

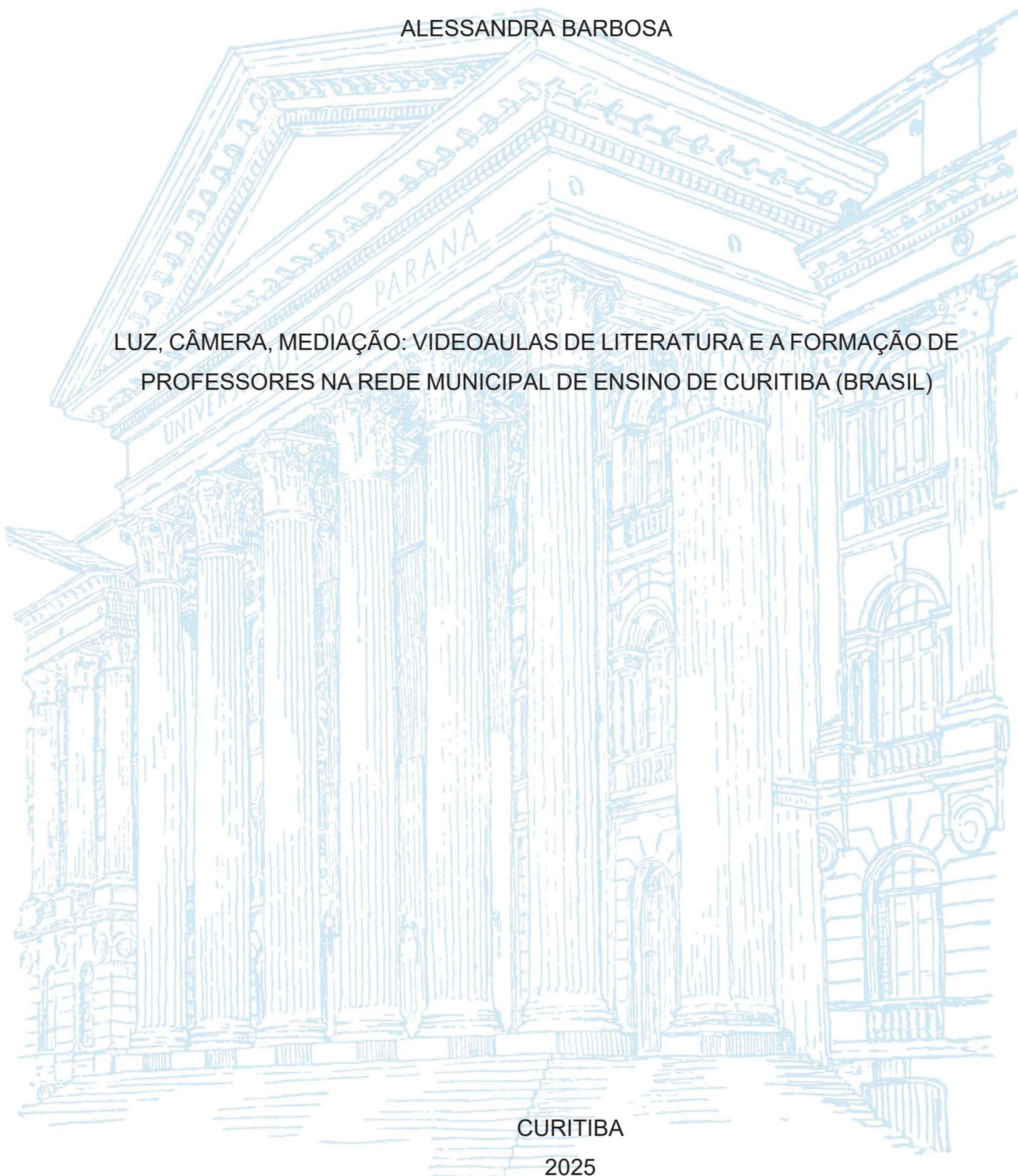
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALESSANDRA BARBOSA

LUZ, CÂMERA, MEDIAÇÃO: VIDEOAULAS DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA (BRASIL)

CURITIBA

2025



ALESSANDRA BARBOSA

LUZ, CÂMERA, MEDIAÇÃO: VIDEOAULAS DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA (BRASIL)

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisa Maria Dalla-Bona

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Barbosa, Alessandra.

Luz, câmera, mediação : videoaulas de literatura e a formação de professores na rede Municipal de Ensino de Curitiba (Brasil) / Alessandra Barbosa – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Elisa Maria Dalla-Bona

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Literatura – Estudo e ensino. 3. Ensino a distância – Professores – Formação. 4. Educação – Tecnologia educacional. 5. Leitura – Metodologia. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ALESSANDRA BARBOSA**, intitulada: **LUZ, CÂMERA, MEDIAÇÃO: VIDEOAULAS DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA (BRASIL)**, sob orientação da Profa. Dra. ELISA MARIA DALLA-BONA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 31 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica
06/05/2025 11:54:58.0
ELISA MARIA DALLA-BONA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
09/05/2025 13:44:08.0
LEONEIDE MARIA BRITO MARTINS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO)

Assinatura Eletrônica
08/05/2025 10:21:53.0
REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMEYER
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
29/05/2025 10:26:26.0
MARLY AMARILHA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE)

Rockefeller nº 57 Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 448290

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 448290

RESUMO

A produção de videoaulas pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (Brasil) durante o fechamento das escolas em decorrência da pandemia de covid-19 representou uma resposta emergencial para garantir a continuidade do ensino. Esta pesquisa investiga a efetividade dessas videoaulas de literatura na formação docente, com foco no impacto sobre o desenvolvimento profissional de professoras atuantes em Bibliotecas Escolares e Faróis do Saber. O estudo tem como objetivo descrever as estratégias pedagógicas utilizadas nas videoaulas, diagnosticar sua contribuição para a mediação de leitura e para a ampliação do repertório literário das professoras, além de refletir sobre o impacto desse material na adaptação das práticas pedagógicas no contexto pós-pandêmico. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa e etnográfica, utilizando instrumentos como análise documental, descrição das videoaulas, questionários e entrevistas. Os resultados indicam que, embora inicialmente concebidas para atender a uma necessidade emergencial, as videoaulas se consolidaram como uma ferramenta formativa, fomentando práticas reflexivas, incentivando o contato das professoras com obras literárias variadas e promovendo novas estratégias de mediação da leitura. A pesquisa também problematiza os desafios enfrentados no ensino remoto, como a ausência de interação direta entre professor e aluno e as dificuldades tecnológicas, ao mesmo tempo em que evidencia a relevância das videoaulas para a formação docente contínua. Conclui-se que, além de cumprirem seu papel no contexto do ensino remoto, as videoaulas de literatura configuram-se como um recurso pedagógico valioso, com potencial para integrar políticas públicas voltadas à capacitação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Palavras-chave: Videoaulas; literatura; formação de professores; ensino remoto; mediação de leitura.

ABSTRACT

The production of video lessons by the Municipal Department of Education of Curitiba (Brazil) during the closure of schools due to the COVID-19 pandemic represented an emergency response to ensure the continuity of teaching. This research investigates the effectiveness of these literature video lessons in teacher education, focusing on their impact on the professional development of female teachers working in School Libraries and *Faróis do Saber* (Lighthouses of Knowledge). The study aims to describe the pedagogical strategies used in the video lessons, assess their contribution to reading mediation and to the expansion of teachers' literary repertoire, and reflect on the impact of this material on the adaptation of pedagogical practices in the post-pandemic context. The adopted methodology is qualitative and ethnographic in nature, using instruments such as document analysis, video lesson descriptions, questionnaires, and interviews. The results indicate that, although initially conceived to meet an emergency need, the video lessons have become a formative tool, fostering reflective practices, encouraging teachers' engagement with a wide range of literary works, and promoting new reading mediation strategies. The research also discusses challenges faced during remote teaching, such as the lack of direct interaction between teacher and student and technological difficulties, while highlighting the relevance of video lessons for ongoing teacher education. It is concluded that, beyond fulfilling their initial role during remote teaching, the literature video lessons have proven to be a valuable pedagogical resource, with the potential to be incorporated into public policies aimed at the continuing professional development of teachers in Curitiba's Municipal Education Network.

Keywords: Video lessons; literature; teacher training; remote teaching; reading mediation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Estudante acompanhando videoaula	53
FIGURA 2 – Estudante acompanhando a 1ª videoaula	54
FIGURA 3 – Grade Horária TV Escola	59
FIGURA 4 – Slide de Videoaula de Literatura	69
FIGURA 5 – Análise de capas de livros 1	70
FIGURA 6 – Análise de capas de livros 2	70
FIGURA 7 – Análise de capas de livros 3	71
FIGURA 8 – Análise de capas de livros 4	72
FIGURA 9 – Decisão do leitor	73
FIGURA 10 – Canal de comunicação	74
FIGURA 11 – Pausa programada	75
FIGURA 12 – Leitura individual	75
FIGURA 13 – Professora Alessandra interpretando repórter	77
FIGURA 14 – Professora Alessandra interpretando jornalista âncora	78
FIGURA 15 – Professora Alessandra interpretando o entrevistado Lobo	79
FIGURA 16 – Participação de estudante por e-mail.....	79
FIGURA 17 – Apresentando as autoras de Vai, lobo!	83
FIGURA 18 – Dicas para associação	83
FIGURA 19 – Explorando conhecimento prévio e ampliando repertório	84
FIGURA 20 – Proposta de jogo.....	86
FIGURA 21 – Revelação do lobo	86
FIGURA 22 – Localização de personagem	87
FIGURA 23 – Conferência.....	88
FIGURA 24 – Pausa programada	88
FIGURA 25 – Fome de palavras	89
FIGURA 26 – Este é o lobo	91
FIGURA 27 – O mais malandro.....	92
FIGURA 28 – Intertextualidade	93
FIGURA 29 – Exploração da linguagem literária.....	94
FIGURA 30 – Falando sobre o autor	95
FIGURA 31 – Use a imaginação	95
FIGURA 32 – Planta do Farol do Saber	103

FIGURA 33 – Ficha de aposta	113
FIGURA 34 – Cardápio Literário 1	114
FIGURA 35 – Cardápio Literário 2	115
FIGURA 36 – Cardápio Literário 3	116
FIGURA 37 – Estudante com passaporte de leitura.....	147
FIGURA 38 – Registros de atividades complementares – ensino remoto.....	154
FIGURA 39 – Registros de videoaulas.....	155
FIGURA 40 – Atividades realizadas na BE	157
FIGURA 41 – Premiação do concurso de ilustração	159

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Acompanhamento das videoaulas de literatura	118
GRÁFICO 2 – Motivo para assistir às videoaulas de literatura.....	118

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Síntese dos principais estudos encontrados.....	25
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BE	Bibliotecas Escolares
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIC	Cidade Industrial de Curitiba
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DEI	Departamento de Educação Infantil
FS	Farol do Saber
GFSB	Gerência de Faróis do Saber e Bibliotecas
NRE	Núcleo Regional de Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PMC	Prefeitura Municipal de Curitiba
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RIT	Regime Integral de Trabalho
RME	Rede Municipal de Ensino
RMBE	Rede Municipal de Bibliotecas Escolares
SEP	Semana de Estudos Pedagógicos
SME	Secretaria Municipal da Educação
SNBE	Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – Distribuição de BE e FS por regionais.....	128
---	-----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO – A ESTRADA DE TIJOLOS AMARELOS E O PAÍS DAS MARAVILHAS – O MEU LUGAR NO MUNDO-PESQUISA.....	13
2	PERCURSO METODOLÓGICO – CENAS FUNDAMENTAIS NESSE FILME INVESTIGATIVO	20
2.1	NOS BASTIDORES DA DOCÊNCIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DIREÇÃO DA PRÓPRIA JORNADA ... ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.	
3	SEM ROTEIRO: DO QUADRO NEGRO PARA AS TELINHAS	47
3.1	COMEÇA A SE CONSTRUIR O CENÁRIO	49
3.2	A EQUIPE DE PRODUÇÃO E FORMAÇÃO DO ELENCO	55
3.3	MEDIAÇÃO DE LEITURA GANHA AS TELAS.....	64
3.3.1	Entre telas e palavras: minha jornada como professora de videoaulas de literatura.....	67
4	PRÉ-PRODUÇÃO, PRODUÇÃO E PÓS-PRODUÇÃO: DO ROTEIRO IDEALIZADO NOS BASTIDORES ÀS AÇÕES PRATICADAS NAS BE E FS.....	100
4.1	A EQUIPE TÉCNICA: GERÊNCIA DE FARÓIS DO SABER E BIBLIOTECAS	101
4.2	SEGUINDO O <i>SCRIPT</i> : DOCUMENTOS NORTEADORES	104
4.2.1	Cadernos da SEP: um roteiro em construção	106
4.3	QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS: A CÂMERA QUE CAPTURA A REALIDADE	117
5	ENTRE ENCRUZILHADAS E DESCOBERTAS: A PESQUISA DE CAMPO COMO JORNADA LITERÁRIA.....	123
5.1	NOS CAMINHOS DE OZ: UMA JORNADA PELOS CAMINHOS DE LEITURA EM CURITIBA	126
5.2	NO CAMINHO DA LITERATURA: PROFESSORAS, VIDEOAULAS E A CONSTRUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS.....	130
6	O RETORNO PARA CASA: POSSIBILIDADES DE VIAGENS FUTURAS	162
	OBRAS DE LITERATURA CITADAS	166
	REFERÊNCIAS.....	168
	APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIOS	172

APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
.....	176
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
.....	178

1 INTRODUÇÃO: A ESTRADA DE TIJOLOS AMARELOS E O PAÍS DAS MARAVILHAS – O MEU LUGAR NO MUNDO-PESQUISA

No dia 11 de março de 2020, o diretor-geral da Organização Mundial da Saúde, Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou que a covid-19 estava caracterizada como uma pandemia. Essa pandemia trouxe desafios inéditos para a educação, exigindo a adaptação de práticas pedagógicas tradicionais ao contexto do ensino remoto. Diante dessa realidade, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, capital do estado do Paraná, Brasil, adotou as videoaulas como uma solução emergencial para assegurar a continuidade da aprendizagem, especialmente em disciplinas que demandam abordagens reflexivas e críticas, como a literatura.

Esta pesquisa propõe investigar a efetividade dessas videoaulas de literatura enquanto recurso pedagógico na formação de professores, tendo como foco principal a análise de sua aplicação e impacto no ambiente escolar. O objetivo geral é explorar como as videoaulas de literatura foram utilizadas no período de ensino remoto e quais foram as contribuições percebidas na formação docente no contexto pós-pandêmico.

Para alcançar esse objetivo, o estudo se debruça sobre quatro metas específicas:

- Analisar as videoaulas de literatura adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba durante o período de ensino remoto, identificando as estratégias pedagógicas utilizadas e os desafios enfrentados pelos professores na adaptação a esse novo formato de ensino.
- Detalhar as atividades propostas nessas aulas, com ênfase nas práticas de mediação de leitura literária e na forma como os conteúdos foram adaptados para o ensino remoto, considerando as limitações impostas pela falta de interação presencial.
- Identificar, por meio do diálogo com professoras que atuam em Bibliotecas Escolares (BE) e Faróis do Saber (FS), as possíveis contribuições dessas videoaulas e dos Cadernos Pedagógicos para a formação dos docentes, analisando como essas práticas influenciaram o desenvolvimento profissional dos professores e sua atuação no retorno às atividades presenciais.
- Refletir sobre o impacto das videoaulas de literatura na formação de professores, especialmente no que diz respeito à adaptação de práticas pedagógicas no contexto

pós-pandêmico, propondo estratégias que possam ser aplicadas em contextos futuros, tanto presenciais quanto híbridos.

A tese defendida é que as videoaulas de literatura, produzidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba durante o período de ensino remoto emergencial devido à pandemia de covid-19, consolidaram-se como uma ferramenta valiosa para a formação de professores.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender como as videoaulas de literatura podem contribuir para a formação de professores, especialmente em um contexto de crise e transformação. A formação docente é um processo contínuo e dinâmico, que deve ser constantemente revisitado e adaptado às demandas do mundo contemporâneo. Ao investigar a efetividade das videoaulas como recurso pedagógico, esta tese busca não apenas avaliar seu impacto no ensino remoto, mas também propor reflexões e práticas que possam ser aplicadas em contextos futuros.

Além disso, a pesquisa se justifica pela escassez de estudos que abordem especificamente o uso de videoaulas de literatura na formação de professores. A maioria das pesquisas sobre ensino remoto e tecnologias educacionais tende a focar em disciplinas como matemática ou ciências, deixando a literatura em segundo plano. Esta tese, portanto, preenche uma lacuna importante ao trazer a literatura para o centro do debate sobre a formação docente e o uso de tecnologias na educação.

Por fim, a pesquisa tem um caráter prático e aplicado, uma vez que seus resultados podem contribuir para a elaboração de políticas públicas e programas de formação continuada para professores, especialmente no que diz respeito ao uso de tecnologias e à mediação de leitura literária. Ao compreender as potencialidades e limitações das videoaulas de literatura, será possível propor estratégias mais eficazes para a formação de professores e, conseqüentemente, para a formação de leitores críticos e autônomos.

A curiosidade nos faz descobrir mundos incríveis. A partir dos “conselhos” de Steil e Carvalho (2012), assim como Alice, que ao encontrar a lagarta azul no País das Maravilhas foi desafiada a refletir sobre “quem é você?”, também fui levada a uma profunda jornada de autodescoberta em meu caminho de pesquisa. Nesse processo, dialogar com Tim Ingold foi como conversar com a lagarta: uma experiência transformadora que me fez questionar e redefinir meu lugar no mundo-

pesquisa. Da mesma forma, minha trajetória de pesquisa se assemelha à jornada de Dorothy em *O Mágico de Oz*, onde cada tijolo amarelo, aparentemente comum, representava um passo essencial e irreversível em direção a um compromisso mais profundo com a "educação da atenção".

Essa metáfora dos tijolos amarelos refere-se à importância de cada experiência vivida e à necessidade de prestar atenção a cada detalhe do caminho, que, assim como no conto, leva a uma maior compreensão e produção de conhecimento. Analogamente ao que acontece com *Alice no País das Maravilhas*, que ao experimentar o cogumelo ora crescia, ora encolhia, sentindo-se confusa e tentando se ajustar às mudanças em seu entorno, eu também fui transformada pela jornada de pesquisa. As oscilações de tamanho que Alice experimenta podem ser vistas como metáforas para as mudanças internas que vivemos ao sermos moldados pelas experiências e desafios da vida.

Definido o destino – o objetivo a ser alcançado nesta tese, restava-me seguir a estrada de tijolos amarelos assegurando-me de que essa trajetória não poderia ser realizada despreocupadamente já que se trata de uma pesquisa científica. De acordo com Ingold,

Como cientistas, devemos ser produtores de conhecimento e, nesse empreendimento, o mundo fornece nossos materiais. Nós pesquisamos como exploradores e colhemos os frutos. E nessa colheita – que é subsequentemente processada e, como costumamos dizer, “analisada” – está a produção do conhecimento. Assim, o conhecimento é criado como um tipo de sobreposição sobre a parte externa do ser. Tendo silenciado o mundo, encontramos o conhecimento no silêncio do livro. De fato, o próprio conceito do humano, na sua encarnação moderna, expressa o dilema de uma criatura que só pode conhecer o mundo do qual ele faz parte existencialmente deixando esse mundo (Ingold, 2012, p. 28).

Como cientistas, nossa missão é produzir conhecimento. Para isso, utilizamos o mundo ao nosso redor como matéria-prima, ou seja, é a partir da observação e da interação com a realidade que coletamos informações. Agimos como exploradores, investigando fenômenos e colhendo dados, que são como frutos a serem processados. Esse processamento envolve análise, organização e interpretação, etapas essenciais para transformar dados brutos em conhecimento.

O conhecimento, portanto, não é algo que existe de forma independente, mas sim uma construção que se sobrepõe à realidade externa. Ele é uma camada interpretativa que criamos para entender o mundo. No entanto, para alcançá-lo, precisamos nos afastar do ruído e da complexidade do mundo exterior, encontrando

clareza no silêncio e na reflexão, muitas vezes representados simbolicamente pelo ato de estudar livros ou dedicar-se à pesquisa.

Temos, portanto, um paradoxo inerente à condição humana moderna: para compreender o mundo do qual fazemos parte, precisamos nos distanciar dele, seja física ou intelectualmente. Esse dilema reflete a complexidade de ser humano: estamos imersos no mundo, mas só conseguimos entendê-lo plenamente ao nos colocarmos, de certa forma, fora dele. Essa ideia expressa a tensão entre pertencer ao mundo e, ao mesmo tempo, precisar transcendê-lo para conhecê-lo.

Dessa forma, foi preciso que eu me afastasse temporariamente do mundo cotidiano da educação do qual fazia parte como professora responsável por videoaulas de Literatura nos anos 2020 e 2021, para melhor observá-lo e compreendê-lo enquanto pesquisadora. Ingold diz ainda que na nossa vivência como seres que transitam pelo mundo e não apenas percorrem sua superfície, o nosso entendimento não se forma como algo imposto de fora, mas floresce e se desenvolve internamente, a partir do nosso próprio ser terreno. Nós nos expandimos junto com o mundo, à medida que ele se expande dentro de nós.

Durante a caminhada da pesquisa, todos os objetos e coisas que encontrei – como as atividades propostas pelas agentes de leitura e os trabalhos dos estudantes – corroboraram para que eu percebesse o real significado do meu caminhar. Esse caminhar, inspirado nas reflexões de Tim Ingold em *Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem* (2012), não se resume a um simples percurso físico, mas a uma prática atenta e engajada com o mundo, na qual cada passo revela novas conexões e sentidos. Ingold nos convida a ver o caminhar como uma forma de conhecimento, em que o movimento e a observação atenta nos permitem compreender as relações entre humanos, não humanos e o ambiente. Nesse sentido, os "dragões" que carregamos ou encontramos pelo caminho não são meros obstáculos, mas forças criativas e transformadoras que nos desafiam a repensar nossas práticas e a nos reconectar com o mundo de maneira mais profunda. Esses "dragões" são aqui entendidos como os desafios inesperados da pesquisa, as dúvidas que me assombraram, mas também as descobertas que me surpreenderam e me levaram a novos entendimentos.

Assim, ao caminhar com esses "dragões", fui capaz de perceber que a pesquisa não é apenas uma busca por respostas, mas um processo contínuo de aprendizado e transformação, no qual cada encontro – seja com uma atividade

proposta, um trabalho de estudante ou uma reflexão das agentes de leitura – contribuiu para a construção de um conhecimento mais rico e significativo.

Trazendo o debate sobre a formação docente e a mediação de leitura literária para a caminhada desta pesquisa, interessa a observação do processo de aprendizagem em um ambiente específico: professoras de uma mesma rede de ensino, que, apesar de terem acesso a processos semelhantes de formação continuada, desempenham diferentes níveis de protagonismo em suas ações de leitura. Essa variação no protagonismo pode ser entendida como um reflexo das trajetórias individuais, das experiências pessoais e das habilidades desenvolvidas ao longo do tempo. Elas também estão em processo de descoberta de si mesmas, e, para isso, precisam "crescer" ou "diminuir" – metaforicamente remetendo-se à necessidade de adaptação e ressignificação constante, mesmo que isso as deixe, por vezes, desconfortáveis em seus "tamanhos".

É preciso, então, esclarecer a necessidade de entender os processos além da dicotomia inato/adquirido, considerando a ideia de desenvolvimento de habilidades, além de aplicar os conceitos de capacidade e competência. Considero nessa pesquisa o conceito de capacidade, como o potencial inerente de cada indivíduo, ou seja, às aptidões naturais ou adquiridas que uma pessoa possui para realizar determinadas tarefas ou resolver problemas. Esse conceito está alinhado com as ideias de Vygotsky (1998), que destaca a importância das potencialidades humanas. Já a competência envolve a aplicação prática desse potencial em contextos específicos, por meio de experiências, treino e reflexão. Esse conceito é amplamente discutido por autores como Perrenoud (2000), que define competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para enfrentar situações complexas e imprevistas. Além disso, a ideia de competência está ligada à noção de "saber fazer" de Tardif (2002), que enfatiza a importância da prática reflexiva e da contextualização do conhecimento.

Em *O Mágico de Oz*, o Espantalho, por exemplo, teve que aprender a andar, mas, para isso, precisou repetir os movimentos de Dorothy. Esse processo de treino e repetição foi essencial para o desenvolvimento de sua habilidade, mas também revelou que o aprendizado não é linear: ele caía em buracos ao longo do caminho, mas se recompunha e seguia adiante, orientado por seu envolvimento situado e atento com o ambiente e com os outros. Da mesma forma, as professoras em formação precisam de tempo, prática e reflexão para desenvolver suas

competências, enfrentando desafios e aprendendo com os erros, enquanto se adaptam às demandas do contexto educacional.

Ingold (2012) desenvolve importantes alternativas para pensar a cultura material, considerando-se, especialmente, as noções de relação entre as coisas, em malhas. Essa é uma importante reflexão para o período de ensino remoto, acerca do distanciamento das pessoas umas com as outras intensificado pelo isolamento social e também das pessoas com as coisas. Sem essas relações, há uma tendência à objetificação. Para Ingold, a objetificação não se resume simplesmente a transformar processos em produtos acabados ou a tratar pessoas como objetos, mas refere-se a um entendimento mais profundo das relações entre humanos e o mundo ao seu redor. Ele argumenta que a objetificação ocorre quando as práticas humanas são reduzidas a resultados finais, desconsiderando o fluxo contínuo e interativo das atividades humanas. Em sua visão, a objetificação limita nossa compreensão das habilidades práticas e criativas das pessoas, ao relegar sua atividade vital à mera produção de objetos inanimados, ignorando a complexidade e a riqueza das interações humanas com o ambiente. O Homem de Lata, em Oz, foi totalmente objetificado ao ter todas as suas partes do corpo substituídas por lata. O ápice dessa objetificação se dá no momento em que ele, por fim, perde o coração. Por já ter tido um cérebro e também um coração, ele prefere reaver o segundo, o que revela a importância da afetividade para a sua existência. E é na relação com seus companheiros que ele redescobre seus sentimentos, durante a trajetória.

O conceito de relação das coisas com o mundo para considerar sua existência ressalta a ideia de envolvimento com o que circunda essas coisas e a sua perspectiva ao longo da trajetória. A concepção de participação se dá, numa relação de observação, a partir de um convite a estar, a ser-aí (Heidegger, 2006). Na filosofia de Martin Heidegger, a ideia de participação transcende a simples observação passiva para se transformar em um convite para existir plenamente no mundo, um convite para o ser-aí, de acordo com Costa (2015, p. 156-157).

Com o termo “ser-aí”, Heidegger indica o lugar em que o ser mesmo se revela. Usando esse termo em vez do “sujeito” ou de “consciência”, Heidegger quer indicar que a abertura do sentido é um mostrar-se do *ser* e não uma construção do sujeito. O homem é um *ser-aí*, porque se encontra já e desde sempre internamente provocado por possibilidades e por uma pré-compreensão que não escolheu e em cujo interior deve mover-se.

Heidegger (2006) propõe que a compreensão autêntica do ser humano ocorre através da participação ativa e engajada com o mundo ao seu redor. Não se trata apenas de observar externamente ou contemplar de maneira distante, mas de estar imerso nas experiências vividas, em uma relação direta e significativa com o contexto existencial. Nesse sentido, a participação não é apenas um ato de presença física, mas um convite para aprofundar a conexão com o mundo, com os outros e consigo mesmo, revelando assim a essência do ser humano como ser-no-mundo. Heidegger enfatiza que essa participação autêntica não é passiva, mas dinâmica e intrinsecamente ligada à capacidade humana de ser consciente, de agir e de se relacionar de maneira autêntica e responsiva com o que se apresenta.

Como exemplo dessa participação, na literatura, Alice se descobre quando toma consciência de que ela tem poder sobre suas próprias decisões e isso acontece depois de ela ter experimentando muitas reflexões sobre si mesma, ajustando-se e desajustando-se em situações que o caminho lhe trouxe. E é também na estrada que os personagens de Oz encontram o seu estar-no-mundo. Diante dos percalços, o Espantalho contribui com ideias, o Homem de Lata com o como sua trajetória o constituiu e o modificou, da mesma forma que houve mudanças significativas no caminho devido às marcas que eles deixaram.

Essencialmente também são os questionamentos que devemos fazer após a caminhada. E, de acordo com o que é possível aprender em *O Mágico de Oz*, [...] “a experiência é a única coisa que traz o conhecimento” (Baum, 2019, p. 101).

No contexto específico dos espaços escolares em que atuam as agentes de leitura, cujo processo formativo interessa nessa pesquisa, é fundamental que se considere a disponibilidade (e falta dela) para mudança de paradigmas na educação.

Assim, segui o meu caminho colecionando experiências e sentimentos que essa bela estrada de tijolos amarelos me proporcionou.

2 PERCURSO METODOLÓGICO – CENAS FUNDAMENTAIS NESTE FILME INVESTIGATIVO

Neste capítulo, são descritas as estratégias metodológicas utilizadas para responder às perguntas do estudo. Assim, são detalhados o princípio estratégico, os métodos e os procedimentos que, em conjunto, propiciaram a produção, análise e interpretação dos dados ao longo desta caminhada. A experiência adquirida nesse processo reforça a importância da ética na pesquisa acadêmica e destaca a necessidade de um planejamento cuidadoso para garantir investigações respeitadas e socialmente responsáveis no campo da educação.

A pesquisa acadêmica que envolve seres humanos deve seguir protocolos éticos rigorosos para garantir a proteção dos participantes e a integridade científica do estudo. No campo da educação, essa preocupação é essencial, pois muitas investigações envolvem estudantes, professores e gestores em ambientes escolares. No Brasil, a regulamentação ética é conduzida pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), por meio da Resolução nº 466/2012, que estabelece diretrizes para pesquisas com seres humanos. Para assegurar o cumprimento dessas normas, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) por meio da Plataforma Brasil, e foi aprovado de acordo com o Parecer Consubstanciado nº 4.930.354.

A literatura, como campo do conhecimento e experiência humana, desempenha um papel fundamental na educação ao possibilitar reflexões críticas, ampliar o repertório cultural e contribuir para o desenvolvimento da empatia. No entanto, o ensino de literatura no curso de Pedagogia frequentemente ocupa um lugar marginal, sendo muitas vezes reduzido a uma abordagem instrumental voltada para a alfabetização e o letramento, sem considerar sua dimensão estética e formativa. Como apontam Saldanha e Amarilha (2022, p. 4), a literatura deve ser parte constitutiva da formação docente, pois “[...] propicia o conhecimento e o processo de identificação com os personagens, ambos indispensáveis para nos reconhecermos integrantes de uma comunidade”.

Apesar dessa relevância, os autores evidenciam que a presença da literatura nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades federais brasileiras é frágil, sendo majoritariamente ofertada de forma optativa. Segundo os dados levantados por sua pesquisa,

Das 27 instituições pesquisadas, 11 ofereciam a literatura em caráter obrigatório, 14 ofertavam em caráter optativo ou eletivo e 02 não ofertavam a disciplina. Destacamos que esse quadro se refere à oferta nos cursos que se localizam nos campi centrais de cada instituição. Entretanto, entendemos que a representatividade do corpus revela a abordagem institucional à área. “Esse achado, entretanto, não invalida os dados sobre a presença obrigatória no currículo de algumas universidades, pelo contrário, confirma o caráter instável da presença da literatura nos cursos de Pedagogia” (Saldanha; Amarilha, 2022, p. 7).

A oferta instável da disciplina de literatura demonstra não apenas uma desvalorização da área dentro dos cursos de formação de professores, mas também reforça a ideia do currículo como um espaço de disputa e poder, no qual determinados saberes são privilegiados enquanto outros são negligenciados. Para os autores, essa marginalização tem impactos diretos na atuação profissional dos pedagogos, pois a falta de uma formação consistente em literatura restringe sua capacidade de atuar como mediadores da leitura e da formação do leitor literário. Como alertam,

Dessa forma, a ausência da literatura como disciplina obrigatória nos cursos de Pedagogia não se trata apenas de uma lacuna epistemológica, mas de uma questão política e institucional que precisa ser enfrentada. Como enfatizam os autores, “[...] a literatura é um bem imprescindível para a formação e um direito que não pode ser negado aos sujeitos” (Saldanha; Amarilha, 2022, p. 6), sendo essencial que sua inclusão nos currículos seja consolidada para garantir uma formação mais ampla e humanizadora dos futuros professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Refletir sobre essa realidade leva a questionamentos mais amplos acerca do papel da literatura na formação inicial do professor e do lugar que ela ocupa na legislação educacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia delineiam os conhecimentos necessários para a formação docente, mas nem sempre enfatizam a literatura como elemento essencial.

