Soares (2003), ao indicar que a leitura sempre será avaliada, por mais que se mascarem também as formas de avaliação. Embora as ciências humanas sejam desvalorizadas porque permitem interpretações subjetivas de suas obras, o estudo da Literatura nas escolas deve conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, amparando o debate em sala de aula. A própria Base Nacional Comum Curricular trabalha a Literatura como exercício de leitura, tendo como objetivo reconhecer produções de autores brasileiros, situar a Literatura na história, reconhecer o diálogo de produções literárias com questões contemporâneas, entre outras formas de interpretação textual. Portanto, pode-se inferir que a correção de atividades de Literatura também precisa de rigidez, para que o aluno compreenda se sua interpretação do texto literário é cabível no contexto em que o autor e a obra estão inseridos. Ao apresentar um gabarito engessado, sem desenvolver uma pluralidade de ideias, a avaliação da leitura torna-se insuficiente para o que se propõe.

Por outro lado, na rede pública de ensino, o plano de aula também sugere a realização de um dever de casa presente no material didático dos alunos. Todavia, existe um processo mais complexo de correção. A professora comunicou que após a realização da tarefa, é solicitado aos alunos que enviem fotos de suas respostas pela plataforma do *Google Classroom*. Então, a professora avalia a interpretação dos alunos e, pela mesma plataforma, escreve-lhes um comentário sobre o conteúdo de suas atividades.

Tal estratégia didática apresenta um aspecto positivo para o desempenho da aprendizagem: o aprofundamento das correções. Mesmo assim, também mostra-se defeituoso, posto que exige uma diligência maior por parte do professor. Segundo Silva (2006), a perda de sentido do trabalho, a carga exaustiva desse e a impotência para torná-lo mais significativo levam muitos professores a sofrerem da Síndrome de Burnout, entendida como um processo de alienação resultante da perda de energia no trabalho. Por conseguinte, ao atribuir novas funções ao professor da educação básica, que ampliam sua carga de trabalho sem remuneração proporcional, é criado um contexto propício para a perda de saúde emocional dos educadores.

Dessa forma, nota-se o mérito dos projetos didáticos realizados para o ensino remoto emergencial, mas também ficam claros os obstáculos presentes para realizá-los. Ao investigar divergências entre a metodologia do ensino público e do ensino privado durante a pandemia, algumas semelhanças também foram encontradas. Além da forte presença da internet para a continuidade do calendário letivo, sem considerar as condições de acesso individual do aluno, destaca-se a mesma proposta de exercício de fixação. Os dois planos de aula analisados indicam a realização de deveres presentes no material didático.

Entretanto, mesmo na semelhante proposta de dever, as diferenças são mais expressivas. Os dois métodos de correção demonstram problemas para sua execução. Nesse âmbito, a correção adotada pela escola privada é genérica, limitando a criatividade e criticidade que a Literatura pode estimular. Em contrapartida, o sistema de correção da professora da escola pública é mais rígido – e por isso, exige um empenho além de suas atribuições, porque demanda um cansativo reenvio de tarefas pelo meio digital, o que pode provocar esgotamento na docente. Falta de recursos e excesso de carga horária compõem um cenário esgotante para o profissional da educação, que já sofria antes com condições precárias de trabalho. Mesmo assim, as

tentativas de configurar uma educação séria e responsável, ancorada no Direito à Literatura, seguem irreduzíveis.

Conclusão

O aproveitamento dos recursos digitais com finalidade educativa, fazendo uso de softwares educacionais e pesquisas online, nunca foi unanimidade. Embora os registros de práticas tecnológicas para obter resultados no ensino datem do século XVII, a atualidade ainda encontra empecilhos para converter tal uso em uma ferramenta potencializadora do processo de ensino-aprendizagem. Com a pandemia do Covid-19, a presença de alunos e equipe pedagógica nas escolas tornou-se inadequada, criando a iminência de implantar um ensino remoto para as disciplinas – incluindo a de Literatura.

Em linhas gerais, no Brasil, a presença de itens como retroprojetores e computadores era considerada acessória ao processo tradicional da educação básica, limitada a ambientes restritos das escolas, como laboratórios de informática. Assim, a substituição da vivência dos infantes em sala de aula por uma experiência intermediada pela tecnologia constituiu um desafio para os agentes do ensino.

Então, o presente artigo buscou compreender como foi tentado assegurar o Direito à Literatura para alunos de Ensino Fundamental, durante a vigência do ensino remoto emergencial. A metodologia de pesquisa híbrida, que inicia com uma revisão de literatura sobre os temas adjacentes à proposta e parte para uma análise das aulas ministradas durante a pandemia, permitiu uma compreensão mais abrangente do ensino de Literatura. Com o referencial bibliográfico, especialmente relativo à legislação educacional, foi possível perceber que o Direito à Literatura podia ser subentendido em documentos antigos, como a Lei de Diretrizes e Bases, tornando explícito o direito à leitura e à escrita pela Lei n. 13.696, sancionada em 2018.

Portanto, com a inesperada alteração da dinâmica educacional que o Coronavírus provocou, muitas escolas não estavam preparadas para adaptar suas didáticas. Nesse estudo, que comparou os planos de aula de Literatura de uma escola pública e uma escola privada, foi observado que a instituição particular, dotada de maiores recursos financeiros, conseguiu montar uma estrutura para gravar as aulas dos professores e disponibilizá-las em uma plataforma online. Entretanto, devido à disparidade de artificios, a professora da escola pública afirmou não conseguir fazer o mesmo, enviando *links* de vídeos gravados por outros professores, disponíveis no YouTube, para

os alunos. Especificamente quanto ao ensino de Literatura, notou-se que o uso de aulas gravadas por outros agentes impede que o professor atue como mediador da leitura, incentivando uma geração afeiçoada aos livros.