Pleitear o ensino de literatura na formação de professores significa defender uma educação que reconheça a importância da arte na formação humana. Segundo Paulo Freire (2022), o processo educativo deve ser dialógico e crítico, possibilitando ao sujeito refletir sobre sua realidade e intervir nela. Nesse sentido, a literatura, ao

oferecer múltiplas perspectivas sobre a condição humana, permite ao futuro professor desenvolver empatia, sensibilidade e pensamento crítico — competências essenciais para a prática docente. Se o professor é aquele que media a relação do aluno com o conhecimento, é imprescindível que ele tenha uma experiência significativa com a literatura para poder transmiti-la de maneira sensível e crítica.

Portanto, a inclusão da literatura como eixo central na formação de professores não é apenas uma questão de enriquecimento cultural, mas uma necessidade pedagógica. Ao vivenciar a literatura como experiência estética, o futuro professor estará melhor preparado para formar leitores críticos e sensíveis, capazes de interagir com o mundo de forma reflexiva e transformadora. Dessa maneira, a literatura deixa de ser um acessório no currículo e passa a ser entendida como um pilar essencial para a construção de uma educação verdadeiramente humanizadora.

As videoaulas, ao oferecerem novas possibilidades de ensino e aprendizagem, apresentam-se como um recurso capaz de suprir lacunas, especialmente em contextos de formação emergencial como o vivenciado durante a pandemia. Contudo, é preciso garantir que sua utilização esteja alinhada a uma compreensão ampla e aprofundada do papel da literatura na educação. Segundo Candido (1988), a literatura é um instrumento poderoso de instrução e educação, pois ela nos organiza, nos dá forma, nos humaniza. Para o autor, a literatura não é um luxo ou um entretenimento superficial, mas uma necessidade básica, um direito de todos, já que ela nos ajuda a viver e nos confirma em nossa humanidade. Essa visão ressalta a importância de a literatura ser compreendida como uma prática que amplia a sensibilidade, a empatia e a capacidade crítica dos indivíduos, permitindo-lhes compreender a complexidade do mundo e de si mesmos.

Na educação, a literatura não deve ser reduzida a um instrumento de transmissão de conteúdos ou de desenvolvimento de habilidades técnicas, mas deve ser entendida como uma experiência estética e humanizadora. Como afirma Candido, "[...] a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas" (Candido, 1988, p. 171). Portanto, ao incorporar videoaulas no ensino de literatura, é fundamental que elas não apenas transmitam informações sobre obras e autores, mas também promovam a reflexão e a experiência estética. Isso pode ser feito por meio de estratégias que estimulem a interpretação crítica, a conexão emocional com

os textos e o diálogo entre a literatura e a vida dos estudantes. Dessa forma, as videoaulas podem se tornar um meio eficaz de democratizar o acesso à literatura, sem perder de vista seu potencial transformador e humanizador.

Como em Oz, onde se descobre que o verdadeiro poder sempre esteve dentro de cada personagem, a literatura tem o potencial de revelar ao professor sua própria força e identidade. Em um mundo educacional que tantas vezes exige respostas pragmáticas e rápidas, a literatura é o convite às pausas reflexivas, às entrelinhas e ao encantamento que permite enxergar a educação como um processo de transformação humana. O ensino de literatura nos cursos de Pedagogia deve ser, então, a própria Cidade das Esmeraldas: não uma ilusão passageira, mas um lugar de encontro entre saberes, sensibilidades e potências formativas que preparam o professor para guiar seus alunos no maravilhoso e, às vezes, desafiador mundo da educação.

Ao buscar o estado da arte sobre a formação docente mediada por videoaulas de literatura, este estudo se insere em uma discussão mais ampla sobre os desafios e potencialidades dessa abordagem. Antes de avançar para a revisão sistemática, é necessário contextualizar como a formação de professores, quando mediada por videoaulas, pode impactar não apenas a dimensão instrumental do ensino, mas também aspectos mais profundos da prática pedagógica.

A literatura especializada sobre formação docente e ensino de literatura aponta que o desenvolvimento profissional de professores não se restringe à apropriação de técnicas e metodologias. Autores como Tardif (2002) e Nóvoa (2022) destacam que a formação docente envolve a construção identitária do professor, sua relação com o conhecimento e o desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre sua prática.

Nesse sentido, considerar a formação docente como uma dimensão essencialmente humanística implica reconhecer que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas também estabelecer relações, interpretar realidades e estimular o pensamento crítico e sensível nos educandos. A abordagem humanística na formação de professores valoriza a autonomia, a empatia e o compromisso ético, elementos fundamentais para que a prática docente vá além da mera instrumentalização e se configure como um processo significativo de construção de conhecimento.

Com base nesses pressupostos, a seguir apresento uma revisão sistemática da literatura, buscando mapear as principais contribuições acadêmicas sobre o tema e identificar as tendências e desafios que permeiam a formação docente mediada por videoaulas de literatura.

Nesse sentido, reforça-se a necessidade de incluir a literatura como eixo fundamental na formação pedagógica, reconhecendo sua capacidade de formar professores mais sensíveis, críticos e preparados para atuar em realidades educacionais complexas.

A coleta dos estudos foi realizada em diversas bases de dados reconhecidas, a saber: ERIC (*Education Resources Information Center*), SciELO, CAPES (Banco de Teses e Dissertações) e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Para assegurar uma abrangência adequada e resultados pertinentes, escolhi duas expressões para busca, adaptadas conforme a sintaxe exigida por cada plataforma:

- “videoaulas” AND (“formação docente” OR “formação de professores”)
- “ensino remoto” AND “formação de professores”

A seleção dos estudos considerou critérios que garantiram a relevância e a qualidade das evidências analisadas.

Critérios de Inclusão:

- Publicações realizadas a partir de 2020.
- Trabalhos classificados como artigos científicos, teses ou dissertações.
- Pesquisas que abordem o uso de videoaulas na formação docente, impactos na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional.

Critérios de Exclusão:

- Estudos anteriores a 2020.
- Pesquisas que não tratem especificamente do uso de videoaulas na formação de professores ou que se concentrem em contextos alheios à formação docente.

O processo de seleção dos estudos ocorreu em diversas etapas sequenciais. Inicialmente, as buscas realizadas em cada base de dados, utilizando as expressões definidas, geraram um conjunto preliminar de referências. Em seguida, realizou-se uma triagem em duas fases: na primeira, a leitura dos títulos e resumos permitiu identificar a pertinência dos trabalhos de acordo com os critérios estabelecidos; na segunda, a análise dos textos completos dos estudos pré-

selecionados confirmou sua relevância para a pesquisa. Estudos duplicados, identificados em mais de uma fonte, foram agrupados e removidos. Por fim, a extração dos dados concentrou-se na coleta de informações essenciais – como autores, título, ano, contexto, objetivos, metodologia, principais resultados e conclusões sobre a eficácia das videoaulas –, além das limitações apontadas e das recomendações para pesquisas futuras.

Após a aplicação criteriosa dos procedimentos de seleção, identificou-se um conjunto de 26 estudos que abordam a tecnologia como ferramenta de ensino e falta de preparo dos professores; modelo de ensino remoto adotado em diferentes instituições de ensino fundamental; desafios docentes no ensino de literatura dentre os quais, destaco os que se apresentam no quadro a seguir.

Quadro 1 – Síntese dos principais estudos encontrados

Estudo	Objetivo	Contribuições
PENTEADO, R. Z; COSTA, B. C. G. (2021). Trabalho docente com videoaulas em EaD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. <i>Educação em Revista</i> , 37(1). Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/KxHNB8BpTrJZLbfnbVVtkkJ/	Analisar teses e dissertações brasileiras que abordam questões, problemas e dificuldades enfrentadas por professores no processo de produção de videoaulas para Educação a Distância (EaD).	Foram identificadas precariedades relacionadas às linguagens audiovisuais e expressividade do professor, além de desafios na socialização docente. Essas dificuldades impactam níveis a personalidade do professor, o desenvolvimento profissional docente e a qualidade do ensino.
OLIVEIRA, L. F. (2020). Videoaulas na formação inicial de professores: um estudo de caso em um curso de licenciatura em matemática. <i>Dissertação de Mestrado</i> , Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34567	Investigar o uso de videoaulas na formação inicial de professores de matemática.	As videoaulas foram experimentais no desenvolvimento de competências pedagógicas e tecnológicas dos licenciados, preparando-os para o uso de recursos digitais no ensino.
SILVA, J. R. (2021). Desafios do ensino remoto: percepções de professores da educação básica sobre o uso de videoaulas. <i>Dissertação de Mestrado</i> , Universidade de São Paulo. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/enote/article/view/121190/65829	Analisar as percepções dos professores da educação básica sobre o uso de videoaulas durante o ensino remoto.	Os professores enfrentaram desafios técnicos e pedagógicos, mas consideraram as videoaulas como ferramentas importantes para a continuidade do ensino.
MENDES, C. A. (2022). A utilização de videoaulas na formação continuada de professores de ciências: um estudo de caso. <i>Dissertação de Mestrado</i> , Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em:	Investigar o impacto das videoaulas na formação continuada de professores de ciências.	As videoaulas desenvolvidas para a atualização de conhecimentos e práticas pedagógicas, facilitando a integração de novas metodologias no ensino de ciências.

<p>https://lume.ufrgs.br/handle/10183/247054</p>		
<p>ALBUQUERQUE, A. V. de. (2022). Educação Mediada por Tecnologias: formação docente e inovação metodológica. <i>Tese de Doutorado</i>. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_e79a92ddd659e621ba040b82bda71d15</p>	<p>Investigar como a formação continuada pode preparar educadores para utilizar tecnologias digitais e metodologias ativas em sala de aula.</p>	<p>A participação sistemática em iniciativas de formação continuada foi fundamental para que os educadores implementassem metodologias ativas, promovendo o protagonismo estudantil e melhorando o processo de ensino-aprendizagem.</p>
<p>MACEDO, P. H. V. de. (2022). Ensino desenvolvido nas videoaulas tutoriais por professores(as) formadores(as) em cursos de licenciatura a distância. <i>Dissertação de Mestrado</i>, Universidade do Vale do Taquari - Univates. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UVAT_f0ff2fba9709dcb567707066a298adfd</p>	<p>Analisar o ensino desenvolvido em videoaulas tutoriais por professores formadores em cursos de licenciatura a distância.</p>	<p>As videoaulas tutoriais desempenham um papel crucial na mediação do conhecimento em cursos a distância, destacando a importância da formação docente específica para a produção desse recurso.</p>
<p>ROGALSKY, R. K. (2023). Formação de professores de matemática: contribuições das videoaulas veiculadas pela rede municipal de ensino de Curitiba. <i>Dissertação de Mestrado</i>, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14523245</p>	<p>Investigar o uso de videoaulas na formação docente, com foco nos impactos na prática pedagógica e no incentivo a metodologias inovadoras.</p>	<p>A pesquisa discute como as videoaulas contribuíram para o planejamento pedagógico de professores de matemática, incentivando a aplicação de metodologias ativas, a reflexão sobre a prática e o uso de tecnologias na sala de aula, como parte da formação continuada promovida pela rede municipal.</p>
<p>PRADO, P. V. M. (2023). Videoaulas na formação inicial de professores de matemática. <i>Dissertação de Mestrado</i>, Universidade Federal de Uberlândia.</p>	<p>Analisar o uso de videoaulas na formação inicial de professores, com base no modelo TPACK e nas estratégias pedagógicas envolvidas.</p>	<p>Análise do uso de videoaulas como ferramenta formativa na produção de materiais didáticos digitais.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os achados podem ser organizados em duas grandes dimensões: os aspectos diretamente relacionados à eficácia das videoaulas e as metodologias inovadoras empregadas, bem como seus impactos na prática pedagógica. Contudo, não há estudos que considerem a potencialidade do material produzido durante o período de ensino remoto como ferramenta de formação docente.

A relevância desta pesquisa reside no ineditismo da investigação, que busca compreender o impacto das videoaulas de literatura na formação docente, especialmente no contexto do ensino remoto emergencial adotado durante a pandemia de covid-19. Ao analisar o material produzido nas videoaulas, o estudo evidenciou a falta de formação inicial dos professores para lidar com esse novo formato de ensino, destacando a necessidade de estratégias que possam suprir essa lacuna.

Considerou-se também para análise um artigo publicado em livro eletrônico em co-autoria e participações em eventos on-line que abordam a prática adotada durante o ensino remoto em Curitiba. O artigo *Videoaulas: a experiência curitibana com o ensino de literatura em tempos de pandemia* (Barbosa; Tarachuk; Dalla-Bona, 2022) apresenta uma análise detalhada da experiência de Curitiba com o ensino de literatura por meio de videoaulas durante a pandemia da covid-19. Sustenta que a iniciativa da SME de Curitiba em criar videoaulas para manter o vínculo educacional com os estudantes, especialmente diante das limitações de acesso à tecnologia por parte de famílias menos favorecidas, é louvável. No entanto, o artigo também levanta questões importantes sobre os desafios e limitações desse modelo de ensino remoto, especialmente no que diz respeito à formação de leitores e ao ensino da literatura.

Assim, ao investigar os impactos dessas videoaulas na formação docente esta tese se revela ainda mais relevante por propiciar um olhar sobre como essa experiência influenciou a formação dos professores, tanto em termos de habilidades técnicas (gravação de videoaulas, uso de tecnologias) quanto pedagógicas (como engajar estudantes remotamente, como adaptar conteúdos para o ensino on-line).

Durante toda a trajetória dessa pesquisa, foram feitas muitas adequações, mudanças de estratégia, reavaliação de objetivos e muita, muita descoberta no caminho. Instantes que certamente contribuíram para os resultados obtidos. Mas onde ficam os registros desses momentos nas teses e dissertações publicadas?

Esse foi um dos questionamentos que fez com que eu voltasse o meu olhar de pesquisadora para os detalhes do processo. Com a pesquisa já em andamento percebi-me imersa em inúmeras leituras que ora atendiam aos objetivos traçados, ora levavam-me a quartos escuros, becos sem saída ou faziam-me voltar ao ponto de partida e recomeçar. Então, por estar tão envolvida em todas as etapas do

processo, encontrei-me diante do maior dos impasses dessa escrita: como roteirizar a própria experiência?

Esta pesquisa contou com contribuições dos estudos da Antropologia em relação à etnografia, especialmente os desenvolvidos por Ingold, considerando as especificidades do campo em que ela está inserida: o da educação.

Por estar inserida no campo educacional, área que tem como objeto de estudo as humanidades, esta tese assume uma trajetória não-linear, tal como o é o próprio processo educacional. Queirós (2019) em alguns diálogos sobre educação, ensino e leitura literária, traz importantes contribuições para que o professor volte o seu olhar para si mesmo com o objetivo de autoconhecimento e busca de formação pessoal.

A educação não é um processo raro, linear. Há que concorrer para que o sujeito, ao dobrar-se sobre si mesmo, refaça sua própria face. Ver quem ele é e desejar-se em outros vértices. O processo tem que perpassar o homem. Para tanto, todos os outros animais da natureza são adestrados, e só o homem pode se educar. Pensar sobre si mesmo. Alterar-se à luz de seu desejo (Queirós, 2019, p. 106).

Essa era a grande busca. Foi preciso aprender durante a caminhada e o percurso a ser percorrido seguiria as trilhas da etnografia. Sendo assim, o primeiro passo se deu em direção à compreensão do que é etnografia e como seu uso tem ganhado destaque entre os pesquisadores na área da educação. De acordo com Tim Ingold, doutor em Antropologia e professor na Universidade de Aberdeen na Escócia, o termo etnografia perdeu boa parte de seu sentido por ter sido sobreutilizado tanto na Antropologia, quanto em outras disciplinas. O autor expõe a posição pessoal do que significa etnografia:

Literalmente, quer dizer: *escrever sobre os povos* [people]. Embora os antropólogos, normalmente, não consultem dicionários em busca de definições legítimas, outros podem fazê-lo, e eis o que encontrariam: “Uma descrição científica das raças e povos com seus costumes, hábitos e diferenças mútuas¹. Isso soa irremediavelmente anacrônico. Imediatamente, seria removida qualquer referência à raça. A descrição vai muito além de um simples catálogo de hábitos e costumes. Ao adensar as descrições, dando uma agência histórica real às pessoas que nela figuram, pode-se qualificar o sentido em que estas podem ser consideradas científicas. A

¹ Adaptações ou ajustes realizados nas estratégias de ensino e nos recursos pedagógicos utilizados pelos professores para atender às necessidades e características específicas dos alunos. Essas adequações são essenciais para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, estilos de aprendizagem ou contexto sociocultural, possam acessar o conteúdo curricular de maneira eficaz e significativa.

descrição etnográfica, pode-se dizer, é mais uma arte que uma ciência, mas não menos precisa ou verdadeira (Ingold, 2016, p. 405-6).

Por isso, nesta pesquisa faz-se a narração, por vezes de maneira mais poética, contaminada pelas emoções despertadas pelo estudo de literatura, das principais cenas que compõem este filme investigativo sem, contudo, desatender a critérios científicos que legitimam esse tipo de pesquisa. Isto posto, como ponto de partida foram analisadas algumas cenas iniciais: 12 videoaulas de Literatura selecionadas dentre as 281 produzidas durante o ano letivo de 2021; planejamentos do meu percurso enquanto protagonista – professora com papel principal na gravação destas videoaulas e formadora de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME); e questionários respondidos via *Google Forms* por professoras que estavam atuando nas BE e FS, os registros de entrevistas realizadas por meio de gravações de áudio, fotografias e anotações em diário de campo obtidas nas observações nas BE e FS entre fevereiro de 2023 e maio de 2024 durante minha caminhada como doutoranda pesquisadora.

A roteirização investigativa deste estudo, inserida no campo da pesquisa educacional, adotou uma abordagem qualitativa como fio condutor. Durante o processo, a geração e a análise dos dados foram conduzidas com o objetivo de interpretar as realidades e os contextos que envolvem os participantes da pesquisa. Assim, a intenção foi capturar a essência das experiências e vivências das professoras, como se fosse um roteiro revelando seus processos de aprendizagem na docência. Buscou-se compreender e interpretar os elementos que constituem seus saberes pedagógicos, explorando como estão sendo desenvolvidos. A meta foi descobrir como podemos potencializá-los, como um diretor aprimora uma cena para alcançar seu máximo impacto.

O foco no processo educativo, de acordo com André (1995), retira pré-requisitos de uma etnografia centrada no fenômeno cultural. A autora argumenta que, na educação, são utilizadas técnicas geralmente associadas à etnografia, como a observação participante, entrevistas e análise de documentos. Segundo ela, os pesquisadores dessa área não realizam etnografia, mas sim uma "[...] pesquisa de tipo etnográfico" (1995, p. 22). Mesmo assim, a autora ressalta a importância do caráter dialógico presente nessas práticas de pesquisa e do papel fundamental do pesquisador como principal instrumento de investigação.

Pretende-se, então, adotar a abordagem etnográfica que, para Lüdke e André (2015), permite a combinação de técnicas como, por exemplo: a história de vida, a análise de documentos, vídeos, fotos, testes psicológicos.

Essa metodologia se assemelha a uma filmagem em *close-up*, em que o pesquisador tem contato direto com a situação em estudo. Tal aproximação, como um cineasta que capta cada detalhe e emoção, permite uma compreensão profunda do protagonismo, das ações e das relações dos personagens envolvidos. Outro fator determinante para optar-se pela pesquisa do tipo etnográfico, é princípio de “[...] que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise de dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador” (André, 1995, p. 28).

Alguns pressupostos para uma abordagem etnográfica de pesquisa educacional também são considerados no desenvolvimento do pretendido estudo, como a hipótese qualitativo-fenomenológica destacada por Wilson (1977 *apud* Lüdke; André, 2015, p. 17), que indica a necessidade de o pesquisador assumir concomitantemente o papel de participante e de observador, buscando equilíbrio entre a subjetividade daquele e a objetividade deste para melhor explicar a situação vivenciada.

Também é fator determinante para a compreensão do comportamento humano, de acordo com Wilson, o entendimento das relações estabelecidas pelos sujeitos, influenciando o contexto que os circunda, tanto quanto são por ele influenciados. Essa trajetória é similar à jornada de Dorothy em *O Mágico de Oz*, onde cada personagem que ela encontra e cada evento que vivencia norteiam seu entendimento do mundo ao seu redor, ao mesmo tempo em que ela própria influencia o desenrolar dos acontecimentos. Da mesma forma, em *Alice no País das Maravilhas*, Alice é constantemente moldada pelas peculiaridades e regras daquele mundo fantástico, mas também deixa sua marca nos personagens e no próprio País das Maravilhas. Essa dinâmica de influência mútua torna-se ainda mais particular e complexa no contexto da pandemia de covid-19, onde as interações sociais e o ambiente de aprendizagem virtual criaram desafios e transformações para os estudantes e educadores.

Segundo Lüdke e André (2015), o produto final não é o foco da pesquisa qualitativa, pois, os dados obtidos por meio do contato direto, as circunstâncias particulares, as perspectivas dos participantes, são compreendidos ao longo do processo, sendo este de maior relevância para o pesquisador.

A abordagem fenomenológica é interessante para a pesquisa em questão por basear-se no conhecimento intuitivo, exigindo que o pesquisador adote um olhar direto e imersivo no contexto, como se ele próprio estivesse passeando pelos bosques da ficção, atento a cada detalhe. Assim como um explorador em uma floresta encantada, o pesquisador deve se abrir para tudo que é pertinente, significativo e relevante sobre o fenômeno estudado. Tal como Alice se depara com maravilhas e absurdos em sua jornada pelo País das Maravilhas, ou como Dorothy encontra personagens únicos e desafios em sua viagem por Oz, o pesquisador deve estar preparado para reconhecer e apreciar a riqueza e complexidade do campo de estudo, permitindo que cada descoberta o guie e enriqueça sua compreensão do fenômeno investigado.

A situação peculiar em que me encontrava enquanto pesquisadora, sendo ao mesmo tempo a professora das videoaulas de Literatura analisadas e uma das formadoras responsável pela formação continuada das professoras que participaram desta pesquisa, permitiu uma observação a partir de dentro. É como se eu estivesse dirigindo a cena e sendo simultaneamente narradora e personagem principal da história. Assim como Alice se move pelo País das Maravilhas, vivenciando e moldando cada encontro, ou como Dorothy percorre a Estrada de Tijolos Amarelos, interagindo e influenciando a narrativa ao seu redor, minha posição me ofereceu uma perspectiva única e imersiva. Este duplo papel possibilitou uma compreensão mais profunda e íntima das dinâmicas e interações, permitindo que eu captasse nuances e detalhes que talvez passassem despercebidos a um observador externo. Como aponta Ingold (2016, p. 407):

Observar significa ver que o acontece no entorno e, é claro, também ouvir e sentir. Participar significa fazê-lo a partir de dentro da corrente de atividades através da qual a vida transcorre, concomitantemente e conjuntamente com as pessoas e coisas que capturam a atenção que se dispensa a elas.

Assim, estender o olhar para o que estava acontecendo em volta possibilitou melhor entender o processo. No caso das videoaulas, o público-alvo eram os estudantes, contudo, no decorrer do processo, passei a observar e ouvir as contribuições das professoras que também eram espectadoras desse material educativo. Ao ampliar a percepção para o entorno foi possível repensar o trajeto para traçar novos caminhos, levando em conta também, as perspectivas oriundas

das leituras literárias que passaram a integrar a minha caminhada, como o que traz Ondjaki (2023, n/p), em *O convidador de pirilampus*:

Se uma pessoa está na Floresta e pensa que chegou a um lugar sem saída, usa este aumentador de caminhos e continua a andar um pouco mais.
 – E depois?
 – Depois vai inventando caminho até chegar aonde quer. É muito bom esse aumentador de caminhos, e também pode ser usado em outras situações.
 – Outras? – perguntou o Avô.
 – Sim. Porque o aumentador de caminhos também funciona fora da Floresta.

Os diálogos estabelecidos com os demais caminhantes que encontrava no percurso funcionaram como um verdadeiro aumentador de caminhos para que eu encontrasse novas possibilidades tanto para a elaboração de propostas de mediação de leitura para os estudantes quanto para atendimento às necessidades formativas das professoras que acompanhavam as videoaulas de Literatura. E, a própria literatura traz contribuições para o desenvolvimento de um olhar mais atento à pesquisa. É o caso do conto *A linguagem da arte*, de Eduardo Galeano, que trata da história de um jovem vendedor de jornais de Havana que se muda para Nova York e ganha uma máquina de fotografia de presente.

E ele começou a andar pelas ruas. Tinha andado pouco quando escutou tiros e se meteu num barbeiro e levantou a câmera e olhou por aqui e apertou ali.
 Na barbearia tinham baleado o gângster Joe Anastasia, que estava fazendo a barba, e aquela foi a primeira foto da vida profissional de Chinolope. Pagaram uma fortuna por ela. A foto era uma façanha. Chinolope tinha conseguido fotografar a morte. A morte estava ali: não no morto, nem no matador. *A morte estava na cara do barbeiro que a viu* (Galeano, 2002, p. 16, grifo meu).

Em diálogo com Ingold, o texto de Galeano me levou a refletir sobre a necessidade de ampliação do olhar e da importância dos registros que devem se dar de maneira mais ampla e detalhada para melhor compreensão de todo o contexto. A apresentação de toda a situação que circunda o momento do registro, contribui consideravelmente para a compreensão do fenômeno em questão e ilustra de maneira eficaz a conclusão de Ingold (2016, p. 407) a respeito da

[...] falácia comum de que a observação seria uma prática exclusivamente dedicada à objetificação dos seres e coisas que comandam a atenção, e à sua remoção da esfera do envolvimento sensível com os outros.

Dessa forma, os registros realizados nesta pesquisa, sejam fotografias, entrevistas ou diários de bordo, estão amplamente relacionados aos contextos de

produção dos quais também faço parte e, conseqüentemente, estou envolvida de maneira sensível.

Trata-se, portanto, de enxergar além dos objetos (imagens, registros verbais, áudios e vídeos), voltando o olhar para estudar as relações que permitiram com que o fenômeno em estudo ocorresse. Assim, é necessário compreender o elo existente entre as videoaulas de Literatura produzidas para a situação emergencial de ensino remoto ocasionado pela pandemia da covid-19 durante os anos de 2020 e 2021 e as professoras participantes desta pesquisa. Nossos caminhos já haviam se cruzado antes mesmo de do início desta pesquisa, uma vez que todas elas, por estarem atuando como agentes de leitura em biblioteca escolar (BE) e Farol do Saber (FS) de Curitiba, tornaram-se espectadoras das videoaulas por perceberam o potencial formativo que elas propiciavam, de acordo com os relatos que são analisados mais adiante.

Ao iniciar a análise, tanto das videoaulas que dão a largada para a caminhada de investigação, quanto dos registros obtidos por meio das visitas realizadas à BE e FS e entrevistas, passa um filme na minha cabeça. O roteiro estava sendo reformulado à medida em que as cenas se constituíam. Nesse ínterim, foi necessário voltar o olhar mais atentamente para os pormenores do processo de pesquisa da mesma maneira com que se observa um objeto artístico. Afinal, o trabalho todo é permeado pela literatura, que propicia um olhar poético para o processo de formação dos professores. Aliás, o trabalho docente, especialmente nos casos aqui analisados, precisa ser atravessado pela leitura literária. Tratarei mais especificamente sobre a profissionalização mais adiante.

Ainda que se trate de uma tese em educação que exige rigor teórico e científico, sem dúvida essenciais e presentes nesta, a literatura como arte conduz o trabalho a modos de “raciocinar poeticamente” (Fischer, 2021, p. 19). Essa possibilidade metodológica de realizar pesquisas tem sido discutida, considerando-se as contribuições de diferentes artes.

Pesquisar é, de alguma forma, fazer ficção, furtar, afastar-se de si e de seu tempo, justamente para perceber o histórico, apanhar o *espírito de uma época*, a nossa época, e que, por vezes, nos sufoca e nos exige imensos esforços. É raciocinar poeticamente [...]. Ensaiar outras gramáticas, que não a nossa, costumeira. Fazer incisões não imaginadas no real. Buscar uma lucidez que nos distancia, por momentos, de nós mesmos (Fischer, 2021, p. 19).

Em busca dessa lucidez, foi preciso redirecionar o percurso da pesquisa, buscando resgatar o primeiro e maior de todos os questionamentos que antecedem este trabalho: o que me motivou a ser pesquisadora da minha própria prática? Com que intenção me dispus a observar tão profundamente parte de um trabalho que já havia realizado e que, até certo ponto, julgava ser um capítulo encerrado da minha trajetória profissional?

A partir das contribuições de Fischer (2021), é possível pensar uma abordagem de pesquisa explorando o equilíbrio entre rigor científico e expressão artística, entre teoria e prática vivencial. De acordo com a autora, valorizar as experiências dos estudantes e dos temas estudados vai além das categorias tradicionais de análise, que frequentemente limitam a compreensão a supostas totalidades. Em muitos casos, tanto pesquisadores quanto os estudantes enfrentam receios ao confrontar a página em branco, temendo desvios das normas acadêmicas e editoriais estabelecidas. No entanto, esse momento poderia ser visto como uma oportunidade para uma exposição autêntica e livre de si mesmo, sem a necessidade de concluir um pensamento de forma definitiva.

Nesse contexto, esta pesquisa se assemelha a uma jornada intelectual, permeada por enigmas e momentos não sistemáticos, onde o vínculo entre quem pesquisa e o objeto de estudo permanece em constante suspensão. Essa perspectiva nos permite sermos tomados por experiências que desafiam nossa compreensão e ainda não foram completamente articuladas. Em outras palavras, adoto nesta tese uma abordagem de pesquisa que se aventura em territórios desconhecidos, onde as respostas não são óbvias ou previamente determinadas. Assim como nas histórias infantis de *João e Maria* e *Chapeuzinho Vermelho*, em que os personagens se aventuram em florestas misteriosas e confrontam desafios inesperados, como pesquisadora também me lancei por uma estrada pouco conhecida, onde o processo de investigação se assemelha à descoberta de novos caminhos e significados, sem a obrigação imediata de conclusões definitivas.

Em consonância com o pensamento de Fischer, adoto uma postura artesanal na pesquisa, trabalhando com fragmentos e retalhos, considerando que esta pode ser uma abordagem metodológica rica e adequada para estudiosos das ciências humanas e educacionais. Esta prática, acrescenta a autora, não apenas permite uma exploração mais profunda e autêntica dos temas urgentes de nosso

tempo, mas também desafia as convenções acadêmicas ao abraçar a complexidade e a singularidade de cada investigação.

A ideia das coisas *se-fazendo*, das operações com esboços, certamente é algo que diz respeito aos diferentes processos de criação artística. Não é novidade a dedicação de estudiosos, das áreas da literatura, das artes visuais, do teatro, da música, do cinema, a este *meio do caminho* ou *caminho do meio* – mostrando-nos como estaria justamente aí, nas coisas não dadas em seu ponto final, o próprio encanto da criação (Fischer, 2021, p. 2).

Assim, as videoaulas podem ser vistas como esboços que permitem aos professores explorarem ideias, métodos e abordagens pedagógicas em constante evolução. Similarmente às diversas formas de expressão artística mencionadas por Fischer (literatura, artes visuais, teatro, música, cinema), os educadores podem se beneficiar da flexibilidade e da criatividade inerentes ao processo de criação.

Longe de serem uma receita pronta ou modelo a ser seguido como um método rígido e predefinido, as videoaulas ofereceram um espaço para experimentação, adaptação e refinamento das práticas educacionais. Esse *meio do caminho* entre a concepção inicial e o produto finalizado permite aos professores explorarem diferentes maneiras de engajar os alunos, adaptando-se às suas necessidades e ao ambiente de aprendizagem em constante mudança.

Essa abordagem pode enriquecer significativamente novas propostas de formação continuada, ao ouvir as necessidades das professoras em seu ambiente de trabalho e propor estratégias que as capacitem a serem mais flexíveis, inovadoras e reflexivas em suas metodologias educativas.

A partir das reflexões de Fischer (2021), meu objetivo é reconhecer e valorizar a importância da experimentação, do registro detalhado de pequenas observações, e da beleza que reside nos diários, nas notas marginais e nos primeiros esboços de um trabalho em desenvolvimento. A autora reflete sobre o

[...] que poderíamos chamar de *poética dos diários* ou de *encantamento dos manuscritos* – no sentido de buscar, nas pesquisas que fazemos, não exatamente a linearidade das perguntas e respostas, ou das causas e efeitos, muito menos as aplicações de conceitos a fatos, mas antes os frágeis nexos entre marcas e vestígios de uma aventura intelectual (Fischer, 2021, p. 3).

Na prática de formação docente, especialmente se tratando de professoras que atuam como mediadoras de leitura, é essencial explorar essa poeticidade em que a ênfase recai na intensidade das múltiplas abordagens do trabalho de

mediação de leitura literária, considerando o meio do caminho ainda que seja espinhoso e tenhamos que enfrentar alguns lobos. Esse tipo de investigação mais profunda e criativa também pode incentivar as professoras a abraçarem a fase inicial e muitas vezes caótica do processo de formação de leitores. Ao adotar essa perspectiva, os professores podem encontrar novas maneiras de engajar os alunos e promover uma aprendizagem significativa que valorize a exploração, a descoberta e a reflexão contínua.

Essa valorização ao processo enquanto acontece, o caminho se fazendo e o encontro com os caminhantes que a mim se juntaram para que eu chegasse ao destino não diminui, sem dúvida, a necessidade das transcrições e posteriores análises de questionários, entrevistas e demais documentos que embasam esta pesquisa. O que se pretende é delinear o texto que apresenta toda a trajetória de maneira menos rígida, de forma a demonstrar o dinamismo da caminhada e a beleza e/ou desconforto das flores e espinhos encontrados no caminho.

Há que movimentarmos o pensamento, diante de uma série de problemas como estes: os impasses e limitações da operação de escrita do texto científico, quase sempre divorciado de vitalidade e beleza estética; a frequente oposição entre arte e pensamento, nos relatórios de pesquisa; a falta de clareza quanto às possibilidades de fazer do próprio relato em texto autoral e genuíno; a hierarquização rígida de dados, no sentido da eliminação ou do próprio esquecimento no que tange às ocorrências mínimas da pesquisa, seus desvios inesperados e, aparentemente, menos dignos de consideração; o abandono ou a negação dos fragmentos cotidianos do estudo, bem como das oscilações e novas configurações do próprio objeto e da ação do pesquisador, ao longo da viagem investigativa (Fischer, 2021, p. 5).

Esses aspectos evidenciam a urgência de uma reflexão crítica e uma abordagem mais flexível e inclusiva na formação de professoras. É crucial que os cursos de formação continuada não apenas preparem as professoras para os desafios práticos da rotina escolar, mas também as capacitem a lidar de forma criativa e integradora com a complexidade e a diversidade de experiências que caracterizam a pesquisa educacional. Isso implica em promover um espaço para o desenvolvimento de habilidades tanto técnicas quanto artísticas, permitindo que as professoras em formação possam não apenas analisar e interpretar, mas também comunicar e narrar suas descobertas de maneira envolvente e significativa.

2.1 NOS BASTIDORES DA DOCÊNCIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DIREÇÃO DA PRÓPRIA JORNADA

Pensar a formação de professores no contexto desta pesquisa é, sobretudo, refletir sobre a minha trajetória enquanto professora das videoaulas de Literatura, que são o ponto de partida desta investigação. De acordo com Queirós (2019, p. 89-90): “É inclinando-se sobre a experiência do vivido e do sonhado que nos educamos e atuamos na construção de um mundo em contínua maleabilidade”. Nessa perspectiva, os estudos relacionados à formação docente que baseiam esta tese fundamentam-se numa epistemologia da prática profissional, como definido por Tardif (2002, p. 10): “[...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Este campo de estudo não se limita apenas à teoria ou ao conhecimento formal adquirido através da educação tradicional, mas abarca os saberes práticos, tácitos e contextuais que os profissionais desenvolvem e utilizam ao enfrentar desafios reais. É uma abordagem que reconhece a complexidade e a dinâmica das atividades profissionais, destacando a importância de entender como esses conhecimentos são adquiridos, aplicados e adaptados conforme as circunstâncias específicas do ambiente de trabalho.

A epistemologia da prática profissional se revela especialmente relevante no contexto da formação de professoras como mediadoras de leitura. Este campo de estudo não apenas busca revelar os conhecimentos que os professores utilizam de maneira concreta em suas práticas diárias, mas também investigar como esses conhecimentos são integrados de forma dinâmica e significativa durante a mediação da leitura.

Ao analisar os saberes que os professores empregam na mediação de leitura, é essencial considerar não apenas os aspectos técnicos e teóricos relacionados à literatura e à linguagem, mas também os conhecimentos práticos adquiridos através da experiência e do contexto educacional. Isso inclui a capacidade de selecionar textos adequados, adaptar estratégias de leitura às necessidades dos estudantes, e promover um ambiente de aprendizado que seja estimulante à formação de leitores.

Além disso, uma epistemologia da prática profissional deve explorar como esses conhecimentos são produzidos e transformados ao longo do tempo, à medida que os professores interagem com os estudantes, refletem sobre suas práticas e respondem aos desafios emergentes no ensino da leitura literária. Isso implica reconhecer a importância não apenas do conhecimento formal e acadêmico, mas também da intuição, da criatividade e da habilidade de improvisação que são essenciais na mediação da leitura.

Além de entender a natureza desses saberes, é crucial investigar como eles contribuem para a construção da identidade profissional dos professores como mediadores de leitura. Isso envolve não apenas o desenvolvimento de competências técnicas, mas também a formação de uma compreensão profunda sobre o impacto da leitura no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, e como isso molda a visão que os professores têm de si mesmos como educadores.

Tardif, aponta para possíveis modificações de nossas concepções acerca de pesquisas universitárias sobre ensino decorrentes da definição de epistemologia da prática profissional, destacando algumas importantes consequências teóricas e metodológicas.

Do ponto de vista metodológico, essa definição exige o que poderíamos chamar de um distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários. Dizendo de maneira polêmica, se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc. (Tardif, 2002, p. 12).

Portanto, esta pesquisa apoia-se nos saberes dos professores, analisando sua prática profissional por meio de atividades e visita às BE e FS em que atuam. Tal análise se dá tanto dos entrevistados quanto das minhas práticas nas videoaulas de Literatura e propostas de cursos a fim de compor um repertório de conhecimento para a formação de professores.

A epistemologia da prática desafia a ideia de um conhecimento puramente racional e universal, reconhecendo a importância da subjetividade, da memória, da emoção e da historicidade no processo de aprendizagem. Essa perspectiva tem implicações diretas para a educação, pois reivindica um ensino que valorize a

participação ativa dos estudantes, permitindo-lhes construir conhecimento a partir de suas próprias vivências.

Essa trajetória da experiência como fonte de conhecimento encontra um paralelo simbólico na jornada do Espantalho, personagem de *O Mágico de Oz*. Inicialmente, ele acredita que lhe falta um cérebro e que, sem ele, nunca poderá ser sábio. No entanto, ao longo da caminhada pela estrada de tijolos amarelos, ele resolve problemas, cria estratégias e demonstra inteligência prática, sem perceber que já possuía o que buscava. O que lhe confere a verdadeira sabedoria não é um certificado ou um título concedido por um grande mágico, mas sim a vivência, os desafios superados e os aprendizados adquiridos no percurso.

A jornada do Espantalho ilustra precisamente o conceito de experiência aqui defendido. O conhecimento não é algo externo ao sujeito, a ser transmitido mecanicamente, mas algo que se constrói na relação com o mundo, por meio da prática, da reflexão e da transformação pessoal. Assim como o Espantalho descobre que sua inteligência já estava presente, mas precisava ser vivida para ser reconhecida, as propostas de formação docente devem permitir que os professores desenvolvam seu potencial intelectual não apenas pelo acúmulo de informações, mas pela experiência significativa com o conhecimento. Incorporar a epistemologia da prática à formação docente implica em reconhecer que o aprendizado não acontece apenas no acúmulo de teorias, mas pela vivência concreta e pela reflexão crítica sobre a própria prática.

Tardif (2002) trata ainda da importância de os professores interpretarem, adaptarem e transformarem os programas escolares de acordo com as necessidades específicas de cada turma e com o progresso individual dos estudantes. Esse processo não apenas respeita os currículos estabelecidos, mas também reconhece que a educação é um processo dinâmico e personalizado.

No contexto do Currículo do Ensino Fundamental da RME (2020), essa abordagem ganha ainda mais relevância. O currículo define os objetivos educacionais fundamentais e os conteúdos a serem ensinados, mas é através da interpretação e adaptação competente por parte dos professores que esses objetivos podem ser alcançados de maneira significativa para os estudantes.

Os professores são responsáveis por compreender os objetivos e as competências delineadas no currículo. Isso envolve não apenas uma leitura superficial dos documentos, mas uma análise crítica que considera as necessidades

específicas dos estudantes, as características da turma e o contexto escolar. Ao interpretar o currículo, os professores identificam como os objetivos gerais podem ser aplicados de maneira prática e relevante para os estudantes sob sua responsabilidade. Esse processo contribui para a individualização/personalização docente – “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam a marcas dos contextos nos quais se inserem” (Tardif, 2002, p. 15).

O autor explora como, nas profissões que envolvem interação humana, especialmente a de professor, a personalidade do trabalhador se integra profundamente ao processo de trabalho. É por isso que, ao serem questionados sobre suas competências profissionais, os professores frequentemente destacam, em primeiro lugar, aspectos de sua personalidade, habilidades pessoais e talentos naturais como fundamentais para o sucesso em seu trabalho.

Essa perspectiva sugere que o sucesso do professor vai além do domínio técnico do conteúdo; ele se fundamenta na capacidade de estabelecer conexões significativas com os estudantes, entender suas necessidades individuais e adaptar seu ensino de acordo. A personalidade do professor influencia diretamente como ele aborda desafios pedagógicos, motiva os estudantes e cria um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante. Sobre essa individualidade, Tardif diz que “É ela que orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução a médio prazo no contexto da sala de aula” (Tardif, 2002, p. 16-17).

Portanto, nesta tese trato tanto da minha individualidade profissional enquanto professora e formadora, quanto das experiências particulares dos entrevistados e, especialmente como, singularmente, essas trajetórias se cruzam e se afetam mutuamente.

Uma vez que esses caminhos se cruzam no período em que a SME fez a opção do uso de videoaulas como recurso para o ensino remoto emergencial para atendimento aos estudantes, trago as contribuições de Nóvoa (2022), que reforça a centralidade dos professores na construção de um novo modelo de ensino depois da pandemia, trazendo a figura docente como primordial, destacando o papel dos professores:

- na construção de um espaço público comum da educação;
- na criação de novos ambientes escolares;
- na composição de uma pedagogia do encontro.

Em relação ao espaço público comum, os professores são catalisadores da interação humana e do diálogo crítico. Eles não apenas transmitem conhecimento, mas facilitam um espaço onde diferentes perspectivas são valorizadas e debatidas, contribuindo assim para a formação de cidadãos conscientes e participativos. Nesse sentido, a escola não é apenas um local de instrução, mas um fórum onde se molda o futuro da sociedade.

Quanto aos novos espaços, a pandemia evidenciou a necessidade de repensar os ambientes educacionais físicos e virtuais. Os professores são agentes-chave na concepção de espaços que promovam a colaboração, a criatividade e a adaptação às necessidades contemporâneas. Eles têm o poder de transformar a sala de aula em um lugar dinâmico onde os estudantes não apenas absorvam informações, mas também possam interagir de maneira significativa com o conhecimento e com seus pares. Isso requer não apenas tecnologia, mas um entendimento das dinâmicas humanas e das necessidades emocionais dos aprendizes.

Por fim, na promoção de relações humanas, os professores não só facilitam o encontro entre diferentes perspectivas e experiências, mas também modelam esse processo através de sua própria interação com os estudantes. Em um mundo onde a tecnologia é onipresente, os professores são cruciais para garantir que a interação humana autêntica e o desenvolvimento de habilidades interpessoais não sejam negligenciados.

Ao pensar nas mudanças necessárias na educação posterior ao período de ensino remoto emergencial, é fundamental reconhecer que a tecnologia, por si só, não pode substituir a presença e o papel orientador dos professores. A verdadeira educação não se limita à preparação para a vida profissional, mas se estende à promoção do pensamento crítico, da empatia e da colaboração intergeracional.

Assim, é preciso, antes de tudo, repensar o modelo escolar que se mantém desde o final do século XIX. Em relação à organização da escola, o modelo pouco ou quase nada mudou desde meados do século XIX. Encontramos ainda nos prédios escolares salas de padrão semelhante com carteiras enfileiradas viradas para o quadro negro afixado em uma parede atrás da mesa do professor. A

organização curricular também é muito semelhante, com um currículo e programas de ensino a serem seguidos em determinado período de tempo e divisão das aulas com duração aproximada de 50 minutos.

De acordo com Nóvoa (2020, p. 44):

Este ambiente organiza uma determinada maneira de “fazer escola”. Há atividades que se adequam a este ambiente, outras não. É adequado para dar aulas, para cumprir um determinado programa de ensino, para um trabalho individual dos professores. Não é adequado para estudar e trabalhar com os outros, para realizar atividades diferentes, para fazer pesquisa, para diálogo e cooperação, para um trabalho colaborativo dos professores.

Na contramão do que propõe o autor, na SME, durante a gravação das videoaulas nos anos 2020 e 2021, as orientações dadas pela equipe de organização era de que deveríamos manter uma mesa (de professor) no centro e ficar atrás dela durante toda a aula, além de fazermos uso de jaleco para identificação como professor e, assim, promover “aproximação” com os estudantes para que houvesse menos estranhamento diante desse novo modelo de aula, conforme documento no anexo 1. Diante disso, como professora de videoaula, passei a refletir sobre a condução do trabalho pedagógico neste cenário, já que estávamos diante de um novo ambiente de aprendizagem que exigia o uso de novos recursos e a tentativa de deixá-lo mais próximo a um modelo de sala de aula física só dificultava o processo. Assim, foi preciso, paulatinamente, ir promovendo pequenas mudanças como a reconfiguração de *layout*, retirando a mesa quando não era necessária, por exemplo. Em algumas propostas de mediação de leitura realizadas nas videoaulas de Literatura, fiz o uso de elementos para compor o cenário, como fantoches e objetos que seriam utilizados durante a leitura ou contação da história, procurando evidenciar que o objetivo principal do trabalho estava na relação humana a ser estabelecida, buscando-se aproximação com o estudante/espectador.

Sob esse aspecto, Nóvoa (2020) aponta que as relações humanas se sobrepõem às tecnológicas, já que máquinas não são capazes de sonhar. No contexto desta pesquisa, destaca-se, sobretudo, o caráter humanizador da literatura. Outro aspecto abordado pelo autor está relacionado à imprevisibilidade nas ações educativas. É importante, numa aula, o professor poder observar as expressões nos rostos dos estudantes, averiguando se demonstram entendimento, dúvidas, tédio etc. Essas leituras ditam o tom da aula e, por vezes, a alteração imediata do curso que ela estava tomando. Tais recursos, contudo, não poderiam ser utilizados na

gravação de videoaulas, o que exigiu o desenvolvimento da capacidade de levantamento de hipóteses, suposições que eu precisava fazer para diminuir a falta de compreensão por parte dos estudantes.

Outra reflexão de Nóvoa aponta para a contextualização do conhecimento e necessidade de dar-lhes sentido, considerando que este é um processo em construção. Se pensarmos nas videoaulas, o empecilho estava em propor atividades que visassem a construção dos conhecimentos coletivamente, tal como prevê o Currículo do Ensino Fundamental da RME. Há a possibilidade de se fazer previsões, supor o que estudantes podem trazer como contribuição e quais as possíveis dúvidas, baseando-se em experiências anteriores que eu possuía da minha caminhada docente de mais de 15 anos. Contudo, não era possível ter uma reação instantânea do estudante para saber se houve compreensão para só então dar seguimento ao que foi planejado.

A reciprocidade, outro princípio elencado pelo autor, é central para pensar e praticar uma pedagogia do encontro. Na educação, é elementar a presença do outro. No contexto desta pesquisa, é preciso ressaltar o obstáculo na construção das relações de conhecimento devido à falta de interação nas videoaulas. A dificuldade foi muito além disso, já que fomos privados, é claro que para nossa própria segurança, da interação com outras pessoas.

A situação dramática provocada pela COVID-19 obrigou-nos a dar respostas imediatas, urgentes, sem a necessária preparação e reflexão. O recurso indiscriminado aos meios digitais foi a solução possível para manter uma certa “continuidade educativa”, para não cortar todos os laços com os alunos e para proteger a saúde pública. Mas este não pode ser o futuro (Nóvoa, 2020, p. 50).

De fato, devido ao isolamento social, a gravação de videoaulas foi uma solução possível naquele momento de pandemia. Não se deve, contudo, ser entendido como um novo modelo de educação que poderá substituir a presença de professores e estudantes nas escolas. Mas algum aprendizado essa situação nos deixou.

Uma das primeiras lições que podemos tirar do modelo educacional adotado pela SME durante o período de ensino remoto foi a contribuição das videoaulas para professores e para sua formação. No meu percurso como formadora responsável pela elaboração de videoaulas de Literatura, foi necessária a busca por diferentes estratégias de ensino, já que o grande volume de aulas a serem gravadas exigia

uma enorme diversidade delas, foi preciso recorrer à teoria. O caminho era, então, recorrer aos conhecimentos acadêmicos, buscando referenciais teóricos, relendo indicações dos professores das disciplinas que eu havia cursado no mestrado. Essa teoria, aliada à experiência docente de chão de escola, foi fundamental para a transposição didática necessária na elaboração das videoaulas que foram transmitidas pela SME.

Esse período de ensino remoto trouxe desafios sem precedentes para a educação, exigindo dos professores imediata adaptação ao ensino remoto e a incorporação de tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. No entanto, o retorno às atividades presenciais após a pandemia não significou um simples retorno ao "normal". Pelo contrário, evidenciou-se a necessidade de repensar a formação docente, considerando as lições aprendidas durante o período de isolamento social e as novas demandas do contexto educacional pós-pandêmico.

Nóvoa (2022) destaca que a pandemia acelerou transformações que já estavam em curso na educação, mas também revelou fragilidades estruturais do sistema educacional. Ele argumenta que o retorno às atividades presenciais deve ser visto como uma oportunidade para reconstruir a escola, com foco em três eixos principais: a valorização dos professores, a reinvenção dos espaços escolares e a construção de uma pedagogia do encontro. Sobre a importância da valorização docente, Nóvoa (2022) afirma:

A pandemia trouxe à luz a importância dos professores, que foram os verdadeiros heróis deste período. No entanto, o reconhecimento de seu trabalho ainda é insuficiente. Sem uma valorização adequada, há o risco de desmotivação e esgotamento profissional. A escola do futuro não será definida pela tecnologia, mas pela qualidade das relações humanas que nela se estabelecem. É preciso construir uma pedagogia do encontro, onde o diálogo e a relação sejam o centro de tudo. A formação docente deve ser repensada para atender às novas demandas do século XXI, permitindo que os professores compartilhem experiências e construam conhecimentos coletivamente (Nóvoa, 2022, p. 35).

Essa visão ressalta a necessidade de uma formação docente que vá além da mera transmissão de conhecimentos técnicos, focando no desenvolvimento de competências reflexivas e críticas que permitam aos professores enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Imbernón (2009) complementa essa perspectiva ao discutir a importância da identidade docente e o papel dos formadores de formadores no processo de formação continuada. Para Imbernón, a identidade docente não é algo fixo, mas sim

uma construção dinâmica, que se desenvolve ao longo da carreira e é influenciada pelas experiências profissionais e pelo contexto social. Ele argumenta que a formação docente deve ser um espaço de diálogo e reflexão, onde os professores possam reconstruir suas práticas e identidades profissionais. Imbernón (2009) afirma:

A formação docente não pode se limitar à transmissão de conhecimentos técnicos. Ela deve focar no desenvolvimento de competências reflexivas e críticas, que permitam aos professores reconstruir suas práticas e identidades profissionais. O formador de formadores não é um mero transmissor de saberes, mas um facilitador de processos de aprendizagem. Ele deve criar espaços de diálogo e reflexão, onde os professores possam compartilhar suas experiências e construir novos conhecimentos. A identidade docente é uma construção dinâmica, influenciada pelas experiências profissionais e pelo contexto social. Portanto, a formação continuada deve ser um espaço de acolhimento e apoio, que permita aos professores enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com autonomia e criatividade (Imbernón, 2009, p. 107).

Essa perspectiva é especialmente relevante no contexto do retorno às aulas presenciais, em que os professores precisaram lidar com os desafios de reintegrar os estudantes ao ambiente escolar, recuperar as aprendizagens perdidas e incorporar as tecnologias digitais de forma crítica e reflexiva.

Essas ideias de Nóvoa e Imbernón dialogam diretamente com as reflexões de Freire (2022). Este defende que a formação docente deve ser pautada pela autonomia e pela reflexão crítica, elementos essenciais para a construção de uma prática educativa transformadora. Ele afirma:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática (Freire, 2022, p. 40).

Essa indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente, destaca a necessidade de uma reflexão crítica contínua sobre a experiência pedagógica. Para Freire, a prática educativa não pode ser apenas reproduzida mecanicamente, mas deve ser analisada, questionada e aprimorada constantemente. Esse processo reflexivo permite ao professor não apenas identificar desafios e possibilidades em sua atuação, mas também transformar sua prática a partir de um olhar crítico e contextualizado. Além disso, o autor ressalta que a teoria não deve ser entendida como algo distante ou abstrato; ao contrário, ela precisa estar organicamente integrada à prática docente, fornecendo subsídios para a construção de uma

educação mais dialógica e significativa. Esse pensamento é fundamental para a formação de professores comprometidos com uma educação emancipadora, na qual a prática se renova continuamente à luz da reflexão e do conhecimento crítico.

Essa visão reforça a importância de uma formação docente que valorize a autonomia dos professores e dos estudantes, promovendo uma educação crítica e emancipadora. No contexto pós-pandemia, isso implica em reconhecer os desafios trazidos pela crise sanitária e buscar estratégias para superá-los, sempre com foco na valorização dos professores e no respeito à autonomia dos estudantes.

O retorno às atividades presenciais pós-pandemia representa uma oportunidade única para repensar a formação docente e a prática educativa. As ideias de Nóvoa (2022), Imbernón (2009) e Freire (2022) convergem ao destacar a importância da formação continuada, da reflexão crítica e da valorização dos professores como elementos centrais para a reconstrução da escola. A formação docente, nesse contexto, deve ser entendida como um processo dinâmico e colaborativo, que permita aos professores reconstruir suas identidades profissionais e enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Como afirma Nóvoa (2022), a escola do futuro não será definida pela tecnologia, mas pela qualidade das relações humanas que nela se estabelecem. Cabe aos formadores de formadores, como sugere Imbernón (2009), criar espaços de diálogo e reflexão que permitam aos professores desenvolver uma prática educativa autônoma e transformadora, alinhada aos princípios freireanos de respeito à autonomia e à dignidade humana.

3 SEM ROTEIRO: DO QUADRO NEGRO PARA AS TELINHAS

Neste capítulo, será analisado o impacto inicial da pandemia de covid-19 na cidade de Curitiba, com especial foco nas medidas tomadas para a contenção da disseminação do vírus e na maneira como essas ações emergenciais afetaram o sistema educacional municipal. A partir do primeiro caso registrado na cidade, em 11 de março de 2020, até a implementação das primeiras videoaulas em abril do mesmo ano, o cenário educativo local foi radicalmente alterado. As decisões tomadas pela Prefeitura Municipal de Curitiba, em alinhamento com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SME), não apenas visavam à proteção da saúde pública, mas também buscavam mitigar os impactos educacionais, principalmente para os estudantes em situação de vulnerabilidade.

Esse capítulo discute como as estratégias emergenciais foram desenhadas e implementadas, destacando os desafios enfrentados pelos educadores na adaptação a um novo formato de ensino remoto, que viria a desempenhar um papel crucial na continuidade da educação em tempos de isolamento social. Ao mesmo tempo, busca-se refletir sobre as desigualdades acentuadas pela pandemia e as soluções criativas que emergiram nesse período para garantir que o direito à educação fosse mantido, ainda que de maneira remota e adaptada às novas condições impostas pela crise sanitária.

Durante o drama mundial ocasionado pela pandemia da covid-19, o cenário educacional no município de Curitiba assumiu um enredo digno de cinema, repleto de desafios e reviravoltas. Em palco, estavam o planejamento e execução de videoaulas para transmissão pela TV e internet aos estudantes desta rede pública como alternativa para o período de isolamento social em que as escolas estavam fechadas.

A pandemia de covid-19 surgiu como um evento inesperado, desafiando o sistema educacional mundial e exigindo respostas rápidas e eficazes. Este cenário remete à ideia de Eco (1994) em *Seis Passeios pelos Bosques da Ficção*, onde a imprevisibilidade e a necessidade de adaptação são elementos centrais. A educação, semelhante a uma floresta inexplorada, viu-se obrigada a criar caminhos e estratégias para superar os obstáculos impostos pelo vírus.

Houve a necessidade de uma adequação imediata, assim como um protagonista, que deve se adaptar prontamente às mudanças de cenário e à

dinâmica da narrativa, escolas e professores foram lançados em um enredo imprevisível. A transição rápida para o ensino a distância, utilizando tecnologias como videoaulas, no caso específico de Curitiba, por exemplo, tornou-se essencial. Essa capacidade de adaptação, tal como um personagem que aprende a navegar por uma floresta desconhecida, tornou-se uma habilidade valiosa e aplicável em diversas outras situações de mudança.

Já nos primeiros capítulos das videoaulas exibidas, testemunhamos a necessidade de uma pronta adaptação dos professores, formadores-atores que passaram a assumir o papel principal, sem direito a ensaios. Como protagonistas, esses profissionais se viram obrigados a mudar seu roteiro, abraçando novas técnicas de ensino como se fossem improvisos em um set de filmagem.

As cenas seguintes revelaram a essencialidade de revisão dos roteiros com base em reflexões trazidas por todos os atores, produtores e espectadores. Cada episódio decorrente da produção de uma videoaula estava repleto de emoção, enfatizando a necessidade crucial de apoio emocional. No universo ficcional, personagens frequentemente enfrentam momentos de tensão e precisam desse tipo de suporte para seguir adiante. A pandemia trouxe um estresse semelhante para estudantes e professores, ressaltando a importância da saúde emocional. O suporte emocional tornou-se uma prioridade, assim como a resiliência dos personagens que encontram força na empatia e no cuidado mútuo.

De forma imersiva na pesquisa, percebemos que, por trás de cada desafio acadêmico, há uma história humana de superação e resiliência.

A flexibilidade assumiu o papel de destaque a cada nova cena, mostrando que, em meio à incerteza, a capacidade de se adaptar é o verdadeiro herói da história. A escuta atenta aos espectadores das videoaulas – estudantes e professores – contribuiu significativamente para a reelaboração dos roteiros, moldando suas abordagens conforme a demanda do enredo.

A flexibilidade, uma característica essencial dos heróis literários que Eco descreve, tornou-se vital para escolas e professores no período de ensino remoto. A capacidade de ajustar métodos e abordagens de ensino foi fundamental para navegar pelas incertezas trazidas pela pandemia. Essa adaptabilidade continua sendo uma competência valiosa em qualquer cenário de mudança.

Em Curitiba, as videoaulas funcionaram como uma bússola, guiando os estudantes em suas casas e assegurando a continuidade da aprendizagem, mesmo

em tempos de isolamento. Essa estratégia ajudou a prevenir a propagação do vírus e garantiu que alunos, impossibilitados de frequentar aulas presenciais, ainda pudessem acompanhar o currículo.

As videoaulas de Literatura, por sua vez, trouxeram um toque de magia, utilizando animações, cenários, objetos e diversos elementos que remetessem à temática de cada aula para tornar o aprendizado mais envolvente. Esses recursos multimídia contribuíram para a transformação da experiência educacional, tornando-a mais interativa e cativante.

Contudo, a ausência de interação imediata entre alunos e professores, comparável à falta de comunicação entre personagens isolados, foi uma limitação significativa. Os estudantes não puderam fazer perguntas em tempo real, e os professores não conseguiram acompanhar de perto o progresso deles.

Outro ponto negativo encontrado foi o fato de que nem todos os estudantes tiveram acesso aos dispositivos eletrônicos e à internet necessários, criando uma barreira significativa para a efetividade do modelo de videoaulas adotado pela RME. Além disso, para alguns estudantes, manter a concentração durante longos períodos de videoaulas foi um desafio, especialmente para aqueles não acostumados com essa forma de aprendizado. Essa dificuldade é semelhante aos obstáculos que os personagens de uma narrativa ficcional enfrentam ao atravessar trechos difíceis de suas jornadas.

Enquanto os créditos finais começam a rolar, entendemos que essas lições não são apenas para o grande ecrã da educação, mas também para a vida. Eco (1994) nos lembra que a jornada é tão importante quanto o destino. As lições aprendidas e os desafios enfrentados durante a pandemia podem guiar a educação para um futuro mais resiliente e inovador, transformando cada desafio em uma oportunidade de crescimento e descoberta.

3.1 COMEÇA A SE CONSTRUIR O CENÁRIO

Wuhan, China, 31 de dezembro de 2019. Anúncio do primeiro caso de uma doença respiratória transmitida por um novo vírus. Nesse momento, esse protagonista atuava unicamente num palco muito distante de nossa realidade e, apesar de nos parecer bastante assustador, o cenário que estava se colocando não parecia poder chegar até nós, um público tão distante geograficamente. Em pouco

tempo os casos se agravaram o vírus se mostrou altamente infeccioso e se espalhou pelo mundo. Em março de 2020 a OMS reconheceu a transmissão da doença denominada covid-19 como pandemia.

Curitiba, 11 de março de 2020. Primeiro caso provável do novo coronavírus na nossa cidade. Algumas ações emergenciais preventivas foram adotadas pela Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) tais como a recomendação de isolamento social e suspensão de atividades não essenciais. De acordo com o decreto nº 421, de 16 de março de 2020:

Art. 7º Ficam suspensas as atividades nas unidades educativas municipais, nos seguintes termos:

I - suspensão gradativa entre os dias 17 e 20 de março de 2020, quando os pais poderão optar por deixar seus filhos nas escolas ou creches da rede pública de ensino, para que possam se adequar às medidas temporárias de prevenção previstas neste decreto, recomendando-se que as unidades adotem as medidas preventivas orientadas pelos órgãos de saúde.

II - suspensão total, no período de 23 de março a 12 de abril de 2020, das atividades desenvolvidas nas unidades educativas, inclusive aquelas de formação continuada e a semana de estudos pedagógicos da unidade.

Essa medida previa, inicialmente, a suspensão das atividades escolares pelo período de 15 dias e seria considerada como antecipação do recesso escolar que comumente ocorria em julho. Na data do referido decreto, o Ministério da Saúde contabilizava 85 casos da covid-19 no estado do Paraná, dos quais 5 eram moradores de Curitiba. Contudo, o agravamento da situação dos internados devido à doença e aumento gradativo do número de casos levou a sucessivas prorrogações dessa suspensão e novas medidas precisaram ser tomadas para que não houvesse maiores prejuízos aos cerca de 140 mil estudantes matriculados na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME).

Os professores estavam com as atividades suspensas como consta no decreto, exceto aqueles que atuavam na Secretaria Municipal de Educação (SME), grupo do qual eu fazia parte. Esses profissionais, trabalhando remotamente em suas casas, ficaram responsáveis pela escrita de materiais pedagógicos para formação continuada de professores e últimos ajustes do currículo que tinha sido reorganizado em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (homologada em 20/12/2017) e seria publicado no início do ano letivo de 2020. Até aquele momento, estavam sendo preparados cursos para implementação do Currículo do Ensino Fundamental da RME reformulado, uma vez que, ao dialogar com a BNCC,

ocorreram mudanças significativas, especialmente em relação à inclusão de um eixo específico para o letramento literário, que será tratado mais adiante.