Além disso, a correção dos deveres propostos pelas professoras também encontrou muitos empecilhos. A escola particular limita a correção à disponibilização do gabarito, sem tirar dúvidas ou desenvolver as questões. Desse modo, o senso crítico e a criatividade, atributos inerentes às aulas de Literatura, não são consolidados. Por outro lado, a escola pública possui um sistema de maior complexidade para as correções, mas que requer grande esforço e domínio tecnológico por parte do professor.

Sob esse viés, o excesso de trabalho que as alterações das aulas provocam é desgastante para quem ensina. A classe docente já é um dos maiores alvos da Síndrome de Burnout, devido à carga horária exaustiva e à perda de sentido do trabalho. Por conseguinte, com mudanças na forma de trabalhar, que exigem maior diligência para correção de deveres e habilidades tecnológicas, cria-se um cenário propício à danificação da saúde mental do professor. Logo, observa-se que há valor nas tentativas de manter o ano letivo durante a pandemia, porém o ensino remoto carece de maior infraestrutura e planejamento, para que seja uma prática saudável e mais eficaz no ensino de Literatura.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel. **Tecnologias nas salas de aula**. In: LEITE, M.; FILÉ, W. (Org.). *Subjetividades, tecnologias e escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BERETTA, Juliana Maria. **A correção de erros: inimiga ou aliada?: a reescrita como estratégia de correção e de conscientização na produção escrita de**

revista *Linguagem*, São Carlos, v.40, Numero temático: Covid-19: uma pandemia sob o olhar das ciências da linguagem, 2021, p. 348-368. ISSN: 1983-6988

aprendizes de inglês como língua estrangeira. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988, de 5 de out. de 1988.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 07/04/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Disponível em <basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em 25/05/2020.

BRASIL. **Decreto n. 9674, de 2 de jan. de 2019.** Dispõe sobre a estrutura regimental do Ministério da Cidadania. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9674.htm>. Acesso em 08/05/2020.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dez. de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 01/05/2020.

BRASIL. **Lei n. 13.696, de 12 de jul. de 2018.** Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm>. Acesso em 27/04/2020.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de jul. de 1990.** ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em 27/04/2020.

BRUZZI, Demerval Guilarducci. **Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual.** Goiânia: Revista Polyphonia, v. 27, n. 1, p. 475-483, 2016.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos.* Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade.** São Paulo: Zahar, 2003.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa TIC Educação.** Brasília, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: Teoria e Prática.** São Paulo: Contexto, 2009.

DA COSTA, Adriano Ribeiro. **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: Concepções, histórico e bases legais.** Paulo Afonso: Revista Científica da FASETE, 2017.

DINIZ, Sirley Nogueira de Faria et al. **O uso das novas tecnologias em sala de aula**. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

DURKHEIM, Émile. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ESTRELA, Bianca; LIMA, Larissa. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Portal MEC, Brasília, 28/04/2020. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia?Itemid=164>>. Acesso em 20/05/2020.

GRUBER, Arthur. **Covid-19: o que se sabe sobre a origem da doença**. Jornal da USP, São Paulo, 14/04/2020. Disponível em <<https://jornal.usp.br/artigos/covid2-o-que-se-sabe-sobre-a-origem-da-doenca/>>. Acesso em 26/04/2020.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. 4ª ed. São Paulo, 2016.

LIMA, Thais Ramos de. **Dever de casa: os diferentes pontos de vista**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LOPES, José Junio et al. **A introdução da informática no ambiente escolar**. Rio Claro: Clube do Professor, 2004.

MAIA, Gabriel; GOMES, Lucas. **A distribuição geográfica de bibliotecas no Brasil**. Jornal Nexo, 08/01/2020. Disponível em <https://www.nexojournal.com.br/grafico/2020/01/08/A-distribui%C3%A7%C3%A3o-geogr%C3%A1fica-das-bibliotecas-no-Brasil?utm_medium=Social&utm_campaign=Echobox&utm_source=Facebook&fbclid=IwAR2dvHDvfg8R4fCSpztvoPV7TYCiIv6xzYVSrPTvEYvFWvUOc9SeZIXSyNU>. Acesso em 29/04/20.

MARTINS, Ivanda. **A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?** In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. Editora 34, 2009.

PUCHNER, Martin. **O mundo da escrita: como a literatura transformou a civilização**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Maria Emília Pereira. **Burnout: por que sofrem os professores?**. Rio de Janeiro: Estudos e pesquisas em psicologia, v. 6, n. 1, p. 89-98, 2006.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. **A produção cultural para a criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.**

Submetido em: 22/11/2020.

Aceito em: 19/02/2021.

Como referenciar este artigo:

PEREIRA, Ana Clara Velloso Borges. Direito à literatura em tempos de ensino remoto emergencial: dos primeiros usos da tecnologia em sala até o ensino literário durante a pandemia. **revista Linguagem**, São Carlos, v.40, Numero temático: Covid-19: uma pandemia sob o olhar das ciências da linguagem, 2021, p. 348-368.