O isolamento decorrente dessa situação emergencial evidenciou muitos problemas em diversos setores da sociedade, sobretudo no sistema educacional, que é de interesse nesta tese. Sob esse aspecto, Boaventura Souza Santos (2020) traz um estudo cuidadoso das lições que podem ser tiradas da experiência em sociedade durante a pandemia, fazendo registros da situação enquanto ela acontecia. As contribuições do autor perpassam as relações sociais e econômicas e, sem dúvida, são essenciais para compreender os fatores que provocaram a crise na educação. Contudo, aqui, serão levadas em consideração especialmente as principais causas dessa crise, que foi agravada pela pandemia.

Ainda de acordo com Santos (2020), no lado oposto aos problemas enfrentados pelo isolamento social, esse tempo permitiu a muitas pessoas destinarem parte de seu tempo a tarefas que não mais julgavam possível, como ler um livro e passar mais tempo com a família. “A ideia conservadora de que não há alternativas ao modo de vida imposto pelo hipercapitalismo em que vivemos cai por terra” (Santos, 2020, n.p.).

Porém, enquanto para algumas classes sociais a maior dificuldade era não poder sair de casa, para aqueles em situação de vulnerabilidade econômica faltava até mesmo recursos básicos como água e sabão para higiene, além de o isolamento ser uma condição praticamente impossível, como denunciado por Santos (2020, n.p.).

Uma pandemia desta dimensão causa justificadamente comoção mundial. Apesar de se justificar a dramatização, é bom ter sempre presentes as sombras que a visibilidade vai criando. Por exemplo, os Médicos Sem Fronteiras alertam para a extrema vulnerabilidade ao vírus por parte dos muitos milhares de refugiados e imigrantes detidos nos campos de internamento na Grécia. Num desses campos (campo de Moria), há uma torneira de água para 1.300 pessoas e falta sabão. Os internados não podem viver senão colados uns aos outros. Famílias de cinco ou seis pessoas dormem num espaço com menos de três metros quadrados. Isso também é Europa - a Europa invisível. Como essas condições prevalecem igualmente na fronteira sul dos EUA, também aí está a América invisível. E as zonas de invisibilidade poderão multiplicar-se em muitas outras regiões do mundo e talvez mesmo aqui, bem perto de cada um de nós. Talvez baste abrir a janela (Santos, 2020, n/p).

Santos traça um panorama global da situação, evidenciando aqueles que estão, de acordo com ele, “a sul da quarentena” (Santos, 2020, n.p.). Estar “a sul da quarentena” é uma expressão usada para descrever as regiões do mundo que foram

historicamente marginalizadas, subalternizadas ou exploradas pelo colonialismo e pelo imperialismo global. Essas regiões são frequentemente associadas aos países do Sul global, que enfrentam desafios como pobreza, desigualdade social, políticas neoliberais e falta de acesso a recursos e oportunidades comparáveis aos países do Norte global. Estar "a sul da quarentena" representa, assim, estar em uma posição de desvantagem estrutural dentro das dinâmicas globais de poder, influência e desenvolvimento. Portanto, as restrições provenientes da pandemia atingiram ainda mais profundamente os trabalhadores da rua, sem-teto e moradores da periferia. Nesse ponto, é possível fazer uma aproximação direta com a realidade de estudantes da RME já que grande parte das famílias integrava esses subgrupos a "sul da quarentena".

Portanto, as medidas educativas a serem tomadas para o atendimento dos estudantes do município de Curitiba deveriam considerar as possíveis limitações de sistemas de ensino emergencial que estavam sendo adotados pelas redes particulares como aulas síncronas on-line que dependiam de aparelhos compatíveis e bom sinal de internet.

Foi por considerar essa restrição que a SME, em parceria com o governo do estado do Paraná, planejou a veiculação de aulas remotas por sinal aberto de TV, o que poderia facilitar o acompanhamento de estudantes que não tinham acesso à internet. De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto DataSenado em agosto de 2020, cerca de 26% dos estudantes da rede pública com aulas on-line não tinham acesso à internet, o que demonstra a grande desigualdade que a pandemia acabou ressaltando.

Em Curitiba, essa desproporção evidenciou-se já na transmissão das primeiras videoaulas em abril de 2020. Algumas famílias, que tiveram a oportunidade de acompanhar a nova rotina de estudos dos estudantes, compartilharam registros por meio de fotografias e relatos nas redes sociais e em grupos de WhatsApp organizados pelas escolas.

Enquanto alguns estudantes tinham acesso à internet e um ambiente organizado e monitorado para propiciar bons momentos de estudo, outros precisavam buscar sinal de TV e improvisar na utilização de espaço. Antecipando-se as limitações desse cenário, por sugestão de uma das professoras que fazia parte da equipe de gravação (do que será tratado mais adiante) das videoaulas de Língua Portuguesa, acatou-se que na abertura da aula cada professor orientasse o

estudante a buscar um lugar tranquilo para estudar, de preferência com uma mesa e, caso não fosse possível, providenciasse um material de apoio para o caderno, que poderia ser uma caixa de papelão, por exemplo. A foto a seguir demonstra a satisfação do estudante que seguiu as orientações e pediu a um familiar que compartilhasse com a equipe da escola e, posteriormente, nas redes sociais da PMC. Mas o registro propicia uma análise mais detalhada.

FIGURA 1 – Estudante acompanhando videoaula



FONTE: Rede social da SME (Curitiba, 2020).

A foto da Figura 1 foi publicada em 25 de maio de 2020 no canal do Facebook da SME, acompanhada do seguinte texto:

AULAS PARA TODOS

O estudante DC, do 5º ano da Escola Municipal X, no Parolin, está de olho na TV! Ele é um entre os milhares de estudantes que acompanham as videoaulas produzidas pela equipe da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

O conteúdo faz parte do currículo da rede municipal de ensino e está disponível na TV aberta (TV Paraná Turismo 9.2 UHF e 4.2 da Rede Massa, na capital), e no YouTube.

Já são mais de 6,1 milhões de visualizações no canal TV Escola Curitiba, com 69,5 mil inscritos desde a estreia, no dia 13 de abril. (Segundo rede social da SME. Curitiba, 2020).

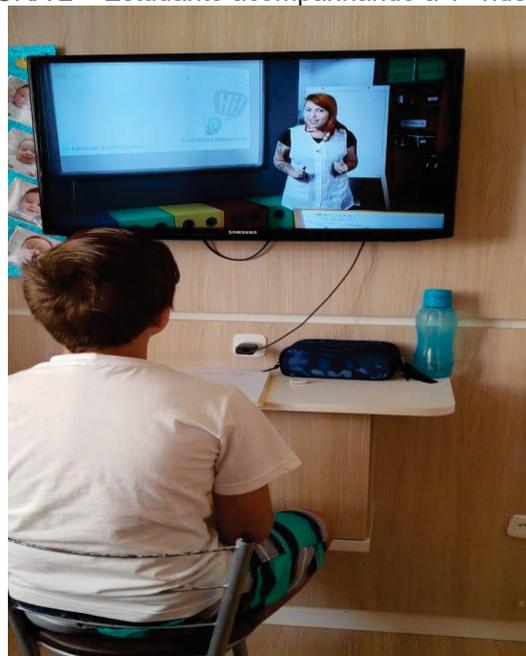
O título “AULAS PARA TODOS” sugere uma pretensa uniformidade no acompanhamento das videoaulas, apesar do evidente distanciamento de realidades sociais vividas pelos estudantes da RME.

Na Figura 1, há muitos elementos em cena que devem ser observados para uma melhor análise do contexto da fotografia. Destaca-se o espaço adaptado para estudos, a postura do estudante sentado na cama para ficar em frente à TV, com a caixa de papelão entre as pernas para apoiar o caderno enquanto segura o lápis para fazer as anotações. Na mesma cama em que o estudante está sentado, há um bebê dormindo, aparentemente sob os cuidados dele. A casa de madeira completa o cenário das condições precárias em que se encontra essa família.

Os comentários acerca dessa fotografia na página do Facebook da PMC dividiram-se entre os que romantizavam a situação exaltando o “heroísmo” do menino que foi chamado de “guerreiro”, “lutador”, seguindo-se de frases incentivadoras e os que se encarregaram de um olhar mais crítico, destacando as condições do ambiente, a falta de recursos, de espaço etc.

Ainda em relação à primeira semana de aula, outra fotografia ilustrou uma publicação do referido canal. Neste caso, há o retrato de uma realidade bastante distinta da anterior, já que o estudante está num cômodo organizado, aparentemente, para os estudos dele e com espaço para que pudesse apoiar o caderno, deixar o estojo, dentre outras comodidades que permitiriam melhor aproveitamento da videoaula transmitida.

FIGURA 2 – Estudante acompanhando a 1ª videoaula



FONTE: Rede social da SME (Curitiba, 2020).

A grande diversidade de estudantes e diferentes formas de acesso que cada um deles poderia ter às videoaulas, seja pela internet, tendo a possibilidade de pausar ou rever quantas vezes achar necessário ou pela transmissão na TV, sem esses recursos, apontou para a necessidade de se buscar alternativas na elaboração do material a ser apresentado aos estudantes para melhor atendimento ao público-alvo.

As equipes responsáveis pela elaboração e gravação dessas videoaulas eram compostas por professores e pedagogos que estavam lotados na SME naquele momento. Por se tratar de uma situação inusitada envolvendo a elaboração de aulas para serem gravadas para estudantes de ensino fundamental I, o que exigiu estudos em busca de diversificadas estratégias de ensino que pudessem atender a essa nova demanda. Isso apontava para uma intensificação do trabalho docente e das implicações pedagógicas dele decorrentes.

3.2 A EQUIPE DE PRODUÇÃO E FORMAÇÃO DO ELENCO

Desde o dia 30 de março de 2020 o cenário começou a mudar para os profissionais que atuavam no Departamento de Ensino Fundamental (DEF) da SME. As tarefas atribuídas a esses professores e pedagogos até então consistiam, principalmente, em organizar a formação de professores e a produzir materiais pedagógicos relacionados aos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso, Arte e Educação Física. Com a suspensão das atividades presenciais nas escolas, houve uma significativa mudança em seus papéis de atuação.

A primeira orientação vinda da Gerência de Currículo da SME solicitava a produção de um material para ser disponibilizado aos estudantes para este período de quarentena, em que as aulas presenciais estavam suspensas e ainda não havia previsão de retorno. Então, a coordenadora de Língua Portuguesa da equipe que eu integrava na época, elaborou um material escrito, gravou um vídeo com celular em casa e fez um banner com a sugestão de uma atividade de Língua Portuguesa com objetivo de desenvolver a percepção visual, espacial, atenção, concentração, interação, seguimento de regras e de rapidez de reação nomeada “Olhos de lince” que poderia ser realizada pelos estudantes com suas famílias acessando a página da PMC e seguindo as orientações para a realização do jogo. A proposta se

baseava na leitura de imagens e palavras em que os participantes deveriam sortear figuras e palavras para cada jogador, sem observá-la antes do início do jogo. Após o comando de início, os jogadores olham suas figuras e tentam localizá-las no tabuleiro correspondente, fazendo corretamente a leitura de palavras e imagens.

Essa atividade foi postada na página do Facebook da SME no dia 31 de março de 2020. O mesmo procedimento se deu com os outros componentes curriculares que elaboraram propostas lúdicas de atividades para que os estudantes pudessem realizar em suas casas sozinhos ou com a colaboração de seus familiares.

A curto prazo, esse projeto de propor atividades lúdicas para que os estudantes pudessem interagir com seus familiares, visava contribuir para que se mantivesse um contato, ainda que breve e em novo modelo, do estudante com a escola. Porém, era necessário considerar a grande quantidade de famílias que não tinham conexão de internet ou aos demais recursos necessários para acessarem o que estava sendo disponibilizado. Assim, com a prorrogação da suspensão das aulas presenciais, foi necessário considerar novas alternativas para que o ano escolar não fosse totalmente prejudicado.

Em 07 de abril de 2020, o grupo de Língua Portuguesa recebeu um recado relatando uma “situação complicada”. Em parceria com o governo do estado do Paraná, que já estava veiculando por meio de canal aberto de TV aulas gravadas para os estudantes de 6º ao 9º ano e Ensino Médio, a PMC optou por ofertar também esse modelo de ensino remoto. Com isso, a equipe foi informada que todos os integrantes que atuavam na SME deveriam se envolver no processo, além de selecionar outros profissionais – que atuavam nos núcleos de educação, por exemplo – para a elaboração e gravação de aulas para serem transmitidas aos estudantes da RME e outros municípios que estabeleceram parceria com Curitiba.

As instruções iniciais para a elaboração das videoaulas, como o roteiro de trabalho e planejamento, foram dadas por meio de conversa de WhatsApp com duração aproximada de duas horas. Estavam previstas três semanas de aula e a organização deveria ser em sequências didáticas de quatro aulas e os profissionais responsáveis pela gravação fariam revezamento para que não houvesse sobrecarga de trabalho.

Ainda nessa conversa surgiu a ideia de preparar a primeira sequência a partir de um livro literário, explorando atividades que envolvessem antecipação de

leitura, durante a leitura e estratégias de compreensão. Assim, adequada ao tratado no Currículo do Ensino Fundamental da RME e que seria tema das próximas formações de professores.

Nesse contexto, o ato de ler é concebido não como o simples ato de decifrar símbolos linguísticos, mas como processo que demanda do leitor habilidades cognitivas e metacognitivas, a fim de empreender a finalidade maior em qualquer ato de leitura: compreender. Para tanto, o aprendiz necessita de um ensino sistematizado, pois a leitura é um processo complexo, e não meramente sequencial. Destaca-se ainda que a proficiência leitora é desenvolvida por meio de comportamentos, procedimentos e estratégias de leitura, os quais precisam ser ensinados para serem apreendidos (Curitiba, Currículo do Ensino Fundamental, 2020, p. 308-309).

Os objetivos de aprendizagem do componente Língua Portuguesa no Currículo do Ensino Fundamental da RME estão organizados em quatro eixos que os articulam: oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica. Ao tratarmos do trabalho com o eixo leitura, não podemos deixar de destacar a formação do leitor de literatura, ou o letramento literário. As práticas literárias na escola devem preservar a leitura efetiva de textos, mantendo-se o prazer que essa atividade suscita, ao mesmo tempo em que garanta uma organização de acordo com os objetivos da formação do estudante.

O desafio aqui era, portanto, tentar manter algum vínculo com o estudante/espectador propondo-se leituras e conversas literárias mesmo que estando o professor em tempo e lugares distintos. Sobre isso, Chambers (2007) destaca que

Ler é uma atividade social. E quando compartilhamos nossa leitura conversando sobre ela em uma prática profundamente importante, seu caráter social alcança sua máxima expressão. Por isso, se deve estimular as crianças a fazê-lo; o que significa dar-lhes tempo para que pratiquem juntos, informalmente, sem as imposições do professor. Isso significa que nós também pratiquemos com elas, de modo que escutem como falamos, a linguagem que usamos, os temas que abordamos, a maneira com que escutamos os outros; e testemunhem o nosso entusiasmo pela letra impressa (Chambers, 2007, p. 117).

O autor prossegue dizendo que, contudo, para formar leitores reflexivos, a prática informal de conversas sobre leituras feitas pelos estudantes não é suficiente. O professor deve, portanto, ajudar esses leitores em formação a desenvolver a capacidade de fazer questionamentos, comparações e reflexões.

Orientações como essas eram comumente dadas em cursos de formação continuada oferecidos antes da pandemia aos professores da RME, considerando o

contato constante que os docentes tinham com os estudantes. Porém, para o planejamento de aulas que seriam dadas de forma remota, sem a possibilidade de interação imediata com os estudantes e acompanhamento de sua progressão, seria necessário pensar em estratégias de ensino que viabilizassem o desenvolvimento de habilidades necessárias à formação de leitores literários. Naquele momento, não contávamos com orientações a esse respeito.

Sabíamos somente que as aulas seriam de 45 minutos e transmitidas em TV aberta com programação pré-definida, além de ficarem disponíveis no canal TV Escola Curitiba no YouTube. Sem mais orientações ou qualquer preparação prévia para se adequar aos novos modelos ainda não compreendidos de ensino ou direito a ensaios, tivemos que assumir o papel principal e passamos a fazer parte de um ainda restrito elenco. E a estreia aconteceria em poucos dias.

A ideia inicial de organização das aulas era a de um momento para o ciclo I, que compreende as turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental I e outro para o ciclo II, turmas de 4º e 5º ano. Mas o roteiro estava sendo escrito ao mesmo tempo em que o palco era montado e mudanças de cenário aconteciam.

O cenário educacional que estava sendo criado nesse momento gerava uma oportunidade peculiar de pesquisa, propiciando excelente fonte de análise e reflexão acerca da formação de professores. Uma vez que o planejamento e a gravação de videoaulas eram pautados pelo currículo recém-reformulado, o material que estava sendo produzido constituía exemplos práticos de abordagem dos conteúdos que seriam recebidos por estudantes e também professores que estavam responsáveis pelo acompanhamento do processo. Sobre o potencial uso dessas videoaulas e conteúdos pedagógicos correlacionados como material didático para formação de professores.

Já no dia 08 de abril de 2020, a organização das aulas sofreu alterações. Agora, a orientação era de que no canal 9.2 da TV aberta, no período da manhã, haveria transmissão das aulas para o ciclo II, mas seria dividida em anos escolares e não mais uma mesma aula para o ciclo, como havia sido proposto anteriormente. O primeiro momento seria destinado para o 5º ano e depois para o 4º e o cronograma contaria com 3 aulas semanais de Língua Portuguesa. À tarde, seria destinada para a transmissão de videoaulas do ciclo I, dividindo metade do tempo para o 1º ano e a outra metade para 2º e 3º ano juntos. Assim, em vez de dois grupos para gravação de aulas, deveríamos ter quatro grupos, o que implicava em

replanejamento e reorganização da equipe. Os horários de transmissão das aulas ficaram da seguinte forma, conforme FIGURA.

FIGURA 3 – GRADE HORÁRIA TV ESCOLA CURITIBA



GRADE HORÁRIA		
5º ANO	8:00	8:45
	8:45	9:30
	9:30	10:00
4º ANO	10:00	10:45
	10:45	11:30
	11:30	12:00
PRÉ-ESCOLA	12:00	13:30
1º ANO	13:30	14:15
	14:15	15:00
	15:00	15:30
2º e 3º ANOS	15:30	16:15
	16:15	17:00
	17:00	17:30
PRÉ-ESCOLA	17:30	19:00
EJA FASE I	19:00	19:45
	19:45	20:30
	20:30	21:00

FONTE: Rede social da SME (CURITIBA, 2020).

Ainda em meio a incertezas, soubemos que de pronto seríamos chamadas para a gravação das aulas em estúdio montado emergencialmente no prédio em que da SME. Inicialmente haveria apenas um estúdio para a gravação de todos os componentes curriculares e a equipe técnica responsável pela filmagem ainda estava sendo contactada. Esses técnicos tinham experiência com TV e cinema sem, contudo, contar com qualquer familiaridade na área educacional. Também não contávamos com modelos institucionais de slides ou protocolos para gravação. Sendo assim, cada equipe teve que se organizar à sua maneira e a iniciativa de estabelecer um padrão para o que deveria conter em cada videoaula de Língua Portuguesa partiu da coordenadora na época, que rascunhou um roteiro, a seguir resumido, para uma sequência de três aulas para o componente de Língua Portuguesa:

- Na primeira aula, deveria ser realizada uma antecipação de leitura, podendo ser utilizada também alguma estratégia durante a leitura do texto selecionado, além do uso de estratégias de compreensão leitora (recomendava-se usar papeleta, imagens, retomada da sequência do texto, ou informações importantes etc.).
- Para a segunda aula, previa-se uma retomada do texto, uma vez que os estudantes teriam um intervalo de dois dias da semana sem aulas de Língua Portuguesa e recomendava-se uma forma de auxiliar o estudante a recordar o que havia sido tratado na aula anterior, em seguida deveriam ser realizadas atividades voltadas a reflexão sobre o gênero textual, como estrutura e finalidade, por exemplo seguindo-se de propostas voltadas à análise linguística ou, no caso do ciclo I, SEA – Sistema de Escrita Alfabética.
- Por fim, na terceira aula, sugeriu-se nova retomada do texto, agora com exploração de jogos e atividades mais lúdicas, tanto para compreensão quanto para análise linguística, e, se viável, uma proposta de produção textual, seja oral ou escrita. Essa última atividade, a critério do grupo, foi descartada e deixada somente como sugestão para os estudantes, uma vez que não seria possível realizar a correção das produções e a escrita ou produção oral deixariam de ter propósito comunicativo como prevê o Currículo do Ensino Fundamental da RME, no componente de Língua Portuguesa.

A ideia de usar o texto como centralidade das sequências de aulas foram bem aceitas pela equipe, especialmente por contemplar o trabalho com Língua Portuguesa descrito no documento recém lançado:

A partir do trabalho sistematizado com os comportamentos, procedimentos e estratégias de leitura, desenvolve-se a proficiência leitora tão necessária socialmente. Essa proficiência permitirá que o sujeito continue aprendendo fora da escola, condição indispensável para seu desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional (Curitiba, Currículo do Ensino Fundamental, 2020, p. 310).

De acordo com a Gerência de Currículo, deveríamos nos programar para 6 semanas de gravação de videoaulas. O contrato com a empresa que faria as filmagens ainda não estava concluído e não se sabiam quantas aulas seriam gravadas de cada vez, considerando-se que o material já editado precisava estar em posse da emissora de TV até o dia 12 de abril de 2020 para que fosse transmitida no dia seguinte, 13.

Na ocasião, recebemos alguma orientação replicada de tutoriais para gravação de aulas EAD para pós-graduação. Esse material pouco ajudava em nossos planejamentos, pelo contrário, geravam ainda mais dúvidas e insegurança. Estávamos diante de uma situação inédita: aulas remotas para estudantes de ensino fundamental I devido à necessidade de isolamento social. Não se tratava, portanto, de modelos de EAD já conhecidos e com os quais nem todos estavam familiarizados, além de serem destinados majoritariamente a jovens e adultos que já passaram por um processo de escolarização presencial e já adquiriam conhecimentos, habilidades e maturidade suficientes para coordenarem seus próprios estudos.

Nesse contexto, é possível estabelecer uma comparação com o que estava ocorrendo no ano de 1995 quando o então professor do departamento de Cinema, Rádio e Televisão da ECA-USP e pesquisador do Projeto Escola do Futuro na USP, José Manuel Morán, tratava com entusiasmo do uso de vídeos na sala de aula, apontando possibilidades e sugerindo propostas para um trabalho mais eficaz com o emprego didático desse recurso. Naquele momento, o vídeo não se apresentava como uma solução para as relações pedagógicas, mas como uma possibilidade de mudança de paradigmas. De acordo com Morán (1995, p. 28),

O vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer, de entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na concepção dos alunos, significa descanso e não 'aula', o que modifica a postura e as expectativas em relação ao seu uso.

Essa transição quase invisível do contexto de lazer para o ambiente escolar pode influenciar a forma como os alunos percebem o vídeo enquanto recurso educacional. Ao associar o vídeo com descanso ou uma pausa na atividade acadêmica tradicional, os estudantes podem adotar uma postura mais passiva ou menos engajada, o que contrasta com a atitude normalmente esperada em momentos de aprendizagem. Além disso, essa postura pode criar um desafio para os educadores, que precisam reconfigurar a experiência do vídeo dentro do contexto escolar. O professor precisa redefinir o vídeo como uma ferramenta ativa de aprendizado, capaz de engajar os estudantes de forma significativa, e não apenas como um meio de entretenimento. Isso requer estratégias pedagógicas que envolvam o estudante na análise, discussão e reflexão sobre o conteúdo do vídeo, transformando-o em um agente ativo no processo de aprendizagem.

De acordo com Morán,

O vídeo explora também, e basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita-esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio). Desenvolve um ver entrecortado, com múltiplos recortes da realidade, através dos planos e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou se movendo, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador. Um ver que está situado no presente, mas que o interliga não-linearmente com o passado e com o futuro (Morán, 1995, p. 28).

Já no novo cenário, passados 25 anos dessa publicação de Morán sobre o uso de vídeos em sala de aula, surge uma nova necessidade de adaptação dos profissionais da educação aos vídeos, agora na condição de produtores.

O desafio tomava novas dimensões já que, em pleno ano de 2020, muitos desse docentes sequer estavam familiarizados ao uso de tecnologias na educação. Ao considerar esse contexto de gravação de videoaulas, Moreira e Schlemmer (2020) tratam de conceitos fundamentais para uma educação digital ressaltando a relevância de se considerar as condições que afetam a qualidade da educação, que passam por dificuldades na apropriação tecnológica e, principalmente, a falta de uma mudança de paradigma, havendo apenas uma alteração no suporte, mas não no método de ensino.

[...] a pandemia, está a gerar a obrigatoriedade, e, simultaneamente, a oportunidade dos professores e estudantes emergirem nesta Educação Digital, especialmente, nos cenários e realidades dos ambientes digitais de ensino e aprendizagem síncronos e assíncronos. Mas o que parece estar a acontecer, neste momento de emergência, é a transferência e a transposição das metodologias e práticas pedagógicas presenciais físicas para os ambientes digitais online. Estão a utilizar-se na maioria dos casos, as tecnologias de webconferência e as plataformas digitais numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino e pedagogia magistral, e multiplicam-se os comentários nas redes sociais com afirmações recorrentes acerca do fácil que é ser professor de “Ensino à Distância” e eLearning. E se esta conceção vingar a oportunidade ter-se-á perdido e a imagem que se construirá desta tecnologia (num sentido amplo) reduzir-se-á à ideia de instrumento ou ferramenta (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 24-25).

Relaciona-se então às videoaulas, a necessidade do uso de novas metodologias e práticas pedagógicas provocando uma mudança de paradigma, como apontado pelos autores.

Diante da situação de anormalidade e suspensão das aulas presenciais, os professores que atuavam na SME e selecionados para a gravação das videoaulas não só precisaram compreender as peculiaridades dos vídeos e da TV como

espectadores, mas também participar do processo de criação, pois agora o vídeo passava a ser a aula e a TV a escola.

A partir do que estava sendo construído nesse momento, é possível pensar na formação de professores e que tipo de preparação esses profissionais à frente das gravações de videoaulas estavam recebendo. De acordo com Imbernón (2009), há a necessidade de revisão nos processos de formação docente, já que ao longo dos anos foram poucas as mudanças ocorridas, apesar de tantas inovações tecnológicas.

É difícil, com um pensamento educativo único predominante (currículo igual, gestão idêntica, normas iguais, formação igual para todos etc.) desmascarar o currículo oculto que se transmite na formação do professorado e descobrir outras maneiras de ver a educação e de interpretar a realidade. A educação e a formação do professorado devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de um modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não (Imbernón, 2009, p. 14-15).

O contexto social configurado exigia uma rápida mudança nos modos de ensinar para além do uso de recursos tecnológicos. O que se estava vendo até então eram propostas de uma nova roupagem para as mesmas velhas formas – transposição do quadro-negro para telas de projeção. Apesar de a situação emergencial possibilitar abrir espaço para o novo, uma vez que o formato de aulas em vídeo para serem acompanhadas pelos estudantes de forma remota exigia pensar em tempos e modos diferentes de organização.

Sem que houvesse período prévio de estudo e reflexão, esses professores tiveram que elaborar as aulas para serem gravadas ficando incumbidos de pensar nos cenários, planejar os cortes e adequações do planejamento para as aulas presenciais e considerar os melhores ângulos para direcionamento de câmeras e tentar prever que tipo de atuação poderia atrair a atenção de estudantes igualmente despreparados para essa linguagem. Muitos deles, os matriculados para o 1º ano do ensino fundamental em 2020, tinham frequentado a escola por um período de 15 dias apenas, não podendo ainda terem se habituado ao ritmo de atividades escolares.

Estávamos, então, experimentando um novo modo de ensinar sem poder contar com o retorno imediato dos estudantes para avaliarmos se as estratégias usadas estavam sendo eficazes ou que adaptações poderiam ser feitas.

Somente após a exibição de algumas videoaulas, pudemos receber algum retorno dos professores que estavam acompanhando o material produzido e mantinham contato com as famílias dos estudantes por meio de grupos do WhatsApp. Com isso, foi possível pensar em alguns ajustes visando atingir de maneira mais eficaz o público-alvo dessas videoaulas. A seguir, trataremos especificamente de como se deu essa reelaboração de percurso nas videoaulas de Literatura.

3.3 A MEDIAÇÃO DE LEITURA GANHA AS TELAS

Dentro da RME, as experiências docentes compartilhadas pelos professores que participavam dos momentos formativos durante os estudos para implementação do Currículo do Ensino Fundamental em 2020, apontavam para relatos comuns de que muitos estudantes leem os mesmos livros, os mesmos temas ou obras de mesma complexidade, o que não estaria contribuindo, de acordo com relatos deles, para o desenvolvimento de habilidades leitoras.

Diante disso, algumas ações formativas estavam sendo planejadas para assessorar os professores na construção de seus planejamentos. O objetivo dessas práticas era priorizar a necessidade do professorado, promovendo uma reflexão a partir do que foi por eles apontado. Nesse cenário, as formações a serem propostas extrapolariam a apresentação de documentos normativos – no caso, o currículo de Língua Portuguesa –, considerando o que trata Imbernón, acerca do papel do formador:

O(a) formador(a) ajuda a meditar sobre situações práticas, pensar sobre o que se faz durante sua execução, incluindo-se nesse processo a deliberação acerca do sentido (e da construção deste analisando e submetendo à revisão crítica o sentido da educação) e o valor ético das atuações (Imbernón, 2009, p. 107).

Contudo, as ações programadas foram precocemente interrompidas pela suspensão das atividades presenciais já no início de 2020. Em vez disso, os professores formadores precisaram direcionar seus estudos para a elaboração de videoaulas.

No caso das videoaulas de Literatura, objeto de estudo desta tese, que passaram a fazer parte da grade horária complementar transmitidas aos sábados, o planejamento foi elaborado a partir dos objetivos do componente curricular de

Língua Portuguesa que contemplavam o eixo “leitura literária”, que aparece em todos os anos iniciais do ensino fundamental contendo os seguintes objetivos:

- Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
- Participar ativamente de situações de leitura de gêneros textuais literários tradicionais, da cultura popular, afrobrasileira, africana, indígena e de outros povos, com a mediação do professor (Curitiba, Currículo do Ensino Fundamental, 2020, p. 335).

Embora de forma um pouco generalizada, os objetivos destacam o papel da literatura como arte e reforçam a importância da mediação do professor para garantir a participação ativa dos estudantes nas atividades de leitura literária.

Além disso, mesmo que indiretamente, contribuíram para a formação e o aprimoramento de muitos docentes que trabalham com o ensino de Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental, como será evidenciado na análise da pesquisa realizada com agentes de leitura, apresentada mais adiante.

Com o objetivo de tornar a videoaula mais acessível aos estudantes e dinamizar os conteúdos tratados considerando o modelo de ensino adotado por meio das videoaulas, foi necessário selecionar diferentes práticas de ensino de literatura que extrapolassem a leitura em voz alta realizada pelo professor, o que exigiu ainda mais esforço e pesquisa para a elaboração dessas aulas. Acerca da dificuldade na formação de leitores de literatura, Andruetto (2017, p. 98) diz que:

Temos muito trabalho pela frente para melhorar a quantidade e a qualidade leitora de nossos jovens, porque é muito grande a desigualdade de oportunidades. Para isso, precisamos professores que valorizem a importância de apresentar desafios a novos leitores, professores capazes de formar um leitor para quem um livro não é igual a outro.

A grande desigualdade de oportunidades, já evidenciada no início deste capítulo, constituía o primeiro de muitos desafios acentuados nesse período de ensino remoto. Como não havia interação com estudantes, as propostas de mediação literária que envolvesse diálogo ou dependessem do levantamento de conhecimentos prévios ou mapeamento de interesse dos leitores foram restritas. Ainda assim, as formadoras procuraram apresentar uma boa diversidade de abordagem do texto literário e estratégias de mediação de leitura.

Um dos aspectos positivos que podem ser ressaltados com a disponibilização de videoaulas abordando exclusivamente o conteúdo de leitura

literária foi a oportunidade de abordagem da literatura como conteúdo em si mesma, sem que se tornasse pretexto para alfabetização ou análise linguística.

Pensando nisso, a grade horária de transmissão das videoaulas organizadas pela PMC destinou horários para Literatura aos sábados, dia em que eram veiculadas as videoaulas de adequações metodológicas² dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, para estudantes com necessidades especiais de aprendizagem. Sendo assim, grande parte dos espectadores das aulas de Literatura eram os mesmos que assistiam à adequação, além dos estudantes matriculados no ensino regular.

Em 2020, dada a urgência da organização e gravação das videoaulas, a roteirização para Literatura se deu de maneira bastante distinta dos componentes curriculares. Inicialmente era selecionado um livro literário para leitura ou contação e era gravado um bloco de aproximadamente 20 minutos que serviria para a mediação posterior com cada ano escolar. Em seguida, eram gravadas as mediações/encaminhamentos específicos para cada grupo, de cerca de 10 minutos, contendo uma atividade de mediação de leitura adequada a cada grupo de estudantes assim distribuídos: 1º ano; 2º e 3º anos (juntos); 4º ano; 5º ano e EJA. Assim, cada professora responsável deveria planejar 5 encaminhamentos diferentes para a mesma leitura realizada tendo ainda como agravante a necessidade de pensar nos públicos com idade muito variada já que incluía a Educação de Jovens e Adultos. Além de exigir o uso de muitas estratégias diferentes para mediação de leitura, havia a dificuldade de encontrar um tema de interesse comum a todas as faixas etárias incluídas.

O processo passou por algumas variações e ajustes durante a sua implantação, considerando a disponibilidade de formadoras para a elaboração e gravação das videoaulas e reflexões com o grupo de trabalho acerca de propostas de mediação de leitura e abordagem do texto literário. Com isso, pensava-se em novas estratégias para as aulas que seriam exibidas no próximo ano.

Em 2021, a equipe de formadoras responsáveis pelas aulas de Literatura que já era pequena, constituída por quatro pessoas, se reduziu pela metade devido a novas atribuições assumidas pelas professoras, o que exigia ainda mais criatividade e busca de diferentes estratégias para que se mantivesse uma

² Para preservar o anonimato, usarei as iniciais dos nomes.

variedade de propostas de mediação literária. Para isso, foi proposto um novo agrupamento dos anos escolares que passaram a ser 4: 1º e 2º ano; 3º ano; 4º e 5º ano e EJA. Este último, passou a ser de responsabilidade de um novo integrante da equipe de gravação que também planejava e gravava as aulas de 6º a 9º ano que passaram a compor a grade curricular de horas complementares de estudo.

Quanto ao alcance dessas videoaulas, não houve um acompanhamento regular por parte da SME para mensurar a quantidade de estudantes que estavam acompanhando as videoaulas. O que é possível quantificar são os acessos realizados pelo canal do YouTube – TV Escola Curitiba. Por este canal, em 2024 ainda era possível acessar às videoaulas, clicar na aba “playlist” e lá encontrar a pasta 2021-Literatura composta por 281 vídeos.

3.3.1 Entre Telas e Palavras: Minha Jornada como Professora de Videoaulas de Literatura

Nesta sessão, tratarei exclusivamente da minha experiência como professora de videoaulas de Literatura e da consequente interação com estudantes, familiares e professores.

Para além da análise dos impactos das videoaulas e do ensino remoto sobre a formação docente, esta pesquisa revelou-se também um exercício de desvelamento pessoal. Como professora e pesquisadora, ao investigar um fenômeno do qual eu mesma fiz parte, vi-me confrontada com a necessidade de expor minha trajetória, minhas práticas e minhas próprias incertezas. Esse movimento de exposição não foi trivial, pois, ao tornar público o meu olhar sobre o ensino remoto, abri espaço para a crítica e para o questionamento de minha atuação.

Essa experiência remete à jornada do Leão Covarde em *O Mágico de Oz*. O personagem acredita que lhe falta coragem e passa grande parte da história tentando provar sua bravura para si mesmo e para os outros. No entanto, ao longo da narrativa, ele demonstra repetidas vezes que a coragem não reside na ausência do medo, mas na capacidade de enfrentá-lo. Quando o Leão chega à Cidade das Esmeraldas, ele reflete sobre ter tido coragem o suficiente para chegar até ali.

Essa passagem sintetiza uma descoberta fundamental: a coragem não é um estado de invulnerabilidade, mas um ato contínuo de enfrentamento das

adversidades. No contexto desta pesquisa, isso significou reconhecer que o conhecimento se constrói na tensão entre a certeza e a dúvida, entre a segurança e a exposição. Como o Leão Covarde, que recebe uma medalha simbólica para marcar a coragem que já possuía, percebi que a busca por respostas definitivas não deve ser o objetivo central da investigação acadêmica. Mais importante do que encontrar verdades absolutas é manter-se aberta ao questionamento e à reflexão crítica.

A videoaula de Literatura que gerou esses primeiros contatos foi a de número 8 para o grupo de 4º e 5º anos, de acordo com reorganização adotada para 2021 já tratada anteriormente, foi exibida nos canais abertos de TV e postada no YouTube no dia 24 de abril de 2021. Esta videoaula pode ser acessada por meio do código a seguir.



Tratava-se da quarta videoaula de uma sequência com a temática do lobo mau. A cada videoaula era feita a leitura ou a contação de um livro literário relativo acompanhado de sugestões de atividade, ora voltadas à compreensão da leitura, ora à fruição estética.

No início desta videoaula, retomo a outra aula em que um livro sobre lobo foi apresentado. Tratava-se de *Procura-se Lobo*, de Ana Maria Machado que foi lembrado por meio de slide em que estava reproduzida a capa do livro.

Como cenário, nesse caso, haviam apenas alguns livros sobre a mesa que costumeiramente estava posicionada em frente a uma TV onde apareciam os slides elaborados pelas formadoras. Em seguida, foram lidas duas tirinhas que usavam a ideia de lobo mau, fazendo uma releitura para a contemporaneidade. Além de chamar atenção para a intertextualidade e a necessidade de repertório de leituras literárias essenciais para a compreensão desse tipo de texto, guiei a leitura mostrando os procedimentos para identificação do humor e como ler as entrelinhas e as relações do texto verbal com as imagens. Dando-se sequência, chamei o momento de *Qual é a história?* em que há um convite para os estudantes tentarem

descobrir, por meio de pistas, qual dos três livros cujas capas estavam sendo apresentadas seria lido naquele momento.

Com o objetivo de aproximar ainda mais o estudante do material veiculado nas videoaulas, optei pelo uso de um avatar, criado a partir de um aplicativo gratuito, para tornar as apresentações dos slides mais dinâmica e divertida e substituir, por vezes, o uso de imagens que tinham direitos autorais restritos.

FIGURA 4 – Slide de Videoaula de Literatura



Fonte: Bitmoji, Alessandra. Avatar da professora Ale. Bitmoji pessoal, 2021.

LITERATURA

Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

A primeira pista apresentada trazia a seguinte afirmativa: “Tem uma ilustração de lobo na capa.” Ao orientar a análise dessa pista junto com os estudantes, chamei atenção para os elementos que constituem a capa, colaborando para a compreensão leitora e familiarização com esse tipo de texto. Nesse caso, qualquer uma das possibilidades se encaixava, não sendo possível eliminar qualquer um dos livros.

FIGURA 5 – Análise de capas de livros 1



LITERATURA

Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Já a segunda pista trazia a afirmação de que a obra em questão tem um subtítulo, o que possibilitou a exploração da localização dos títulos nos livros e explicações acerca do que é um subtítulo e em quais capas ele aparecia, o que permitiu que uma das hipóteses fosse eliminada.

FIGURA 6 – Análise de capas de livro 2

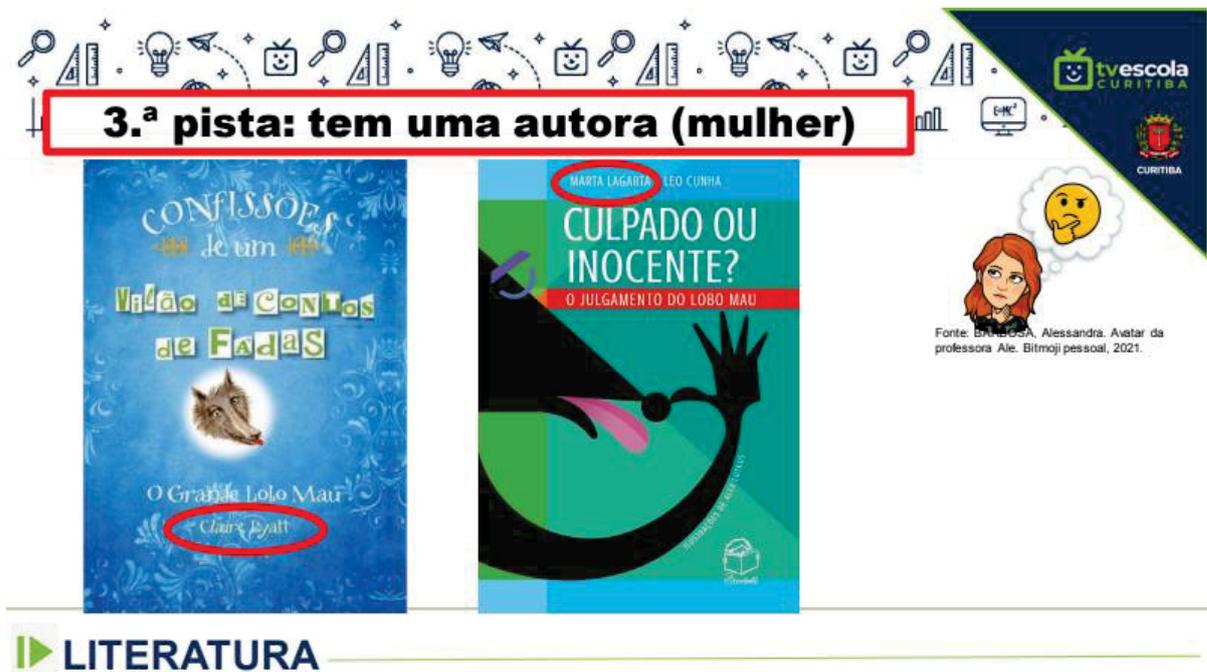


LITERATURA

Fonte: Acervo pessoal da autora (2021)

Agora, contando com duas opções, a terceira pista apontava para uma autoria feminina, o que ocorria em ambos os casos. A professora aproveitava para chamar atenção para que se percebesse como localizar essa informação na capa do livro e, novamente, nenhuma das opções pode ser eliminada.

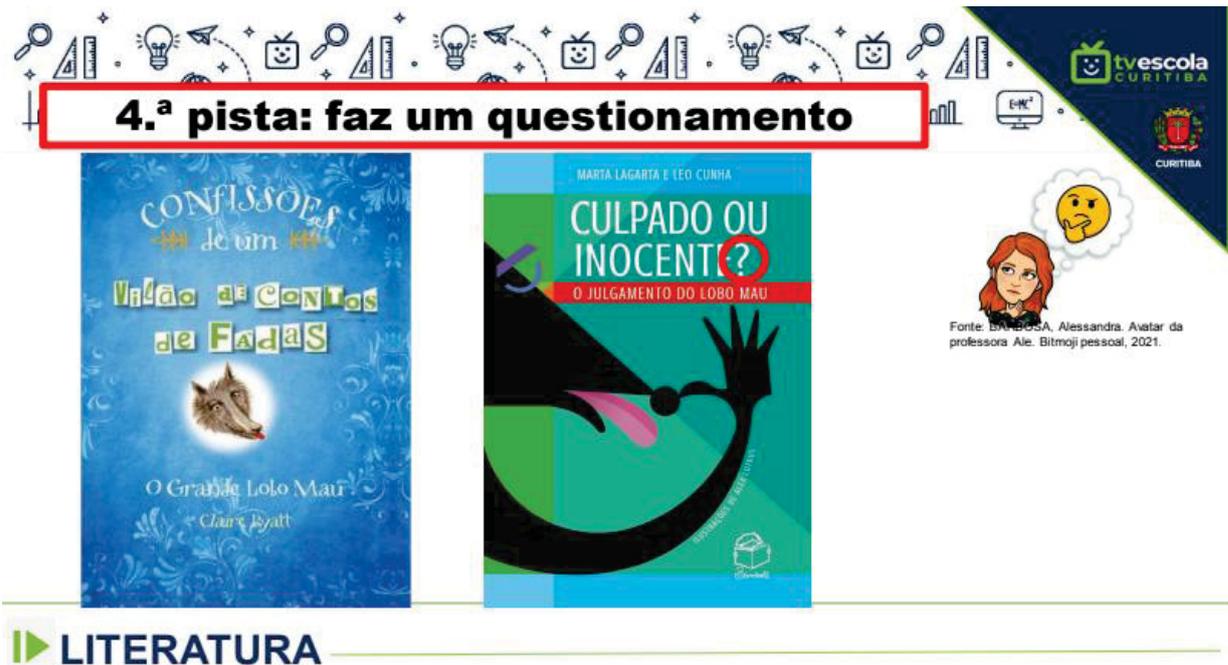
FIGURA 7 – Análise de capas de livro 3



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

A quarta pista remete-se novamente ao título, informando que ele faz um questionamento, o que faz com que reste apenas a opção “Culpado ou inocente? O julgamento do lobo mau”. Esse desafio, realizado de forma lúdica e com propósito de promover a interação com estudante no momento em que estava sendo reproduzida a videoaula.

FIGURA 8 – Análise de capas de livro 4



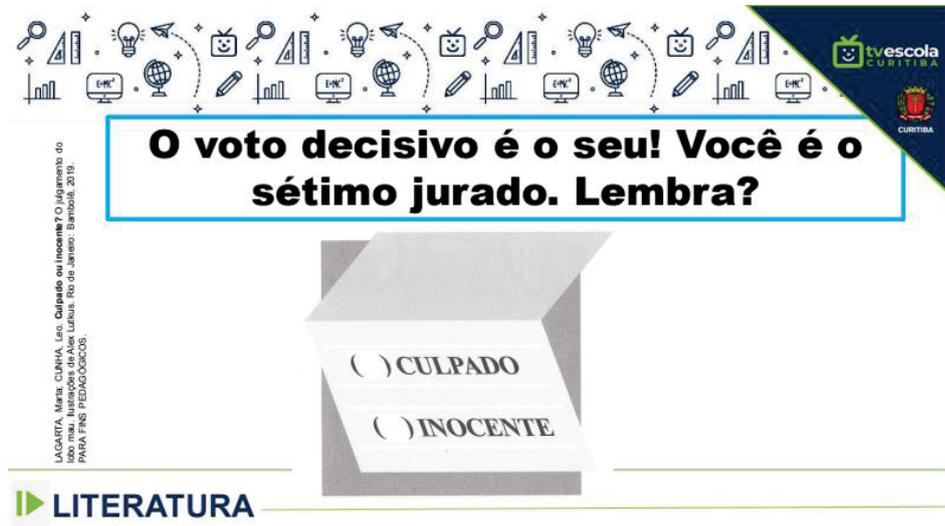
Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Além de propiciar uma possível interação com o estudante durante a videoaula, a atividade permite fazer comparações entre capas de livros que traziam em comum o personagem lobo. Foram, então, destacados alguns elementos de composição da capa como o título, subtítulo se houver, ilustração, nome do autor e do ilustrador, editora e a disposição dessas informações na página. Com isso, os estudantes poderiam se familiarizar com alguns dos principais componentes de uma capa de livro, aprendendo a fazer a leitura para que, posteriormente, isso pudesse contribuir para a seleção de livros para leitura.

Depois das comparações e de descobrir qual o livro selecionado para essa videoaula, segui para outros elementos paratextuais como a apresentação dos autores e do ilustrador, fazendo a leitura diretamente do livro ao mesmo tempo em que as páginas referentes eram reproduzidas no slide que ficava em tela cheia para o estudante. Por se tratar de uma obra mais extensa, optei pela leitura do trecho inicial, seguido de uma contação dos capítulos seguintes a fim de dinamizar o tempo. Por fim, prossegui com a leitura do trecho final, com reprodução das páginas do livro nos slides, como se pode ver na tela a seguir em que aparece a cédula preparada para os eleitores. Na história, há um empate, já que haviam seis jurados e três votaram contra, enquanto outros três a favor. Para que houvesse o desempate, foi necessário o resgate de uma informação dada no início da leitura, em que o

narrador conta que o sétimo jurado é o próprio leitor, fazendo que a história seja ainda mais atrativa e interativa.

FIGURA 9 – Decisão do leitor



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Para valorizar essa proposta de interação, sugeri que o estudante que estivesse participando daquela videoaula desse o seu voto, considerando todos os argumentos apresentados na obra. Para aquele momento, imaginou-se apenas uma previsão de interação do leitor, mas, durante o planejamento dessa videoaula, decidi abrir um canal de comunicação direta com os estudantes. Essa seria uma boa estratégia para averiguar a recepção dos estudantes em relação ao texto literário e se as videoaulas de literatura eram capazes de contribuir para a formação do leitor literário.

Preocupada com a falta de interação nas videoaulas de Literatura e interessada em oportunizar que outros estudantes, além daqueles com quem já mantínhamos algum contato devido à proximidade com os familiares, se sentissem integrados ao processo, disponibilizei um endereço eletrônico (falaleitorliterario@gmail.com), criando uma sessão denominada Fala, leitor! para que os estudantes enviassem sua participação. Nesse caso, o primeiro momento em que se previu essa interação, foi solicitado que o leitor compartilhasse o seu voto, decidindo assim se o lobo da história era culpado ou inocente.

FIGURA 10 – Canal de comunicação



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Foi destinado um tempo dessa videoaula para que os estudantes anotassem o endereço eletrônico para o qual deveriam enviar sua participação, salientando a importância de inserir corretamente os dados como nome do estudante, série e escola em que está matriculado. Houve orientação para que os estudantes pedissem ajuda de um familiar para realizar esse processo, sobretudo para a gravação de vídeos ou fotos a serem anexadas. Durante minha explicação verbal, o slide permaneceu em tela cheia para facilitar a anotação dos dados.

Após esse tempo, pedi que o estudante percebesse qual era o resultado da votação, considerando, claro, o seu voto. Enquanto isso, era reproduzida a página do livro para melhor visualização da ilustração, bem como da diagramação, disposição das letras na página, o que significa o uso de palavras em caixa alta com tamanho maior que as demais, chamando atenção do leitor para que levantasse hipóteses de por que as frases seguintes estavam em letras tão pequenas.

FIGURA 11 – Pausa programada



LITERATURA

Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

FIGURA 12 – Leitura individual



LITERATURA

Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Por fim, o resultado fica em aberto, já que a experiência de leitura é individual e cada leitor pode contribuir para o final dessa história. É bastante relevante apresentar aos estudantes obras que não tenham um final fechado para ampliar a capacidade imaginativa e de construção da vivência literária de cada um.

Em resposta a essa aula, recebi aproximadamente 8 e-mails, sendo a maioria com vídeo em anexo para registrar a intenção de voto de cada estudante que participou. Esse número, aparentemente baixo, foi, na verdade, bastante surpreendente, considerando-se que as videoaulas veiculadas aos sábados não faziam parte da grade horária considerada obrigatória para a validação do ano letivo por meio do ensino remoto. Sendo assim, os estudantes estavam acompanhando as videoaulas de Literatura por iniciativa própria, por gostarem do conteúdo ou por incentivo, basicamente, das famílias.

Em 24 de abril de 2021, por ocasião da exibição da videoaula 8 em que foi inaugurada a sessão Fala, leitor! e divulgado o endereço eletrônico por meio do qual seria possível a correspondência entre mim e os estudantes, recebi, de imediato, 3 vídeos (de FKVA³, de MECB e de AGBR e uma fotografia com justificativa por escrito de AMF: “Eu voto que o lobo é inocente, porque ele só foi entregar uma carta para os três porquinhos. assinado: AMF 5AA escola municipal Belmiro César.” Respondi a todas as mensagens comunicando que as participações seriam inseridas na aula 13 de Literatura para que pudessem acompanhar. O material recebido referia-se ao livro *Culpado ou inocente? O julgamento do Lobo Mau*, de Leo Cunha e Marta Lagarta. Nesta obra, o destino do famoso lobo das histórias está em jogo no tribunal das maravilhas, onde gentes e bichos decidirão se o lobo é culpado ou inocente. Num interessante jogo de interação com o leitor, a votação está empatada e cabe ao leitor o voto que dará o veredicto ao personagem.

No dia 30 de abril, recebi nova mensagem contendo uma foto em que a estudante segurava uma folha de papel em que havia registrado seu voto para o caso do julgamento do lobo. Assim que respondi ao e-mail, agradecendo a participação e comunicando que na próxima videoaula de Literatura seria exibida a atividade de GVMM, a mãe da estudante assim escreveu:

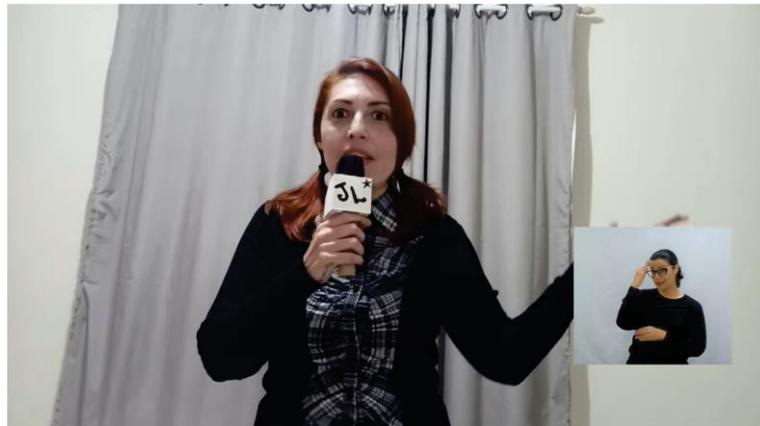
Nós que agradecemos a oportunidade de assistir suas aulas. Sempre são maravilhosas! A G, simplesmente, ama S2. Inclusive, ano passado, ela até reproduziu uma ‘cópia’ do livro “A Bruxa do Batom Borrado”, de tanto, tanto que ela gostou! Continue sempre assim, tornando a vida das nossas crianças (e até de pais, como eu, obviamente) mais mágica e criativa. Muitos abraços e beijos, E e G.

³ Educação Integral em Tempo Ampliado na RME – O trabalho no Tempo Ampliado é organizado em práticas educativas em língua portuguesa, matemática, arte e cultura, esporte e lazer, educação ambiental, ciência e tecnologia. É realizado em tempos e espaços destinados às atividades.

Para tornar esse momento ainda mais dinâmico, decidi organizar um jornal literário para apresentação dos votos recebidos por meio do endereço eletrônico. Para isso, criei três personagens que fariam parte do telejornal, que foi gravado totalmente em casa já que seria inviável a troca de roupa no estúdio, dentre outras limitações impostas.

A edição especial do Jornal Literário teve início com uma repórter em frente a um “tribunal” em que se estava fazendo a apuração dos votos referentes ao julgamento do lobo mau. É nessa altura que entram os depoimentos/votos dos estudantes que enviaram vídeos para o endereço eletrônico. “Diretamente do Tribunal da Fantasia onde está acontecendo o julgamento do lobo mau – em referência ao livro da aula anterior: *Culpado ou inocente?* O tumulto se deu pela falta de um voto: o do leitor, como foi apresentado no final do livro.

FIGURA 13– Professora Alessandra interpretando repórter



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

O 1º voto, do estudante F, indica o lobo como culpado, alegando que o lobo mentiu ao dizer que só queria entregar a carta da mãe dos porquinhos. A justificativa faz referência a um trecho do livro lido em que o lobo se defende dizendo que teve um mal-entendido.

- É verdade, Senhor Lobo, que você entrou na casa do Senhor Prático pela chaminé?
- O Lobo, conforme combinado com sua advogada, respondeu:
- Foi mais ou menos isso mesmo.
- Mas certamente há uma boa explicação para tal fato – sugere a Jaguatirica.
- Claro que sim! – responde o Lobo. – É que eu sou carteiro! Só queria entregar uma carta da mãe deles, mas toda vez que eu me aproximava os Porquinhos fugiam! (Lagarta e Cunha, 2019, p. 63-64).

O 2º e 3º votos selecionados para esse momento indicavam o lobo como inocente. A estudante M justificou a inocência do lobo dizendo que ele não é o único a comer bacon “muita gente come carne que vem do porco”, enquanto que A diz que na história dos três porquinhos o lobo não come os porquinhos, portanto não há crime.

Na sequência, a repórter do Jornal Literário fecha a reportagem de campo, repassando para a repórter âncora do jornal que está aguardando um convidado especial para entrevista no estúdio. Segue-se, então, a entrevista com o lobo mau, baseada no livro *Entrevistas contos de fadas*, de Odilon Moraes e Carolina Moreyra. A produção, bastante precária, isenta de recursos elaborados de edição, tinha um certo ar de comicidade, com objetivo de entretenimento do leitor. Os papéis de lobo, entrevistadora e repórter, foram realizados pela professora, o que garantiu o tom de humor desejado para o contexto, já que a obra de literatura que gerou esse material tinha essa vertente.

FIGURA 14 – Professora Alessandra interpretando jornalista âncora



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

FIGURA 15 – Professora Alessandra interpretando o entrevistado Lobo



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

As outras participações enviadas para o endereço eletrônico foram resgatadas na mesma aula, com transcrições das informações, no caso dos estudantes que escreveram seus votos no corpo do e-mail ou com a elaboração de um protótipo de jornal impresso, no caso da estudante que enviou a foto com o voto dela. Nesse momento, também foram abordados os demais elementos que compunham a capa do jornal reproduzida que anunciava a próxima leitura literária.

FIGURA 16 – Participação de estudante por e-mail

Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Seguiram-se muitos e-mails com participações dos estudantes em videoaulas seguintes, principalmente vídeos e fotos. Contudo, alguns deles usavam esse canal de comunicação para conversar comigo ou até mesmo para contar sobre suas rotinas de estudo.

Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, estas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social (Nóvoa, 2022, p. 32).

Essas conexões, como a que estava sendo estabelecidas entre mim e os estudantes e seus familiares, me permitiu perceber um pouco melhor a enorme diferença de organização das famílias para o acompanhamento das videoaulas. Como se pode ver nas mensagens de LNR:

“oi prof eu amo quando tem aula de literatura é minha preferida adoro as histórias principalmente da história do julgamento do lobo mau. Amei a parte do jornal com o lobo, adorei as perguntas também. umas das história que eu também amei foi do pé de feijão, alice no países da maravilhas etc. espero que além de mandar a foto do meu trabalho eu posso mandar uns comentários bonitos sobre a aula?”

Como o propósito aqui era de interação com o estudante leitor que acompanhava as videoaulas de Literatura, não vou me deter aos aspectos relacionados à escrita de LNR que apresenta muitas inadequações. A estudante estava, em 2021 no 4º ano do ensino fundamental, o que indica que no ano de 2020 quando se deu início ao ensino remoto ela estava ainda no 3º ano, fim do ciclo I quando se espera, de acordo com o Currículo do Ensino Fundamental da RME, que o estudante já tenha se apropriado do sistema de escrita:

O trabalho com a apropriação do sistema de escrita alfabética está diretamente relacionado à compreensão dos princípios de funcionamento do sistema e ao domínio das convenções que regulam a correspondência entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a levar os estudantes a lerem e escreverem textos, até o final do segundo ano (Curitiba, Currículo do Ensino Fundamental, 2020, p. 302).

Esse é apenas um dos sinais de que um acompanhamento regular com retornos imediatos e mediação de um profissional de educação qualificado para tal é fundamental para os progressos dos estudantes, especialmente nessa fase de

escolarização. “A COVID-19 revelou, com nitidez, que toda a vida familiar e económica é regulada pelo ritmo da escola” (Nóvoa, 2022, p. 43).

Em relação aos comentários de LNR, fiz as adequações necessárias para a inserção no slide, mas creditando adequadamente a autoria a ela. Como o e-mail foi enviado no dia 09 de junho, respondi que seria inserido na aula 18 do dia 31 de julho. Nesse momento, a estudante contou um pouco sobre sua rotina de estudos:

prof eu não sei se vou conseguir falar no dia que postam a aula. pois só faço 4 aula por dia e eu tem que fazer 6 mas eu só faço 4 as se conseguir te mandar antes eu te falo um exemplo hoje eu tô fazendo aula de literatura a aula do dia 12/06/21.

É possível perceber que a escrita foi realmente elaborada pela própria estudante e, provavelmente, por iniciativa dela, o que também contribui para a hipótese de que as crianças estão assistindo às videoaulas sem supervisão ou acompanhamento dos responsáveis, uma vez que muitos deles, a essa altura, já haviam regressado integralmente ao trabalho presencial. Chama atenção também o imediatismo da infância, imaginando que o processo de elaboração, gravação e edição das videoaulas (de que trato em outro capítulo) se dê de maneira muito rápida, tal como as conversas por e-mail. O mesmo ocorreu com vários outros participantes, como HS que enviou várias correspondências eletrônicas no mesmo dia, pedindo uma resposta imediata.

Ainda que com um pequeno número de participações, é possível considerar a ampliação do grupo que interagia com as videoaulas, com o aumento da quantidade de e-mails enviados, oportunizando também a construção de um repertório mais próximo dos interesses dos estudantes, uma vez que eles opinavam sobre os temas e obras que eram selecionados pela equipe de gravação. Considera-se, então, essa participação um grande passo na direção de diversificar as propostas de mediação de leitura, além de mostrar de que forma é possível sair dos modelos de leitura impostos para ofertar o que é mais interessante para o público leitor.

Devido a boa aceitação da temática por parte tanto de estudantes quando de professoras que entravam em contato para manifestar suas opiniões, decidi selecionar para descrever nesta tese, somente aulas produzidas e gravadas por mim e que, posteriormente, passaram a compor material formativo usado por professoras que atuam em BE e FS.

As videoaulas de literatura, estão organizadas a seguir por data de exibição e ano escolar, foram elaboradas com intenção de apresentar uma abordagem dinâmica e interativa para explorar obras literárias que têm o lobo como figura central. Cada aula foi cuidadosamente planejada para contextualizar a temática, estimular a participação dos estudantes e desenvolver habilidades de leitura, interpretação e reflexão. A seguir, descreve-se o percurso dessas aulas, destacando suas estratégias metodológicas e objetivos pedagógicos.

Na videoaula exibida no dia 03/04, os estudantes do **3º ano** foram introduzidos à temática "Quem tem medo do lobo mau?" por meio do livro *Vai, lobo!*, que pode ser acessada por meio do código a seguir.



A aula começou com uma contextualização sobre a figura do lobo nas histórias infantis, seguida da apresentação do livro-jogo, que propõe uma experiência interativa. Os estudantes receberam dicas para associar os títulos às histórias de lobos que seriam lidas, culminando na leitura das narrativas do livro. Essa abordagem buscou familiarizar os alunos com a temática e estimular sua curiosidade.

FIGURA 17 – Apresentando as autoras de Vai, lobo!



SAANCHES, Carolina. Vai, Lobo! Ilustrações Mariana Massarani. Itapira, SP: Estrela Cultural, 2019. PARA FINS PEDAGÓGICOS.

ESCRITO POR CAROLINA SANCHES E ILUSTRADO POR MARIANA MASSARANI



LITERATURA

Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

FIGURA 18 – Dicas para associação



TOC, TOC, TOC
– QUEM É?
– É O LOBO!

CASAS À VENDA!
TRATAR COM O LOBO.

O PODEROSO LOBÃO!

OLHA O LOBO!

(AQUELE DOS 3 PORQUINHOS)

(AQUELE DA CHAPEUZINHO!)

(AQUELE DOS 7 CABRITINHOS!)

(AQUELE DO PASTORZINHO!)

LITERATURA

Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Os estudantes que acompanhavam as videoaulas foram estimulados a procurar relações entre os títulos relacionados e os subtítulos apresentados entre

parênteses e em letra vermelha. Pedi para que explorassem seu conhecimento prévio buscando identificar as características dos lobos de cada uma das histórias.

No dia 10/04, os alunos do 4º e 5º anos exploraram o livro *Procura-se lobo*. A aula, que pode ser vista por meio do código a seguir, iniciou com uma contextualização criativa, utilizando notícias fictícias e a revista *Universo Animal* para discutir a representação do lobo.



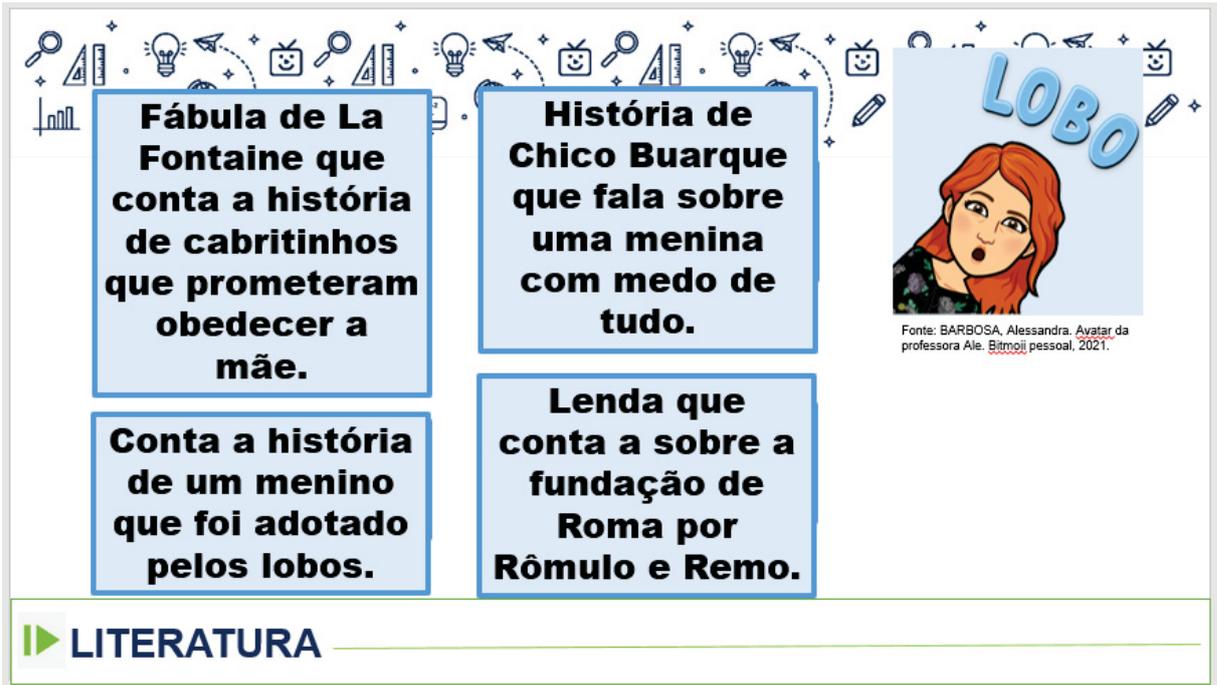
Em seguida, foi proposta uma atividade para testar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre histórias envolvendo lobos. A leitura do livro foi enriquecida com o uso de adereços, como cartas e figuras de lobos, criando um ambiente lúdico e imersivo.

FIGURA 19 – Explorando conhecimento prévio e ampliando repertório

Vamos testar nosso conhecimento sobre histórias com lobos!

Fonte: BARBOSA, Alessandra. Avatar da professora Ale. Bitmoji pessoal, 2021.

▶ LITERATURA



Fábula de La Fontaine que conta a história de cabritinhos que prometeram obedecer a mãe.

Conta a história de um menino que foi adotado pelos lobos.

História de Chico Buarque que fala sobre uma menina com medo de tudo.

Lenda que conta a sobre a fundação de Roma por Rômulo e Remo.

LOBO

Fonte: BARBOSA, Alessandra. Avatar da professora Ale. Bitmoji pessoal, 2021.

LITERATURA

Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Dando sequência, no dia 17/04, os estudantes do 3º ano retomaram a temática com o livro *O lobo voltou*, acessível pelo seguinte código:



A aula começou com uma revisão do livro *Vai, lobo!*, seguida de um jogo interativo chamado *Tapa de lobo*, que utilizou personagens das histórias já estudadas. Durante a leitura do livro, foi adotada a estratégia de pausas programadas, nas quais os alunos eram incentivados a fazer previsões sobre o desenrolar da narrativa, desenvolvendo habilidades de inferência e interpretação.

Por se tratar de um livro-jogo, aproveitei as cartas e comandos já propostos no material e adaptei para a transmissão em videoaula. Desse modo, digitalizei algumas cartas do jogo e as disponibilizei com as imagens viradas para baixo para simular o jogo físico, como mostra a figura a seguir.

FIGURA 20 – Proposta de jogo



LITERATURA

Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Em seguida, apresento a carta maior desvirada que representa o lobo de uma das histórias lidas na aula, revelando o papel do jogador. Na sequência, o estudante deveria ficar atento e observar qual das 8 cartas a serem reveladas na tela continha um personagem da história em jogo, no caso, *O lobo dos Porquinhos*.

FIGURA 21 – Revelação do lobo



LITERATURA

Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Nesse momento, disponibilizava-se um tempo de visualização com as cartas todas desviradas para que o estudante pudesse observar atentamente e localizar qual personagem estava relacionada ao lobo em questão, dando-se o comando de que apontassem na tela (com cuidado) sabendo que havia apenas uma carta correspondente.

FIGURA 22 – Localização de personagem



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Após o tempo de pausa, eu pedia para que os estudantes identificassem cada um dos personagens relacionando-os a sua história e, por fim, mostrava com a “pata do lobo” qual era o personagem referente à carta principal.

FIGURA 23 – Conferência



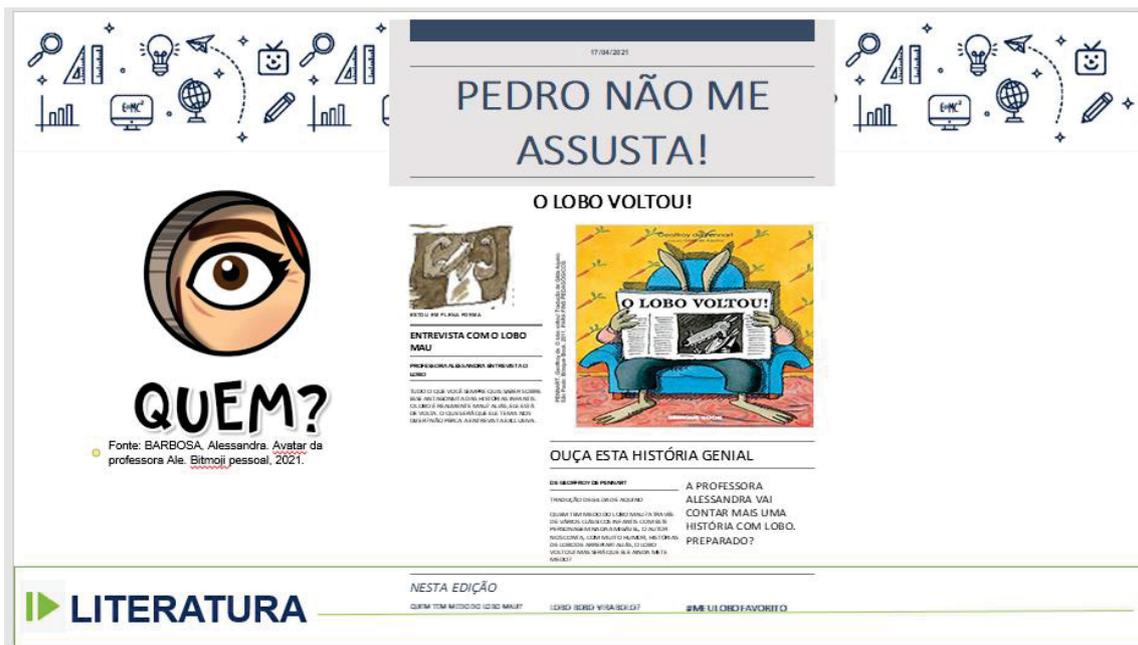
SANCHES, Carolina. Vai, Lobo! Ilustrações Mariana Massarani. Ilapira, SP: Estrela Cultural, 2019. PARA FINS PEDAGÓGICOS.

LITERATURA

Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Dando sequência à videoaula, durante a leitura do livro selecionado foi realizando pausas programadas em momentos estratégicos para que os estudantes pudessem realizar inferências. No caso demonstrado a seguir, o nome do jornal trazia uma pista de quem poderia ser o próximo a chegar na casa do coelho.

FIGURA 24 – Pausa programada



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Em 24/04, os alunos do 4º e 5º anos trabalharam com o livro *Culpado ou inocente?*. A aula iniciou com uma revisão sobre a questão dos lobos em extinção, seguida da leitura de tirinhas modernas que apresentam o lobo em contextos contemporâneos. A contação de história do livro foi acompanhada de reflexões sobre a culpa ou inocência do lobo, promovendo um debate crítico entre os estudantes, conforme já descrito anteriormente.

Na videoaula de 29/05, disponível pelo QR Code a seguir, o 3º ano pode explorar o livro *Quando o lobo tem fome*.



A aula incluiu uma atividade prática de confecção de um mordedor de página em formato de lobo, além de uma charada com a música "Comida" da banda Titãs, que relacionou a temática da fome à história. Após a leitura do livro, os leitores participaram da atividade "Fome de palavras", na qual identificaram palavras destacadas que apareceram na narrativa, reforçando a atenção ao texto.

FIGURA 25 – Fome de palavras

NAUMANN-VILLEMEN, Christine. *Quando o lobo tem fome*. Ilustrações de Kris Di Giacomo. Tradução Alvaro Faleiros. São Paulo: Berenice & Vertebra, 2012. PARA FINS PEDAGÓGICOS.

Mais umas três pedacidas e já volta Seu Lobo, mas agora está com uma fome diferente, é que o esporte aumenta o apetite!

“Vejam! É o nosso novo vinho! Chega mais!”
“Oh, o senhor é mesmo simpático!
Trouxe até o mostarda!”
“Mas vejam que vinho bacana encontramos!”
“Sim, pode chegar mais perto, ninguém vai te comer!”

Oh, oh, oh Edmundo está feliz.
Comia pão de sua faca,
aperta o botão do elevador.
Cling!
Já dentro do elevador, arruma
o nó de sua gravata borboleta,
pois afinal não é porque
um lobo está faminto
que ele vai deixar de ser boa pinta.
De bobeira, Seu Lobo esqueceu
a faca no elevador.

LITERATURA

Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

No dia 05/06, os alunos do 4º e 5º anos estudaram o livro *Este é o lobo!*. A aula destacou a participação dos estudantes, com a apresentação de contribuições enviadas por e-mail para o espaço *Fala, leitor!* – acesso pelo código que segue.



Além disso, foi apresentado o *Jornal Literário*, e o livro foi lido duas vezes: a primeira com foco no texto e a segunda com ênfase nas ilustrações, promovendo uma análise mais aprofundada da obra. No mesmo dia, os alunos do 1º e 2º anos trabalharam com o livro *O mais malandro*, revisando a aula anterior e explorando a capa do livro com o título oculto para estimular previsões. A leitura foi seguida pela confecção de um lobo com grampo de roupa, integrando arte e literatura.



FIGURA 26 – Este é o lobo

RAMPAZO, Alexandre. Este é o lobo São Paulo: DCL, 2016. PARA FINS PEDAGÓGICOS.

LITERATURA

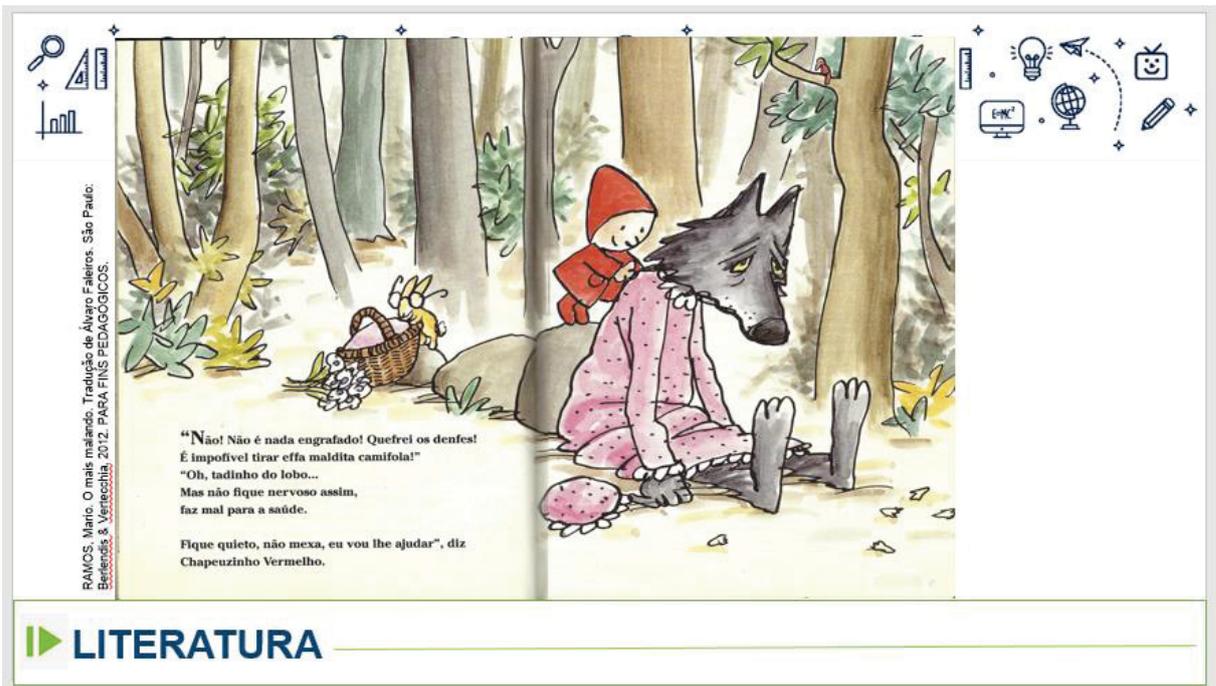
O que acontece agora?

Vamos olhar com mais cuidado a trajetória do lobo até aqui.

LITERATURA

Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

FIGURA 27 – O mais malandro



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

No dia 12/06, os estudantes do 4º e 5º anos exploraram o livro *O lobo e o carneiro no sonho da menina*. A aula começou com uma leitura interpretativa de um trecho do livro *Confissões de um conto de fadas*, seguida de um questionamento reflexivo: "O que mora no seu sonho?".



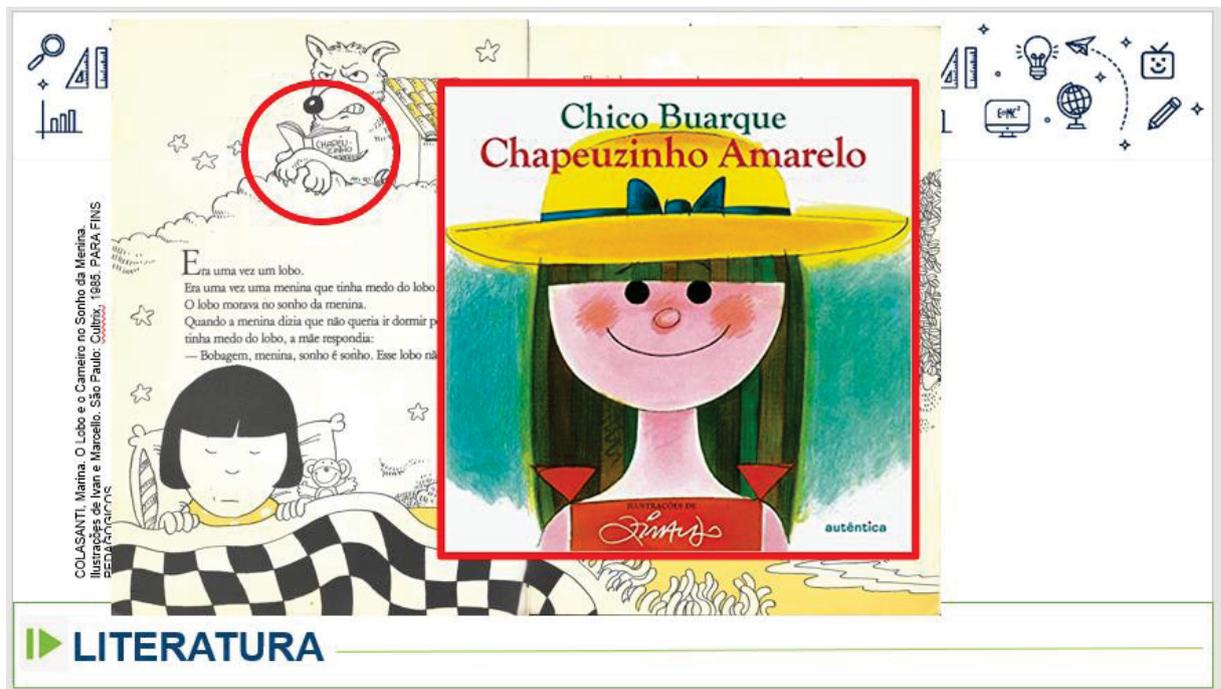
Após a leitura do livro, os alunos revisitaram trechos para observar detalhes e participaram da atividade "Eu fico áspero quando...", que promoveu reflexões pessoais. No mesmo dia, os alunos do 3º ano estudaram o livro *O lobo Maurinho*, com uma abordagem que destacou a ambiguidade entre texto e imagem.



A leitura foi realizada em duas etapas: primeiro, o texto verbal foi lido com as imagens ocultadas; depois, as imagens foram reveladas, permitindo uma análise comparativa. Já os alunos do 1º e 2º anos trabalharam com o livro *Eu sou o mais forte*, revisando a aula anterior e explorando as ilustrações para ampliar a compreensão da história.



FIGURA 28 – Intertextualidade



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

FIGURA 29– Exploração da linguagem literária

COLASANTI, Marina. *O Lobo e o Camarão no Sombro da Menina*. Ilustrações de Jan e Marcello. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. PARA-FINS PEDAGÓGICOS.

Depressa, subiu na árvore. Escolheu um galho, sentou-se. Não era muito confortável. A posição doía aqui e ali. Procurou outra, encostou-se no tronco. Mas era duro e machucava-lhe as costas. E, ainda por cima, formigas, que ela nunca tinha percebido, começaram agora de escalar seus pés e meter-se nas meias.

Via e via, mese e mese, a noite foi passando, incômoda, dura, cheia de asperezas. E áspera foi ficando também a menina por dentro. Áspera e inchada. Inchada de raiva.

“(...) a noite foi passando, incômoda, dura, cheia de asperezas. E áspera foi ficando também a menina por dentro. Áspera e inchada. Inchada de raiva.”

LITERATURA

Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Ao chamar a atenção para o uso de metáforas e de linguagem poética, busquei conduzir os estudantes a realizar leituras mais proficientes, que adentrassem a camadas mais profundas do texto.

No dia 19/06, os estudantes do 4º e 5º anos leram o livro *Os lobos dentro das paredes*, seguido de uma conversa sobre a temática. Os alunos do 3º ano exploraram o livro *O lobo que caiu do livro*, com foco na intertextualidade presente na obra. Já os alunos do 1º e 2º anos trabalharam com o livro *Use a imaginação*, que estimulou a criatividade e a reflexão sobre a importância da imaginação.

FIGURA 30 – Falando sobre o autor



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

FIGURA 31 – Use a imaginação



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Em síntese, essas videoaulas evidenciam uma sequência didática estruturada, na qual as estratégias metodológicas são organizadas de forma progressiva, visando ao desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação

dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. As obras literárias selecionadas giram em torno de uma temática central, os lobos nas narrativas infantis, permitindo um aprofundamento e uma reflexão crítica sobre o personagem arquetípico do lobo e suas diversas representações.

As estratégias metodológicas empregadas incluem diversas práticas de mediação de leitura. A contextualização inicial se faz presente em todas as aulas, estabelecendo uma conexão entre os conhecimentos prévios dos estudantes e o conteúdo a ser trabalhado. Observa-se o uso de recursos interativos, como a apresentação de notícias fictícias (*Procura-se lobo*), a utilização de jogos (*Tapa de lobo*), e a confecção de materiais lúdicos (mordedor de página e lobo com grampo de roupa), os quais favorecem o engajamento dos estudantes e promovem uma aprendizagem significativa.

A leitura das obras foi sempre acompanhada de atividades que incentivavam a participação ativa dos estudantes. Destacam-se a leitura com estratégia de pausa programada, que instiga a previsão de eventos pelos leitores (*O lobo voltou*), e a contraposição entre texto verbal e imagético (*O lobo Maurinho* e *Eu sou o mais forte*), promovendo um olhar atento às nuances visuais e à intertextualidade. Além disso, atividades reflexivas foram propostas, como os questionamentos sobre sonhos e sentimentos (*O lobo e o carneiro no sonho da menina*), que estimulam a interpretação subjetiva e a expressão de experiências pessoais dos estudantes.

No que tange à intertextualidade, há um destaque para a relação entre diferentes obras e suportes textuais. A leitura de tirinhas (Culpado ou inocente?), a análise da estrutura narrativa em diferentes versões do lobo e o diálogo entre literatura e outras mídias (música, jornais e revistas) visavam o enriquecimento da experiência leitora dos estudantes. Esses elementos favorecem a compreensão do gênero textual e do discurso literário, ampliando as possibilidades de interpretação e ressignificação das histórias lidas.

Por fim, percebe-se uma progressão nas estratégias utilizadas ao longo dessas videoaulas de literatura. Nos primeiros encontros, há uma maior exploração do personagem lobo dentro das convenções clássicas, enquanto nas aulas posteriores, observa-se um movimento em direção às releituras e ressignificações do personagem, como visto em *Os lobos dentro das paredes* e *O lobo que caiu do livro*. Essa evolução didática indica uma intencionalidade pedagógica que visa ao letramento literário, capacitando os estudantes a lerem criticamente as narrativas e a

perceberem as diversas possibilidades de representação dos personagens na literatura infantil.

Nesse grupo de videoaulas, destaca-se um conjunto expressivo de estratégias de mediação de leitura, que conjugam intencionalidade pedagógica, criatividade didática e sensibilidade estética. Fundamentadas no princípio do letramento literário e no reconhecimento do estudante como sujeito ativo do processo de leitura, essas videoaulas buscaram transformar o ambiente virtual em espaço possível de encontro entre livro, leitor e mediação.

A leitura dos livros selecionados para cada aula foi conduzida por meio de estratégias que priorizaram o desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão e interpretação. A prática da leitura compartilhada, com pausas programadas e orientações verbais, buscava incentivar a inferência e a antecipação dos sentidos. Em momentos estratégicos, os estudantes eram convidados a fazer previsões, levantar hipóteses e interpretar pistas narrativas, como no caso do livro *O lobo voltou*, quando a capa do jornal fictício é usada para sugerir o próximo personagem a aparecer na história.

Além da leitura do texto verbal, foi dada especial atenção aos elementos paratextuais, com destaque para o trabalho formativo sobre capas, títulos, subtítulos, autoria e ilustração. No quadro “Qual é a história?”, por exemplo, os estudantes foram desafiados a analisar pistas presentes nas capas de três livros, explorando aspectos gráficos e informativos para descobrir qual obra seria lida naquela videoaula. Essa mediação promove não apenas a familiarização com a materialidade do livro, mas também desenvolve competências leitoras relacionadas à decodificação e interpretação de textos multissemióticos.

A ludicidade esteve presente de forma transversal nas videoaulas, tanto por meio da linguagem oral afetuosa e do uso de personagens, quanto pela incorporação de jogos e propostas criativas. A atividade *Tapa de lobo*, por exemplo, inspirada em cartas de jogo, foi adaptada ao formato digital e utilizada para reforçar o reconhecimento de personagens e histórias já trabalhadas. O uso da “pata do lobo” como recurso visual e performático ampliou o envolvimento dos estudantes, favorecendo a aprendizagem significativa por meio da brincadeira.

Também foram propostas atividades manuais, como a confecção de um mordedor de página com rosto de lobo e a produção de um marcador de livro com grampo de roupa. Tais ações associaram a leitura à expressão artística e à

manipulação de materiais, expandindo a experiência literária para além da escuta ou visualização.

Apesar das limitações do ensino remoto, houve uma busca explícita pela interação efetiva com os estudantes. A criação da sessão *Fala, leitor!*, com endereço eletrônico específico para envio de comentários, fotos e vídeos, possibilitou a escuta ativa da recepção das aulas. A participação dos estudantes, embora numericamente restrita, foi significativa do ponto de vista qualitativo, uma vez que revelou envolvimento, autoria e afeto na relação com as obras.

Destacam-se, nesse contexto, os desdobramentos do livro *Culpado ou inocente?*, em que os estudantes foram convidados a enviar seus votos sobre o destino do lobo protagonista. Essa proposta de mediação interativa não apenas valorizou a opinião dos leitores, como também os inseriu em um processo colaborativo de construção do sentido da narrativa, atribuindo-lhes papel de coautores da história.

O uso dos recursos tecnológicos disponíveis foi orientado por uma perspectiva criativa e crítica. Slides ilustrados, digitalização de páginas dos livros e uso de avatares foram estratégias utilizadas para aproximar o estudante da narrativa e facilitar o acesso às videoaulas. Ainda que as produções tenham sido realizadas com recursos limitados, a opção por criar personagens, cenários e ambientes simulados demonstra um esforço de recriação simbólica do universo literário no espaço digital.

Importante ressaltar que o uso do e-mail como canal de comunicação direta com os estudantes também cumpriu uma função formativa, ao inserir os estudantes nas práticas de letramento digital e ampliar suas possibilidades de expressão. Essa prática evidenciou o papel ativo das famílias no processo, bem como os limites de acompanhamento vivenciados por muitos estudantes durante o ensino remoto.

As propostas de mediação buscaram, em diversos momentos, provocar reflexões sobre experiências pessoais, sentimentos e posicionamentos éticos. Questões como “O que mora no seu sonho?” ou “Você fica áspero quando...?” conduziram os estudantes a associarem o texto literário às suas próprias vivências, promovendo uma leitura sensível e subjetiva.

A mediação também incluiu o estímulo à leitura crítica e à desconstrução de personagens estereotipados. A figura do lobo, central na sequência didática analisada, foi tratada em múltiplas versões, abrindo espaço para a ressignificação de

papéis e para a problematização de temas como julgamento, alteridade e representação. Esse movimento gradual, que parte de narrativas tradicionais e avança para leituras contemporâneas e ambíguas, revela uma progressão metodológica orientada para a formação de leitores críticos e autônomos.

As estratégias de mediação de leitura adotadas nas videoaulas de Literatura demonstram não apenas a adaptação ao contexto remoto, mas também uma compreensão profunda do papel do professor-leitor como mediador cultural. Por meio da articulação entre oralidade, ludicidade, interação e crítica, as aulas promoveram a formação de um espaço virtual de leitura dialógica e significativa.

Apesar das potencialidades observadas, algumas fragilidades podem ser apontadas nas videoaulas analisadas. A ausência de uma avaliação sistemática da compreensão leitora dos estudantes é uma lacuna deixada por esse modelo de ensino, o que impediu acompanhamento mais eficaz do desenvolvimento das habilidades interpretativas. Além disso, a diversificação dos suportes utilizados, como a inclusão de vídeos com animações ou dramatizações das histórias, também poderia enriquecer a experiência leitora e aumentar o engajamento dos estudantes. Por fim, a ampliação da abordagem crítica das narrativas, promovendo debates sobre questões sociais e culturais presentes nos textos, poderia contribuir para uma leitura mais reflexiva e significativa.

Em relação aos espectadores docentes, esse material também se mostrou essencial para a formação dos professores, uma vez que estes, por imposição da escola ou por interesse pessoal, passaram a ser espectadores das videoaulas de Literatura. Seja para a formalidade do preenchimento de planilha com informações sobre as videoaulas que estavam acompanhando, ou para conhecer uma diversidade de encaminhamentos para o trabalho com a Literatura, muitos professores consideraram, de acordo com o relato dos entrevistados, as videoaulas como uma escola de formação. E é sobre as possibilidades formativas decorrentes das videoaulas de Literatura em ocasião do ensino remoto na PMC durante a pandemia da covid-19 nos anos 2020 e 2021 que vamos tratar no próximo capítulo.

4 PRÉ-PRODUÇÃO, PRODUÇÃO E PÓS-PRODUÇÃO: DO ROTEIRO IDEALIZADO NOS BASTIDORES ÀS AÇÕES PRATICADAS NAS BE E FS

Ao longo do percurso traçado no capítulo anterior, adentramos um cenário inesperado, em que o quadro-negro foi substituído pelas telas luminosas, e os professores se viram, de súbito, protagonistas de um enredo para o qual não receberam roteiros prévios. Da mesma maneira como Dorothy, em *O Mágico de Oz* ao ser arrancada do Kansas pelo furacão, o sistema educacional de Curitiba foi lançado em um território desconhecido, onde os caminhos não estavam pavimentados e cada escolha determinava um novo desvio. As videoaulas emergiram, então, como tijolos amarelos conduzindo a aprendizagem, ainda que sem a presença física do professor para guiar os estudantes pela estrada sinuosa.

No entanto, assim como Dorothy descobre que a magia da Cidade das Esmeraldas não era mais do que ilusão e engenhosidade, é preciso olhar criticamente para as videoaulas como recurso pedagógico. Se, por um lado, garantiram certa continuidade educacional, por outro, evidenciaram desigualdades e limites estruturais. As videoaulas de literatura, apesar de serem uma resposta emergencial, se transformaram em um espaço de criação e reinvenção pedagógica e foram essenciais para manter o vínculo educacional, mas também revelaram as limitações e desigualdades de um sistema que precisou se reinventar às pressas.

A mediação literária, que antes se dava no calor das interações presenciais, precisou ser reconfigurada para um ambiente virtual, onde a distância física impôs barreiras, mas também abriu portas para novas formas de engajamento. A criação do canal "Fala, leitor!" e a interação com os estudantes por meio de e-mails e vídeos foram exemplos de como a literatura pode transcender as limitações do espaço físico e continuar a encantar e formar leitores. Contudo, nesta tese, não se objetiva avaliar a eficácia dessas videoaulas junto aos estudantes e sim como elas se tornaram uma importante ferramenta de formação de professores.

É nesse contexto que este capítulo se apresenta como a próxima etapa da jornada. Assim como Dorothy precisa seguir adiante para encontrar o Mágico de Oz e descobrir que as respostas que busca já estão dentro dela, este capítulo nos convida a explorar o retorno às atividades presenciais e o papel das BE e FS na consolidação das práticas de mediação literária. A partir da análise dos documentos norteadores e das entrevistas com professoras e gestores, buscamos compreender

como as videoaulas de literatura influenciaram a formação docente e as práticas pedagógicas nas bibliotecas. Portanto, exploramos como as professoras, inspiradas pelas videoaulas, reinventaram suas práticas nas bibliotecas, criando novos roteiros para a mediação literária.

O presente capítulo, marca um momento crucial na pesquisa ao focar o retorno das atividades presenciais nas escolas e o papel fundamental da equipe técnica da Gerência de Faróis do Saber e Bibliotecas (GBFS) nesse processo. Nesse contexto, a retomada do trabalho presencial exigiu adaptações e uma reavaliação das práticas pedagógicas, especialmente em relação ao uso das videoaulas de literatura, um recurso que havia se consolidado durante o período de ensino remoto.

Além de explorar o papel dos documentos norteadores que guiam o trabalho nas BE e FS, este capítulo também investiga como o Caderno Pedagógico da Semana de Estudos Pedagógicos (SEP) de 2023 contribuiu para a formação continuada dos professores que atuam nessas bibliotecas. Esse Caderno se mostra como uma ferramenta para o aprimoramento das práticas docentes, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para auxiliar no desenvolvimento de estratégias pedagógicas.

Por fim, este capítulo apresenta e analisa os dados coletados por meio de questionários e entrevistas realizados com professores, bibliotecária e gestores da informação, como recurso para investigar a percepção desses profissionais sobre a efetividade das videoaulas de literatura e dos cadernos pedagógicos na formação docente e no suporte ao trabalho nas BE e FS. A análise desses dados fornecerá *insights* valiosos sobre os impactos dessas ferramentas na prática educacional e nas dinâmicas de ensino-aprendizagem no ambiente das BE e FS.

4.1 A EQUIPE TÉCNICA: GERÊNCIA DE FARÓIS DO SABER E BIBLIOTECAS

Antes de tratar dos documentos norteadores do trabalho nas bibliotecas escolares e Faróis do Saber, é preciso conhecer a sua estrutura, organização e o que é proposto pela gerência responsável. A Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Curitiba (RMBE), instituída por meio do decreto nº 376, de 17 de abril de 2007 e coordenada pela Gerência de Faróis do Saber e Bibliotecas (GFBSB), em 2023 totalizava 196 bibliotecas, das quais 14 eram de administração direta da

gerência, sendo 9 Faróis do Saber em Praça, 3 Bibliotecas Temáticas, 1 Biblioteca Especializada em Educação e 1 Biblioteca Municipal. Além dessas, havia 182 Bibliotecas Escolares, administradas em parceria com os 10 núcleos regionais da educação (NRE), sendo 150 Bibliotecas escolares e 32 Faróis do Saber em escolas.

As 182 Bibliotecas Escolares, das quais 32 tinham a estrutura física de FS, eram de responsabilidade da unidade escolar à qual estavam integrados e subordinados aos NRE. Além da equipe diretiva e pedagógica de cada escola, as bibliotecas escolares e Faróis do Saber recebiam orientação dos gestores da informação lotados no respectivo NRE. Sobre as funções e o importante papel desempenhado pelos gestores da informação na RMBE de Curitiba, tratarei mais adiante. Por fazerem parte das unidades escolares, o público-alvo predominante destes espaços são os estudantes e as crianças. Como diferencial, os Faróis do Saber, no período analisado, atendiam também à comunidade e oferecem outros serviços além das ações de estímulo à leitura e empréstimos de livros. O modelo arquitetônico, inspirado no Farol de Alexandria tem duas entradas distintas: uma voltada para a escola e outra para o acesso da comunidade. Em seu piso inferior, estão dispostas as estantes com livros e no segundo piso computadores com acesso à internet disponibilizados à comunidade. As construções implementadas em diversos bairros da cidade a partir de 1994 foram atualizadas nos anos 2022 e 2023 ganhando um espaço *maker* com instalação de impressoras 3D e outros equipamentos tecnológicos e passaram a ter a denominação de Faróis do Saber e Inovação.

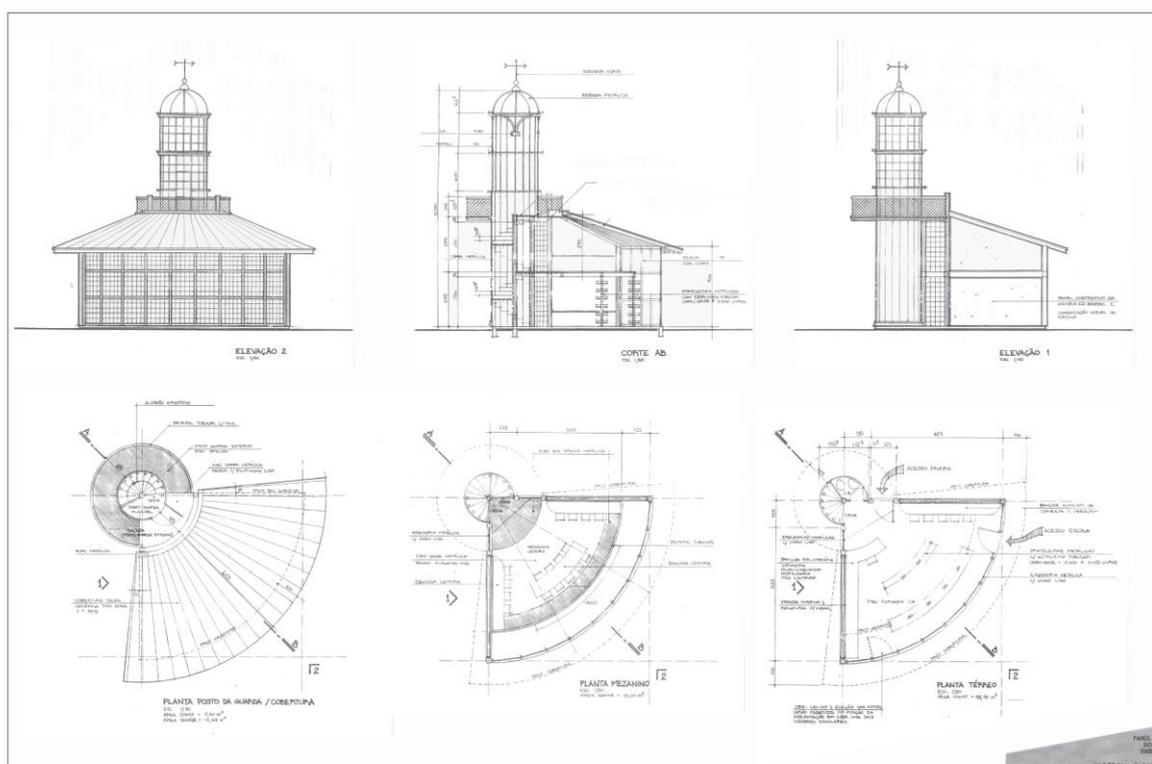
Já os 9 Faróis do Saber em praça, de administração direta da GFSB, promovem ações de incentivo à leitura como mediações, contações de histórias, encontros com autores e demais atividades culturais relacionadas. Havia uma programação mensal que visava atender às escolas municipais próximas, além de escolas estaduais e particulares e toda a comunidade. A fim de ampliar as possibilidades de participação de todos, essas unidades abriam também aos sábados para atendimento da população, trazendo uma programação diferenciada, que ficava disponível na página da GFSB para conhecimento de todos.

Havia ainda as 3 bibliotecas temáticas: Hideo Handa, localizada na Praça do Japão, junto ao memorial da cultura japonesa; Memorial Árabe - Gibran Khalil Gibran, localizado ao lado do Passeio Público; e Casa Encantada, no Bosque Alemão onde há uma trilha em meio ao bosque com capítulos da história de João e

Maria. No meio do percurso estava localizada a “casa da bruxa” onde os visitantes podiam encontrar as bruxas contadoras de histórias, que são personagens representadas por professoras da rede municipal que se revezam na função.

Compunham ainda o conjunto de bibliotecas da RMBE, a Biblioteca Especializada em Educação, que ficava anexa à Escola Municipal Batel e atendiam aos profissionais da educação; e a Biblioteca Municipal Darcy Ribeiro, inaugurada em 2023 para atendimento também aos profissionais da educação e a toda a comunidade.

FIGURA 32 – Planta do Farol do Saber



FONTE: Site da PMC (2023).

Apesar da beleza arquitetônica dos Faróis do Saber de Curitiba da simbologia representada pela luz do conhecimento, o espaço físico não privilegia a circulação dos usuários entre as estantes de livros, além de a estrutura metálica aquecer demasiadamente quando em exposição ao sol, tornando a permanência no local um tanto quanto desagradável. Há ainda a impossibilidade de extensão de mobiliário, limitando a ampliação de acervo. Contudo, havia, na maioria dos casos, um acervo de número razoável, atendendo o que prevê a Lei da Universalização das Bibliotecas – Lei 14.837/24, que cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares

(SNBE), com o objetivo de promover a universalização de bibliotecas na rede pública de ensino –, suficiente para empréstimos dos estudantes da escola a eles vinculados e para a comunidade.

Para todas as bibliotecas escolares e Faróis do Saber, havia a proposta de um trabalho de mediação de leitura e ampliação cultural aliados aos documentos norteadores da RME. De acordo com o que constava, em 2024, na página da GFSB:

No âmbito da RMBE, a biblioteca escolar é entendida como centro de recursos informacionais integrado ao planejamento pedagógico da escola e espaço-tempo para mediação e incentivo à leitura, suporte à pesquisa e à difusão cultural. Como ambiente pedagógico, a biblioteca promove o contato com os saberes e proporciona ações intencionais, envolvendo de forma integrada e sistematizada a literatura como elemento fundamental, articulando-a com diferentes linguagens artísticas. (Site da PMC, 2024).

Ao se considerar o trabalho integrado que deve acontecer entre escola e biblioteca, farei um breve levantamento dos documentos norteadores do trabalho pedagógico no que se refere à mediação de leitura literária vigentes no período de realização da pesquisa – 2020 a 2024.

4.2 SEGUINDO O *SCRIPT*: DOCUMENTOS NORTEADORES

No ano de 2023, foram convocados representantes dos diversos departamentos da SME para contribuir na reformulação dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das unidades escolares. Nesta fase, os documentos já haviam sido redigidos pelas escolas, enviados para os respectivos NRE e encaminhados para a Gerência de Gestão Escolar, responsável por essa tramitação. A contribuição ora solicitada aos profissionais representantes de outros departamentos como Gerência de Currículo, Educação Infantil, Educação Integral, Departamento de Inclusão e Atendimento Especializado, Faróis do Saber e Bibliotecas etc. se dava pela necessidade de averiguação do tratamento do texto de cada Unidade Escolar em relação ao departamento a que representavam. No meu caso, ao ser designada para tal função, cabia consultar o documento verificando se no texto estava assegurado o acesso à BE ou FS, bem como as normas gerais de funcionamento destes espaços.

Ao consultar os PPPs das 185 escolas de ensino fundamental, verifiquei que em nenhuma delas havia menção à biblioteca como espaço de mediação de leitura

com vistas à formação de leitores, nem tratava de empréstimos de livros ou designação de um profissional responsável por tais funções (sobre isso, tratarei mais adiante). Nos casos em que era mencionado o Farol do Saber, a especificação das atividades desenvolvidas resumia-se ao espaço *maker*, destacando-se o uso de materiais tecnológicos como impressora 3D, por exemplo.

Com isso, surgiu a necessidade de elaboração de um documento uníssono que passou a compor o texto inicial de todos os PPP da RME. O que chama a atenção, é o fato de, apesar do constante discurso de incentivo à leitura nos espaços escolares para a formação de leitores, no PPP, um dos documentos mais importantes da prática pedagógica, o uso das BE e FS como espaço para formação do leitor era sequer mencionado.

No documento, a orientação era para que passasse a integrar a parte introdutória dos PPP comum a todas as escolas, elaborada pelo Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação, um texto redigido pela GFSB tratando da regulamentação desses espaços, especialmente das leis que asseguram seu funcionamento e destacando a importância de um trabalho integrado com o currículo escolar para a formação de leitores críticos e autônomos.

Assim, esse texto ressalta que a oferta de bibliotecas escolares no Brasil está prevista na Constituição Federativa e na BNCC, além dos seguintes documentos:

- Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país;
- Resolução nº 4/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, determina que as bibliotecas escolares devem ser integradas ao projeto pedagógico da escola e ter como objetivo principal o desenvolvimento da leitura e do letramento, por meio de ações que promovam o acesso, a seleção, a organização e a disseminação da informação.
- Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 que, em sua meta 10, estabelece a necessidade de garantir que todas as escolas públicas tenham bibliotecas escolares com acervo atualizado e adequado à realidade local, e de promover a formação de mediadores de leitura para atuação nas bibliotecas escolares.

Essa parte introdutória dos PPP, redigida pela GFSB, tinha o intuito de assegurar o funcionamento das BE e FS nas escolas de forma unificada. O texto evidencia a obrigatoriedade de se manter as BE e FS em funcionamento, o que é essencial em cenários cada vez mais frequentes de escolas municipais que, diante da ampliação de turmas e oferta de período integral, passaram a dividir o espaço das bibliotecas com refeitórios, por exemplo.

Além da determinação legal, o intuito do texto foi evidenciar a importância de ações de mediação de leitura a serem desenvolvidas nas BE e FS. Assim, fez-se necessária a articulação entre as propostas pedagógicas de sala de aula com as bibliotecas, não permitindo que as BE e FS fossem consideradas apenas anexos das escolas.

Como forma de viabilizar a integração das bibliotecas com a escola como um todo, a GFSB elaborou nos anos de 2020 a 2024 cadernos pedagógicos que orientavam as rotinas nas BE e FS e com sugestões de ações de mediação de leitura que podem ser executadas pelos agentes de leitura, independentemente das restrições médicas que possam ter. As sugestões vão desde propostas bastante simples como a elaboração de cartazes de convite à leitura, organização de expositores com seleção de obras literárias para empréstimo e atividades que possam ser realizadas autonomamente pelos estudantes como adivinhas literárias, curiosidades sobre livros etc. até proposições de mediações de leitura por meio de estratégias como pausas programadas e rodas de leitura, como poderá ser visto na análise do caderno pedagógico de 2023 no próximo item. O propósito das atividades propostas nesses cadernos é garantir a interação dos estudantes nos espaços das bibliotecas, ainda que os profissionais lá lotados não possam interagir com grupos maiores de estudantes.

4.2.1 Cadernos da SEP: um roteiro em construção

No início do ano letivo de 2021, a SME propôs alguns dias de estudo para planejamento do trabalho pedagógico. O material norteador deste estudo foi organizado por profissionais que fazem parte do DEF e do DEI e encaminhados para a equipe diretiva das UE para leitura e desenvolvimento das atividades propostas.

O primeiro caderno pedagógico da Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Curitiba data de 2014 e faz um levantamento do histórico da RMBE, trazendo

importantes marcos como a inauguração da primeira biblioteca da rede, em 1964, nas instalações do então Grupo Escolar Papa João XXII, fundada em 1963, a primeira escola pública administrada pelo município. Ao tratar da composição da Rede, temos a informação de que, na época, contava-se com duas gibitecas - agora desativadas. Quanto às BE, o caderno já ressaltava a importância de assegurar um espaço para funcionamento dentro das escolas e articulação com o PPP.

As bibliotecas escolares, um dos principais espaços de aprendizagem da escola, são ambientes de desenvolvimento de ações culturais e de formação de leitores, pois oferecem serviços e atividades apropriadas, de acordo com a faixa etária e o interesse dos alunos, e articuladas com Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas nas quais estão inseridas (Curitiba, Caderno Pedagógico, 2014, p. 11).

Em relação aos FS, há menção à revitalização das bibliotecas que havia sido iniciada pelos FS em praças, em 2013. “Com a finalidade de retomar o conceito de biblioteca como ‘um ambiente favorável à leitura para se conseguir uma sociedade consciente’ (ONU, 1992)” (Curitiba, 2014, p. 13).

O caderno também tratava das “Rotinas da Rede Municipal de Bibliotecas Escolares” que visavam direcionar o trabalho dos agentes de leitura, recomendando os planejamentos semanais em conjunto com a equipe pedagógica das respectivas unidades escolares, e, com a equipe de Projetos Culturais da GFSB, no caso dos Faróis do Saber em praças.

Assim, devem desenvolver atividades que estimulem a curiosidade e despertem o interesse pela leitura, propiciando momentos culturais diferenciados, como recitais de poesias, lançamentos de livros, exposições de arte, performances de teatro, audições musicais, oficina de produção literária, projeção e debates de filmes, e outras ações que valorizem e divulguem a cultura local. Também se pretende propor projetos em parcerias com os professores regentes que orientam os estudantes na elaboração da pesquisa (Curitiba, Caderno Pedagógico, 2014, p. 19-20).

Para ampliar as discussões sobre as práticas, está inserida no caderno uma sessão de compartilhamento de experiências divulgando práticas exitosas que ocorreram nas bibliotecas, com exemplos de planejamentos e fotos das ações. A diversidade de práticas compartilhadas permitia que os agentes de leitura percebessem as variações possíveis de atividades de mediação de leitura e ampliação cultural, não se restringindo a contações de histórias, como costumeiramente acontecia nas bibliotecas.

O caderno pedagógico de 2014 marca um diferencial nos estudos pedagógicos da RMBE, uma vez que valorizou a atuação dos agentes de leitura,

com foco na leitura literária em espaços educativos. Contudo, este material que reúne o histórico da RME foi retirado da página da GFSB por determinação da administração vigente até o ano de 2024, já que o documento era assinado por dirigentes de outra gestão. Esse feito, como outros dessa natureza, dificultam o acesso à memória da RMBE e avanço nos estudos da área. O acesso a esses documentos utilizados nesta tese foi obtido por meio de consulta a arquivos internos da GFSB e, principalmente, por depoimentos dos entrevistados que fizeram parte da construção deles.

Os cadernos pedagógicos deixaram de ser produzidos de 2015 até o ano de 2020, quando voltaram a fazer parte da Semana de Estudos Pedagógicos. Nessa edição, o caderno tinha como temática “Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular”, destacando as contribuições que a BNCC trazia em relação à leitura literária em diálogo com o currículo de Língua Portuguesa da RME reestruturado em 2020. No caderno, há indicações de livros teóricos que compõem o acervo das bibliotecas com finalidade de ampliação dos estudos e algumas propostas de trabalhos vinculados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS. Novamente foram inseridos exemplos de práticas que estavam acontecendo em 2018 e 2019 nas BE e FS visando propiciar a ampliação do repertório e diversificação das ações a serem propostas.

Nos anos seguintes, 2021 e 2022, os temas propostos foram, respectivamente, “O acolhimento enquanto princípio e fundamento das relações na Gerência de Faróis do Saber e Bibliotecas” e “Aprendizagem Criativa e Robótica no Currículo da nossa Cidade Educadora”. Respeitando cada uma das temáticas propostas, os cadernos seguiram os mesmos moldes, com referencial teórico para estudos e propostas de trabalho e reflexão sobre acervo e ações de mediação de leitura que deveriam ser postadas em ambiente virtual de modo a ficarem visíveis para todos os participantes e constituir um acervo para consulta. Sobre o caderno de 2023, me deterei um pouco mais, destacando as observações realizadas em algumas BE e FS, decorrentes dos estudos nele propostos.

A semana de estudos pedagógicos de 2023, ocorreu em dois dias que antecederam o início do ano letivo com os estudantes. Como em anos anteriores, a SEP previu momentos de leitura e estudo de textos que compõem três cadernos:

a) um deles, organizado pelo Departamento de Ensino Fundamental, compreendendo propostas de currículo, gestão escolar, educação integral e Educação de Jovens e Adultos;

b) outro caderno organizado pelo departamento de educação infantil e

c) um terceiro caderno, que interessava diretamente a este estudo, organizado pela Gerência de Faróis do Saber e Bibliotecas pretendia orientar e subsidiar as práticas de mediação de leitura a serem desenvolvidas nas BE e FS.

Abordarei agora esse último caderno, que foi dirigido aos agentes de leitura que atuavam nas BE e FS, tanto os inseridos nas escolas como os localizados em praças.

Ao tratar sobre agentes de leitura, é importante esclarecer que essa era a denominação dada pela GFSB para os profissionais que atuam nos espaços de leitura ligados a essa gerência. Por não disporem de número suficiente de profissionais Bibliotecários para o desempenho da função, tal como recomenda o artigo 3º da Lei da Universalização das Bibliotecas Escolares, nº 12.244/2010, a alternativa encontrada foi designar professores pertencentes ao quadro do magistério para o atendimento às BE. Por determinação do Departamento de Recursos Humanos da SME, com a ampliação da RMBE e a necessidade de mais profissionais, em 2016 foi solicitado que professores que estavam afastados de suas funções em sala de aula por determinação médica assumissem a função de agentes de leitura. Sem terem sido consultados anteriormente, muitos desses profissionais passaram a prestar atendimento nas bibliotecas com grande descontentamento e, por vezes, dificultando o acesso e circulação de pessoas quando a restrição médica impedia o agora agente de leitura de receber grupos com mais de cinco estudantes por vez. Durante um período, foi permitido que as escolas contratassem professores como RIT⁴ (Regime Integral de Trabalho) passando a desempenhar a função de agente de leitura na BE e FS no turno contrário ao que exercia a docência referente ao seu padrão de trabalho.

No segundo semestre de 2016, conforme relatos de alguns dos entrevistados – que serão apresentados mais adiante – os professores que estavam como agentes de leitura como RIT tiveram seus contratos interrompidos. De modo

⁴ O Regime Integral de Trabalho ocorre quando os servidores ocupantes de cargos das Carreiras de Professor, Supervisor Escolar e Orientador Educacional com carga horária de 20 horas semanais, optam pela jornada de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho.

semelhante, os profissionais que atuavam nos seus padrões - concurso - nas bibliotecas foram redirecionados para outras funções na escola como tutoria de estudantes que necessitavam de apoio pedagógico, por exemplo. Com isso, para atendimento nas bibliotecas, foram designados exclusivamente os profissionais que apresentavam restrições médicas para atendimento em sala de aula, conhecidos popularmente como “laudos”.

Houve, com isso, uma ruptura do trabalho de formação de mediadores de leitura que estava sendo construído desde 2012 com a contratação por meio de concurso público de gestores da informação. Esse assunto será melhor desenvolvido na análise de algumas das entrevistas.

Além da descontinuidade do trabalho em desenvolvimento pelos profissionais que precisaram ser desligados, houve resistência dos professores de laudo que foram remanejados para as bibliotecas. Muitos deles não poderiam sequer atender a grupos de estudantes e manifestaram desinteresse em promover mediações de leitura. Receberam, então, orientação do Departamento de Recursos Humanos para que suas atividades se limitassem a empréstimos e devolução de livros, recebendo cerca de três a cinco estudantes por vez, que deveriam permanecer pouco tempo no local. Em muitos casos, os profissionais foram orientados a realizar a organização e higienização do acervo, o que era um grande paradoxo, uma vez que não havia a possibilidade de os usuários de fato manusearem esse acervo.

Durante alguns anos, esse cenário predominou nas BE que, em algumas escolas, ficaram fechadas por falta de profissionais de laudo que pudessem ser remanejados para lá. Nesses casos, abriu-se exceção para a contratação de RIT para os FS já que havia a necessidade de se manterem abertos para atendimento à comunidade. Somente no início do ano de 2022 é que foram novamente liberadas as contratações de RIT para atendimento às bibliotecas em que não havia nenhum profissional de laudo.

O caderno pedagógico de 2023, teve como temática “A recomposição das aprendizagens”, levando-se em consideração a retomada das aulas presenciais em contexto pós-pandêmico. Para a organização dos estudos, o caderno foi planejado considerando-se três momentos distintos:

1º momento – Leitura e estudo do Caderno da SEP 2023.

A leitura pode ser compartilhada com a equipe que atua na unidade, seguida das considerações.

2º momento – Realização e registro das propostas de trabalho a serem entregues à equipe gestora.

Após reflexão e realização das propostas, elas deverão ser compartilhadas com a equipe escolar.

3º momento – Envio na Sala Google pela equipe gestora das propostas de trabalho (Curitiba, Caderno Pedagógico, 2023, p. 8).

A intenção de reunir os registros das agentes de leitura em uma Sala Google foi oportunizar o compartilhamento de experiências. Desse modo, todos poderiam visualizar as propostas e ampliar tanto o repertório com novas sugestões de títulos, quanto de possíveis atividades a serem desenvolvidas.

Tendo como pressuposto a recomposição das aprendizagens, a equipe de elaboração do caderno optou por partir de uma prática realizada por uma das agentes de leitura lotada, em 2023, numa das BE. A referida profissional havia desenvolvido uma sequência de atividades de mediação de leitura com a temática “Quem tem medo do lobo mau?”, inspirada em videoaulas de Literatura que traziam o personagem lobo como protagonista. As videoaulas que compõem essa sequência são descritas e analisadas no capítulo 3.

Com autorização da agente de leitura, foram reproduzidas no caderno registros fotográficos das atividades desenvolvidas e partes do planejamento. A profissional relata as etapas que foram necessárias para desenvolver o projeto de leitura:

Inicialmente, é preciso pesquisar no acervo qual material literário temos sobre o personagem, preparar um espaço agradável e instigante ao leitor. Em seguida, é importante convidar a comunidade escolar para contribuir por meio de parcerias, tanto para conseguir os materiais como para participar em atividades de sala de aula, com o tema disparador (Curitiba, Caderno Pedagógico, 2023, p. 12).

A fala da agente de leitura revela o compromisso em atender às expectativas dos estudantes, além do cuidado na seleção e organização do material, envolvendo toda a comunidade para ampliar as possibilidades de leitura. Ao trazer um exemplo prático, pretende mostrar uma realidade tangível que possa ser adaptada de acordo com a realidade de cada possível proponente.

Ainda no caderno, foram elencadas diversas possibilidades de propostas que podem ser desenvolvidas na BE como saraus literários, leituras compartilhadas e exposições de produções escritas a partir de livros lidos, por exemplo. Para

destacar a importância da mediação de leitura a ser realizada nas BE, foram trazidas reflexões a partir de Cosson e Chambers.

A importância do mediador de leitura vai muito além da apresentação dos livros de leitura. A condução de uma roda de conversa, por exemplo, exige preparação do ambiente, leitura prévia do texto avaliando possibilidades de interação e pausas programadas, prevendo dificuldades que os leitores possam ter na compreensão do texto, que vai desde termos pouco familiares à faixa etária que será atendida até questões de maior complexidade que exigiriam um conhecimento de mundo mais aprofundado (Curitiba, Caderno Pedagógico, 2023, p. 18).

A primeira proposta de trabalho parte de uma adequação de “pausa programada” sugerida por Cosson (2014). A atividade, denominada “Jogo da Aposta” foi inspirada no jogo, de mesmo nome, elaborado por Mazur e Celírio (2018) para o Caderno Língua Portuguesa: fundamental 1, material didático destinado aos professores do governo do estado de São Paulo. O caderno considera o que Cosson (2014) trata em seus estudos sobre círculos de leitura e letramento literário.

Uma dessas estratégias é a chamada leitura protocolada ou leitura por meio de inferências (Terwagne, 2006). Ela consiste em estabelecer com os leitores predições sobre o texto com base no título e na capa. O professor inicia a leitura ou os próprios alunos leem um trecho e param para verificar se as predições se confirmaram. Em seguida, discutem e realizam novas predições e assim por diante até terminar o texto. A atividade pode ser realizada em apenas uma aula com um texto curto ou durante um período maior de tempo com a leitura semanal de capítulos, por exemplo (Cosson, 2014, p. 116-117).

Para esse material, a fim de manter o diálogo com o conteúdo já apresentado da temática “Quem tem medo do lobo mau?”, foi selecionado outro livro que tem a personagem lobo como protagonista e que fazia parte do acervo da maior parte das bibliotecas da RME. O livro selecionado foi *Quando o lobo tem fome*, de Christine Naumann-Villemin e Kris Di Giacomo (2019).

Para que os leitores do material pudessem experimentar a proposta, foram programadas sete pausas em momentos estratégicos da leitura, acompanhadas de sete cartões de aposta, como no exemplo a seguir.

FIGURA 33 – Ficha de aposta

“Quando o lobo tem fome”

1.^a pausa: A partir do título, como podemos imaginar que vai começar a história?

HIPÓTESE	VERDADEIRO	TOTAL
A) Um lobo está em sua casa na floresta e vai procurar ingredientes para fazer um bolo.		
B) Um lobo que está com vontade louca de comer coelho.		
C) Um lobo que vai ao supermercado para comprar cereais e ervilhas.		

Total de pontos: _____

FONTE: (CURITIBA, 2023, p. 29)

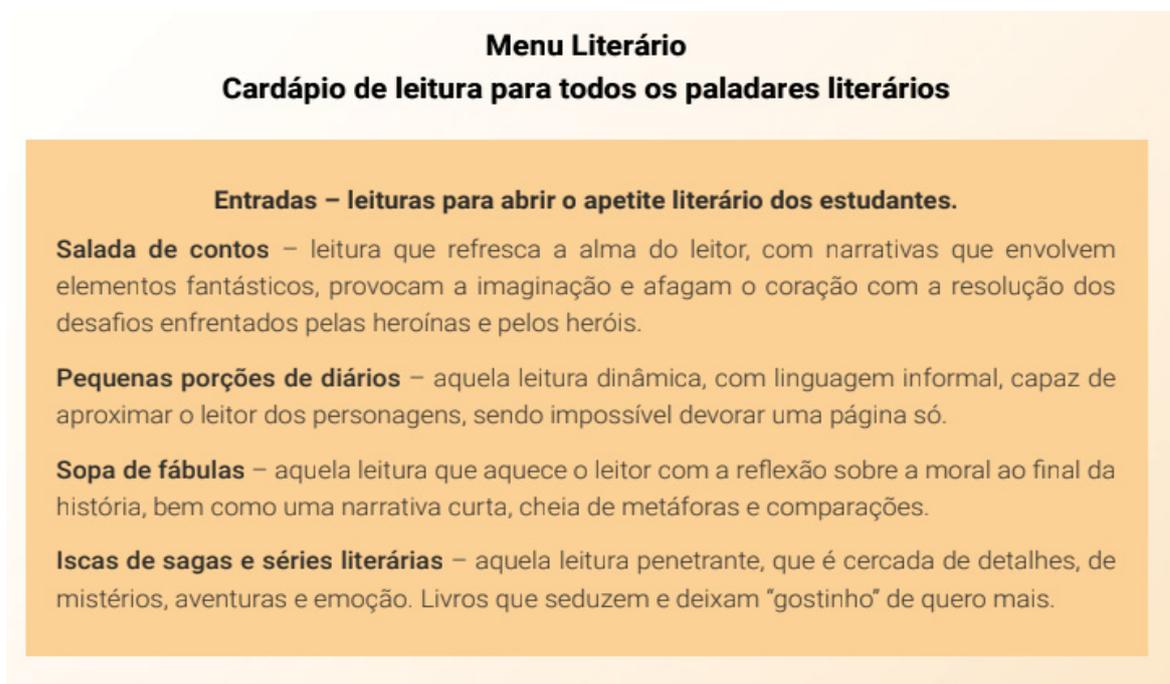
Além de participar ativamente da proposta, apostando de 1 a 5 pontos no palpite escolhido, colocando maior pontuação conforme confiabilidade na hipótese escolhida, os agentes de leitura poderiam ver exemplos de formulação das proposições que deviam ser planejadas cuidadosamente.

Para postar a atividade na Sala Google, foi solicitado que cada participante selecionasse um livro constante no acervo da biblioteca em que atuava e elaborasse ao menos uma pausa programada, num momento significativo do texto, com um cartão de apostas semelhante aos exemplificados no Caderno. Com a reunião de todo o material, pretendeu-se propiciar um espaço para consulta, onde haveria um grande número de sugestões para o trabalho ao longo do ano letivo. Esta primeira proposta constituía atividade obrigatória para os participantes da SEP.

Na sequência, foram apresentadas duas outras propostas, das quais, as agentes de leitura deveriam escolher uma para compor a tarefa. A segunda proposta sugeria a elaboração de um “cardápio literário” com objetivo de apresentar algumas das obras que compunham o acervo de cada BE. Fazendo analogia com a “fome do lobo” tratada na sugestão do Jogo da Aposta, foram elaboradas descrições para diferentes tipos de leitura que podem ser oferecidas aos leitores em forma de cardápio para despertar a “fome de leitura” dos frequentadores das BE e FS. A ideia é manter as descrições, podendo variar as sugestões de livros para cada categoria

periodicamente. Como sugestão, foram pensadas quatro categorias de “pratos” a serem oferecidos aos leitores: entradas, pratos principais, sobremesas e bebidas.

FIGURA 34 – CARDÁPIO LITERÁRIO 1



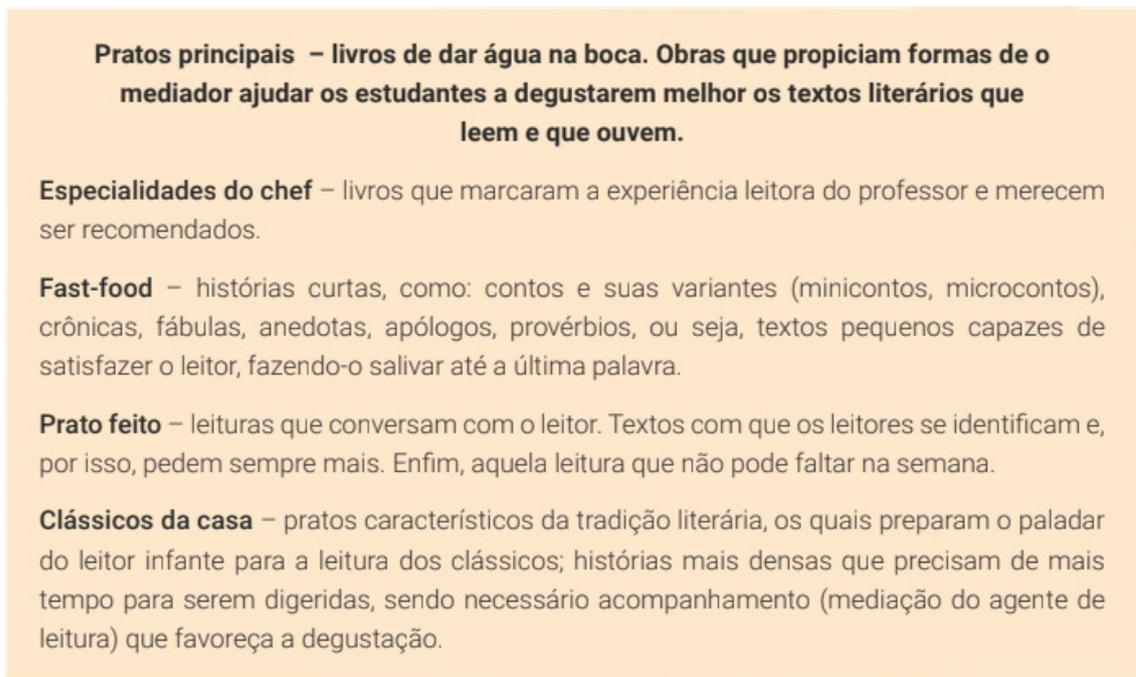
FONTE: (CURITIBA, 2023, p. 38)

As descrições sugeridas para as “entradas” deveriam considerar o atendimento às expectativas dos leitores, com apresentação de obras literárias que pudessem ser lidas em curto espaço de tempo e colaborassem para “abrir o apetite literário”.

Embora as descrições pudessem ser reproduzidas no material que seria exposto nas bibliotecas, a intenção era que cada agente de leitura as usasse como referência para a criação de seus próprios cardápios, destinando algum espaço para inserção de fotocópias das capas ou dos próprios livros, se houvesse espaço para isso.

As demais categorias seguiram os mesmos moldes da anterior, trazendo uma definição do tipo de “comida” oferecido e o detalhamento de cada “prato”.

FIGURA 35 – Cardápio Literário 2

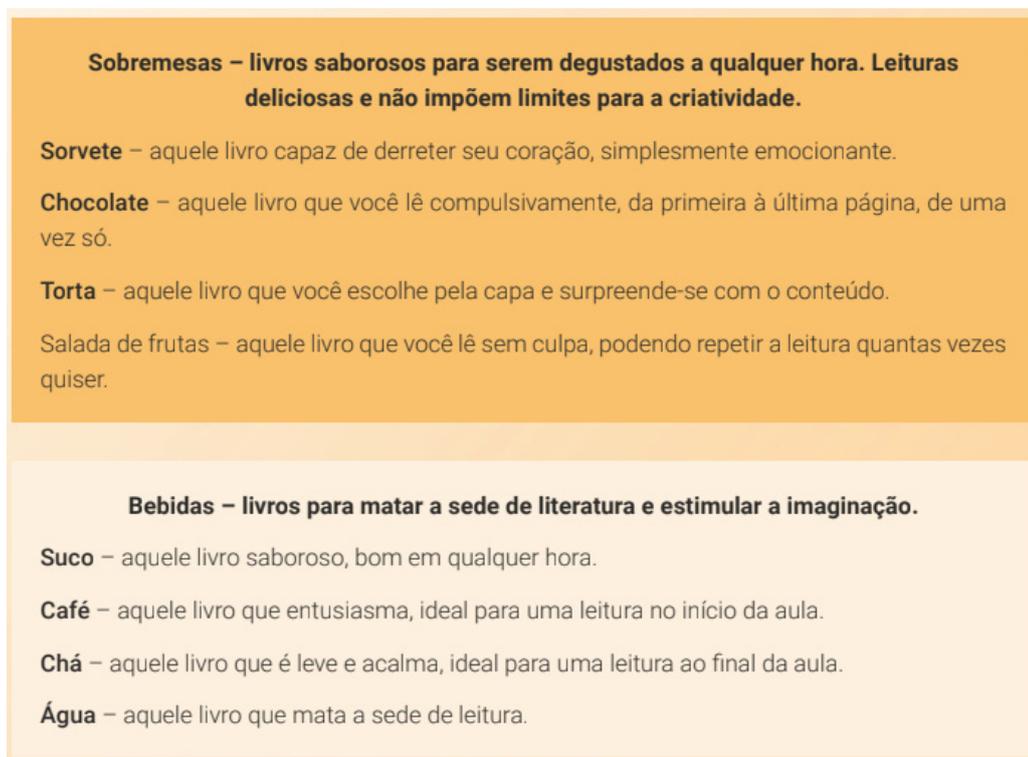


FONTE: (CURITIBA, 2023, p. 39)

Em alguns casos, como no prato “Clássicos da casa”, a descrição está voltada para balizar a escolha do agente de leitura da obra que poderá ser inserida na categoria, não sendo necessário repasse de todo o detalhamento para os leitores que farão a escolha no cardápio.

Como a sugestão é de poder manter o cardápio por um longo período de tempo na biblioteca, realizando-se trocas periódicas das obras sugeridas, considera-se uma atividade interessante para a exploração do acervo de maneira diferenciada e atraente. Se a prática se tornar constante, os estudantes poderão também fazer suas sugestões para os demais leitores, seguindo as orientações do que consta no cardápio. Caso os agentes de leitura desejassem incluir a participação dos usuários da biblioteca, foi sugerido durante o encontro síncrono realizado na SEP que se iniciasse pelas categorias “sobremesa” e “bebidas”, que traziam definições mais simples e que contam com as experiências individuais do leitor. Dessa forma, o mediador de leitura também poderia conhecer um pouco mais do gosto literário de cada estudante, além de propiciar momentos de conversa literária, tais como descrito na parte teórica do caderno da SEP.

FIGURA 36 – Cardápio Literário 3



FONTE: (CURITIBA, 2023, p. 39)

A terceira proposta era a de elaboração de um cartaz-convite para alguma leitura mediada ou contação de história a ser realizada na biblioteca. A intenção era a de que os agentes de leitura inserirem as propostas em seus planejamentos para que a atividade não fosse apenas para cumprimento de protocolo, mas que fosse viável sua execução na prática de cada escola. Por isso, deixou-se o encaminhamento mais aberto para que cada profissional adequasse a sua realidade.

Como o cartaz-convite era mais simples de ser elaborado, a grande maioria dos participantes optou por essa proposta em vez da elaboração do cardápio, que foi retomado pela equipe de projetos como sugestão para o primeiro encontro das regionais em que foi apresentado o acervo, de cerca de 100 novos títulos, recém-adquirido e que seria enviado às unidades educacionais ainda no primeiro trimestre do ano de 2023.

O caderno na íntegra pode ser acessado por meio do código abaixo.



4.3 QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS: A CÂMERA QUE CAPTURA A REALIDADE

Para a análise dos questionários e das entrevistas subsequentes levarei em consideração alguns conceitos da análise semiolinguística do discurso quando convergentes aos pressupostos desta pesquisa, visto que se tornaria pouco profícua a adoção de um método de pesquisa que pretenda uniformizar pesos e medidas no campo da educação, que é multiforme e, por isso, comporta grande variedade de temáticas e modos de analisá-las. Por isso, a necessidade de se fazer escolhas, considerando os contextos em que a pesquisa está inserida. E, nesse sentido, muitos conceitos e terminologias adotadas pela análise do discurso, sobretudo nos estudos de Chauradeau e Maingueneau (2018), são úteis para a interpretação do material coletado durante a investigação. Paralelamente, serão considerados estudos anteriores acerca de mediação de leitura, bibliotecas e formação de professores, como base teórica.

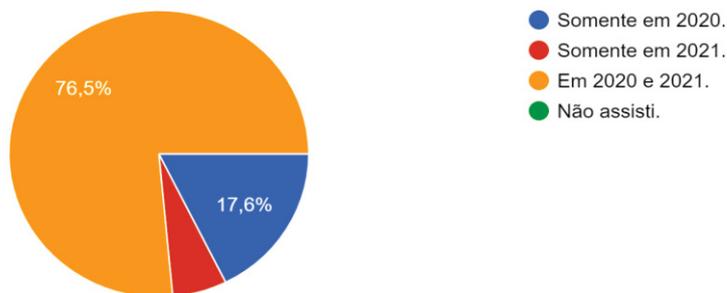
Num primeiro momento, em 2022, foi elaborado um questionário – APÊNDICE 1 – que foi enviado, por meio dos gestores da informação de cada núcleo regional, para todos os agentes de leitura lotados nas unidades escolares, tanto em BE quanto em FS em escolas. O questionário, composto por 10 questões, visava, como amostragem, investigar se os agentes de leitura haviam assistido às videoaulas de Literatura ofertadas pelo município de Curitiba durante o período de ensino remoto e se as práticas ali propostas contribuíram para a formação dos profissionais envolvidos. Das 96 solicitações enviadas por meio eletrônico, obtive apenas 17 respostas. Por não ser um número expressivo, considerarei somente algumas questões para ilustrar o cenário naquele momento.

Em relação ao acompanhamento das videoaulas, todos os respondentes assinalaram terem-nas assistido em algum momento, sendo que a grande maioria, 76,5% acompanharam tanto em 2020 quanto em 2021.

GRÁFICO 1 – Acompanhamento das videoaulas de Literatura

Você assistiu às videoaulas de Literatura disponibilizadas pela SME durante o período de ensino remoto?

17 respostas



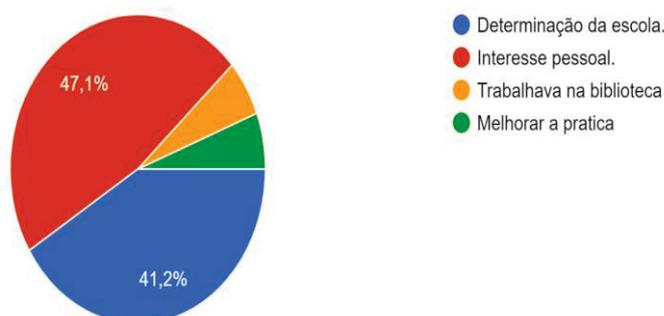
FONTE: A autora (2022).

Quanto ao principal motivo que os levou a assistir as videoaulas de Literatura, houve um certo equilíbrio, já que 47,1% o fez por interesse pessoal enquanto 41,2% alegou ter realizado tal tarefa por determinação da escola.

GRÁFICO 2 – Motivo para assistir às videoaulas de Literatura

Qual o principal motivo que o(a) levou a assistir às videoaulas de Literatura?

17 respostas



FONTE: A autora (2022).

É importante esclarecer que, durante o período de ensino remoto que compreende os anos de 2020 e 2021, os profissionais lotados nas escolas municipais receberam a incumbência de acompanhar as videoaulas das diversas áreas do conhecimento que estavam sendo disponibilizadas para os estudantes

tanto por canal de TV aberta quanto pelo Canal TV Escola Curitiba, no YouTube, conforme já tratado no capítulo 2 desta tese.

As escolas, por meio das equipes gestoras, fizeram a distribuição dos componentes curriculares para o acompanhamento que cada professor deveria fazer, organizando os conteúdos em planilhas e elaborando relatórios. Aos professores das escolas, cabia também a tarefa de, a partir dos conteúdos abordados nessas videoaulas, compor atividades complementares para serem enviadas aos estudantes. No caso das videoaulas de Literatura, como constituíam carga horária complementar, sendo exibidas aos sábados, cabia às escolas a decisão de solicitar ou não o acompanhamento dessas por professores.

Em alguns casos, como se pode perceber na pesquisa realizada e será melhor exemplificado em depoimentos colhidos durante as entrevistas, o interesse em ficar responsável pelo acompanhamento das videoaulas de Literatura surgiu das próprias agentes de leitura que perceberam as possibilidades de formação que esse material propiciava para o desenvolvimento de suas funções na biblioteca.

Ainda dessa pequena amostra de pesquisados, 88,2% consideraram os temas desenvolvidos interessantes e 94,1% declararam que as mediações e propostas de atividades contribuíram para suas práticas no retorno às atividades presenciais.

Como a quantidade de respondentes foi bastante baixa, reelaborei a estratégia para reaplicação do questionário, ampliado para 18 questões a fim de averiguar o perfil dos agentes de leitura: qual a formação acadêmica e a quanto tempo atuavam como professores na RME; investigar o acompanhamento das videoaulas de Literatura e, quando fosse o caso, se elas contribuíram para a formação desses profissionais; questionar se eles fizeram a leitura do caderno pedagógico da SEP de 2023 e como avaliavam esse material – APÊNDICE 1.

Para essa nova aplicação, avalei o baixo índice de retorno no modelo online e decidi fazê-lo presencialmente com questionários impressos e aplicados nos encontros dos agentes de leitura que são realizados periodicamente nos 10 NREs. Com auxílio dos gestores da informação, consegui o retorno de 118 questionários, o que permitiu uma visão mais abrangente dos agentes de leitura atuantes.

A partir das informações coletadas, foi possível perceber que a expressiva maioria dos agentes de leitura, 94,1% trabalham há mais de 10 anos na rede e, por isso, já estão familiarizados com as demandas do trabalho na SME. Em relação à

formação acadêmica, grande parte dos pesquisados têm licenciatura em Pedagogia ou Magistério Superior, 63,3%, seguido de licenciatura em Letras, 8,5%. Os demais, dividem-se em diversas licenciaturas, como Educação Física, Artes, Geografia, História e Matemática. Deste grupo, 33,1% alegaram ter assistido a todas as videoaulas de Literatura disponibilizadas pela SME, enquanto 48,3% assistiram algumas. Dentre as justificativas dadas por aqueles que não assistiram destacaram-se as relativas ao fato de não estarem atuando em biblioteca durante o período de aulas remotas. Uma das agentes alegou “Falta de legenda e intérprete para eu entender. Faltou a acessibilidade para deficiência auditiva”, contudo, a profissional deve ter se referido às demais videoaulas, uma vez que as de Literatura contavam com intérprete de Libras em todas, o que era um grande diferencial em relação às demais. Além de Literatura, contavam com essa acessibilidade somente as videoaulas de adequação pedagógica de Língua Portuguesa e de Matemática, também exibidas aos sábados.

Ao serem questionados sobre a relevância das videoaulas de Literatura para sua formação profissional, 82,9% assinalaram concordar com a afirmação. Nos espaços para comentários, foi possível verificar algumas observações que corroboram a contribuição mencionada: “As videoaulas deram sugestões e subsídios para leituras de livros de forma diferenciada”. Vários outros comentários complementam a informação, fazendo elogios às práticas propostas. Contudo, é pertinente considerar os apontamentos que designam fragilidades, como “Senti falta dos livros trabalhados no acervo da escola. Acredito que a prefeitura poderia disponibilizar os títulos para as unidades escolares”. Relatos semelhantes a esse foram revelados também durante as entrevistas e serão melhor retratados na sequência. Essas contribuições ajudam ainda na elaboração de novos materiais, já que a participação dos agentes de leitura contribui para o atendimento das necessidades destes profissionais que atuam diretamente com as práticas de mediação de leitura literária.

No questionário, prosseguindo com a averiguação de possíveis contribuições de materiais oferecidos aos agentes de leitura para sua formação, foram inseridas perguntas sobre o caderno de estudos pedagógicos de 2023. Dos respondentes da pesquisa, 82,9% declarou ter lido o conteúdo, que foi disponibilizado de forma online na página principal da educação – SME. Para aqueles que já estivessem lotados na função de agentes de leitura na semana de

estudos pedagógicos, foi ofertado um encontro síncrono, também online, para orientações de leitura e realização das práticas sugeridas. Na ocasião, contamos com a participação de 93 pessoas no período da manhã e 65 à tarde.

Dentre as justificativas dadas por aqueles que não leram o caderno, a de maior incidência foi o fato de, no momento, ainda não estarem lotados na função de agentes de leitura e, portanto, deveriam realizar os estudos de outro material, conforme orientação da equipe gestora. Em apenas três das respostas dadas, os profissionais alegaram não saber explicar o motivo de não terem lido o caderno ou disseram não ter tido acesso. Nesse caso, evidencia-se uma falha no repasse das informações, uma vez que todas as escolas receberam e-mails com orientação para realização da SEP, além de os cadernos estarem acessíveis a todos na página da SME.

A fim de averiguar mais detalhadamente as rotinas de agentes de leitura no desempenho de suas funções e suas percepções quanto às práticas realizadas nas BE, as formações oferecidas pela GFSB e as possíveis contribuições na formação de professores leitores e conseqüentemente de leitores literários na escola, prosseguiu-se com a realização de entrevistas semiestruturadas. Com auxílio dos gestores da informação de cada NRE, foram selecionados 12 agentes de leitura, considerando aqueles que participaram dos cursos oferecidos pela GFSB e alegaram ter acompanhado as videoaulas de Literatura no período de ensino remoto. Além disso, os profissionais indicados pelos gestores da informação apresentaram em seus planejamentos alguma prática significativa de mediação de leitura. Dos 12 profissionais selecionados, 10 atuam em BE e 2 em FS de escolas.

Para ampliar a visualização das práticas de mediação de leitura realizadas nos espaços que compõem a RMBE, foi estendida a entrevista para 3 agentes de leitura que atuam em Farol do Saber em praça e 2 gestores da informação. Por fim, decorrente das informações coletadas nas entrevistas com as agentes de leitura, verificou-se a relevância de incluir como entrevistada também a bibliotecária referência da RMBE que conhece amplamente todo o processo de composição e dinamização do acervo, além de reunir muitas das informações perdidas no histórico da rede tanto pela falta de registros quanto pela retirada de circulação de materiais por substituição da gestão, como foi citado anteriormente.

É válido ressaltar que o objetivo aqui não é realizar uma denúncia de fragilidades no sistema de bibliotecas da RME, nem tampouco romantizar o trabalho

realizado. Pretende-se demonstrar algumas práticas exitosas de mediação de leitura que acontecem em bibliotecas e Faróis do Saber decorrentes de formação continuada propiciada pela GFSB e contribuições para a formação de leitores literários nas unidades escolares.

No próximo capítulo, apresento análise das entrevistas, com cerca de 10 horas de gravação.

5 ENTRE ENCRUZILHADAS E DESCOBERTAS: A PESQUISA DE CAMPO COMO JORNADA LITERÁRIA

O capítulo anterior nos conduziu por um labirinto de reflexões sobre o retorno às atividades presenciais no município de Curitiba e o papel das BE e FS na mediação literária. Se no capítulo 3 exploramos as videoaulas como uma resposta emergencial à pandemia, no capítulo 4 adentramos o território da reinvenção pedagógica, onde os professores precisaram se adaptar a um novo cenário, repleto de desafios e possibilidades.

A pesquisa revelou que as videoaulas de Literatura não foram apenas um recurso temporário, mas sim uma semente que germinou no solo fértil das bibliotecas. Professoras, inspiradas pelas estratégias apresentadas nas videoaulas, reinventaram suas práticas, criando roteiros para a mediação literária. A mediação literária, que antes se limitava à contação de histórias, expandiu-se para incluir diferentes estratégias de leitura apresentadas nas videoaulas.

No entanto, a investigação também evidencia desafios que ainda precisam ser superados tanto na formação de professores quanto na continuidade do trabalho desenvolvido nas BE e FS. A falta de formação específica para a mediação literária, a rotatividade de professores nas bibliotecas e a ausência de políticas claras para o funcionamento desses espaços foram obstáculos que limitaram o potencial das bibliotecas como ambientes de transformação. Apesar disso, as entrevistas com professoras e gestores revelaram um comprometimento notável com a formação de leitores literários, mesmo em condições adversas.

É nesse contexto que este capítulo nos convida a refletir sobre os caminhos percorridos e os desafios que ainda precisam ser superados. A partir da análise das entrevistas e das práticas desenvolvidas nas bibliotecas, buscaremos compreender como as videoaulas de literatura influenciaram a formação docente e as práticas pedagógicas, e como essas experiências podem guiar a educação para um futuro mais resiliente e inovador.

O capítulo 5, portanto, será uma jornada pelos espaços de leitura em Curitiba, onde exploraremos as histórias de professoras que, como Dorothy e Alice, enfrentaram desafios e descobriram novas possibilidades. Será uma reflexão sobre a coragem cotidiana dos professores, que, mesmo em meio às adversidades, continuam a mediar leituras e a transformar vidas por meio da literatura. Será

também um convite para repensar o papel das bibliotecas como espaços de acolhimento, aprendizado e pertencimento, e para reconhecer o valor das videoaulas como ferramentas de formação e transformação.

Assim como Dorothy e Alice, que ao final de suas jornadas descobrem que o verdadeiro tesouro está no caminho percorrido, este capítulo nos lembrará que a educação é uma jornada contínua, repleta de desafios e descobertas, mas também de oportunidades para crescer, aprender e transformar.

Para a realização da pesquisa de campo, percorri 12 locais nos principais bairros de Curitiba, o que se configurou como um verdadeiro caminho de exploração, aprendizado e surpresa. Assim como Dorothy, que se lança em uma nova aventura em *O Caminho para Oz*, atravessei diferentes cenários e encontrei personagens que deram novas cores e sentidos à investigação. Cada visita a uma BE ou FS representou um trecho dessa jornada, onde as paisagens da cidade se misturavam às vozes e experiências daqueles que vivem a educação em seu dia a dia.

Na obra de L. Frank Baum, Dorothy não segue um único trajeto linear, mas sim um percurso repleto de encruzilhadas, transformações e encontros inesperados. Do mesmo modo, a pesquisa de campo não se limitou a um roteiro rígido, pelo contrário, cada local visitado trouxe novas perspectivas, desafios e reflexões que foram moldando a compreensão sobre as possíveis contribuições das videoaulas de literatura para a prática docente.

Tal como os companheiros que Dorothy encontra pelo caminho – o simpático Homem-Farrapo, a enigmática Policromia e outros seres fantásticos –, os professores, bibliotecários e estudantes com quem conversei nos apresentaram diferentes facetas da realidade educacional. Ambos os personagens e os professores desempenham papéis que envolvem guiar, inspirar e conectar pessoas a novos mundos, seja através da magia da literatura ou da fantasia.

A literatura, enquanto ferramenta de transformação e conexão humana, frequentemente apresenta personagens que assumem o papel de guias, mediadores e facilitadores de jornadas simbólicas. Na obra *A Estrada para Oz* (1909), de L. Frank Baum, os personagens Homem-Farrapo e Policromia exemplificam essa função, atuando como figuras que conduzem os protagonistas por caminhos repletos de magia, descobertas e aprendizado. Analogamente, no contexto educacional, os professores que atuam como agentes de leitura nas BE e FS desempenham um

papel semelhante, guiando os alunos em suas jornadas literárias e facilitando o acesso a mundos imaginários e conhecimentos transformadores. Este texto busca explorar as similaridades entre esses personagens e os professores, destacando seus papéis como mediadores, inspiradores e criadores de laços comunitários.

Tanto o Homem-Farrapo quanto a Policromia assumem funções de guias na narrativa de *A Estrada para Oz*. O Homem-Farrapo, com sua aparência desgrenhada e coração bondoso, acompanha Dorothy e seus amigos em sua jornada pela Estrada de Tijolos Amarelos, ajudando-os a superar obstáculos e garantindo que cheguem ao seu destino. Ele é um facilitador, tornando a viagem mais segura e agradável. Já Policromia, como uma figura mágica e etérea, filha do Arco-Íris, traz leveza e beleza à jornada, inspirando os personagens com sua conexão com o céu e a natureza. Ambos personagens representam a ideia de que uma jornada é enriquecida pela presença de guias que oferecem apoio, inspiração e orientação.

De modo semelhante, as agentes de leitura atuam como guias no ambiente escolar, conduzindo os alunos pelo universo da literatura. Elas ajudam os estudantes a navegar por livros e histórias, facilitando o acesso ao conhecimento e à imaginação. Ao selecionar obras, sugerir leituras e mediar discussões, essas professoras tornam a experiência literária mais acessível e significativa.

A magia é um elemento central tanto na obra de Baum quanto no trabalho das professoras agentes de leitura. O Homem-Farrapo carrega consigo o Ímã do Amor, um objeto mágico que simboliza o poder do afeto e da conexão humana. Esse artefato reflete a magia de unir pessoas e criar laços, uma ideia que ressoa profundamente no contexto educacional. Policromia, por sua vez, é a personificação da magia e da beleza, representando a fantasia e a maravilha do mundo natural. Sua presença lembra que a vida é repleta de cores e possibilidades.

Nas BE e FS, as professoras trazem a magia da literatura para a vida dos leitores. Através dos livros, eles mostram que a leitura pode transportar as pessoas para mundos imaginários, transformar suas perspectivas e despertar a curiosidade. A biblioteca, assim como a Estrada para Oz, torna-se um espaço onde a magia da imaginação se manifesta, e as professoras são as guardiãs desse portal.

Outro ponto de convergência entre os personagens de Baum e os professores agentes de leitura é o seu papel como agentes de transformação e inspiração. O Homem-Farrapo, apesar de sua aparência desgrenhada, é um

personagem profundamente bondoso e inspirador. Ele demonstra que a verdadeira beleza está no interior e que a gentileza e o afeto podem superar qualquer obstáculo. Policromia, com sua graça e conexão com o arco-íris, inspira os personagens a verem o mundo com olhos de admiração e encantamento.

Da mesma forma, as agentes de leitura inspiram os leitores a descobrir o prazer da leitura e a enxergar os livros como ferramentas de crescimento pessoal. Elas transformam a biblioteca em um espaço de descoberta, onde os alunos podem explorar novas ideias, culturas e perspectivas. Através da mediação da leitura, esses professores ajudam a moldar indivíduos mais críticos, empáticos e criativos.

No contexto escolar, as agentes de leitura também atuam como criadoras de laços comunitários. Elas promovem a leitura como uma atividade coletiva, organizando clubes de leitura, rodas de conversa e outras atividades que fortalecem os vínculos entre os leitores. A biblioteca torna-se, assim, um espaço de convivência e partilha, em que a leitura é vivenciada como uma experiência comunitária.

5.1 NOS CAMINHOS DE OZ: UMA JORNADA PELOS ESPAÇOS DE LEITURA EM CURITIBA

No início da pesquisa, a sensação era de atravessar um portal, onde a cidade se desvelava em caminhos cheios de histórias. Cada espaço visitado representava um universo singular, similar às paradas mágicas que encontramos na estrada para Oz.

Ao adentrar cada BE e FS, a atmosfera se enchia de um ar de encantamento, remanescente dos bosques misteriosos que Dorothy e seus amigos exploraram. Ali, cada livro e cada atividade relataram histórias de transformação, mostrando como o conhecimento pode iluminar mentes e abrir horizontes. Nos FS, encontrei a luz que guia comunidades, assim como os faróis que orientam os viajantes na escuridão da estrada. As entrevistas realizadas nesses espaços foram encontros com guardiões do saber, que compartilharam com entusiasmo e candura os desafios e as vitórias cotidianas.

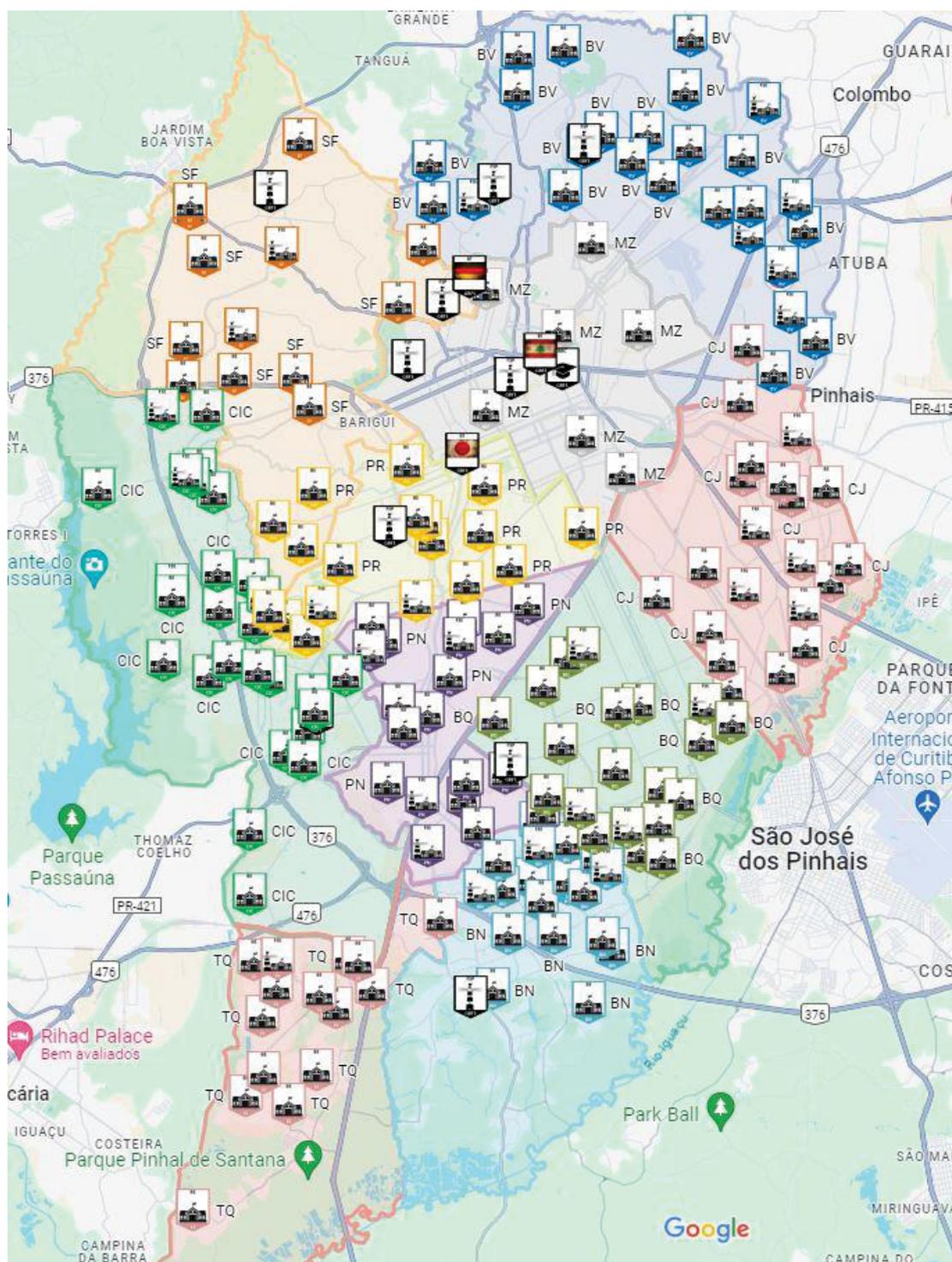
Cada relato, cada depoimento, se assemelhava a um feitiço que abria novas perspectivas e aprofundava o entendimento sobre o impacto das atividades culturais e educativas. Esses diálogos foram fundamentais para compor um mapa vivo e pulsante da cidade, revelando como cada espaço contribui para a formação de uma

rede de saberes e experiências. É relevante destacar que houve boa receptividade dos profissionais especialmente devido ao fato de já me conhecerem por ter protagonizado grande parte das videoaulas de literatura.

Ao final dessa jornada, o caminho percorrido se revelou não apenas como um trajeto geográfico, mas como uma verdadeira viagem ao coração da cultura e do conhecimento de Curitiba.

Em resumo, a pesquisa se desdobrou em uma expedição, em que cada um dos 12 pontos de encontro funcionou como uma etapa indispensável da "estrada para Oz" — uma jornada que, ao reunir experiências diversas, iluminou a importância dos espaços culturais na construção de uma comunidade mais conectada, informada e transformadora.

Mapa 1 – Distribuição de BE e FS por regionais



FONTE: Google Maps (2025).

A imagem mostra um mapa de Curitiba com a distribuição das BE e FS por toda a cidade, organizadas por cores e regiões.

Curitiba tem uma área de aproximadamente 435 km² e está dividida em 10 regionais. As BE e FS estão distribuídos de maneira relativamente homogênea,

cobrindo todas as regiões da cidade, havendo uma maior concentração nas áreas centrais e bairros mais populosos, como Cidade Industrial de Curitiba – CIC, Boqueirão e Bairro Novo.

Curitiba tem cerca de 1,9 milhão de habitantes, sendo que algumas regionais, como CIC, Boqueirão e Pinheirinho, possuem mais de 150 mil moradores cada. A distribuição das bibliotecas sugere um esforço para garantir acesso à leitura e à informação para a maioria dos estudantes da RME. Contudo, algumas áreas periféricas, especialmente na borda oeste e sul da cidade, têm menor densidade de bibliotecas, o que pode indicar desafios de acesso para determinados grupos.

A existência de BE e FS espalhados por Curitiba reforça a importância da leitura na formação dos estudantes. Esses locais, além de bibliotecas, funcionam como espaços de tecnologia e aprendizado, com o intuito de ajudar a reduzir a desigualdade digital em algumas regiões.

Para melhor visualizar a distribuição de BE e FS por toda a cidade, contei com a colaboração de um colega Gestor da Informação da PMC, Cassius Guimarães Busemeyer, que atualmente integra a equipe da Agência Curitiba de Desenvolvimento e Inovação. Ele mapeou todos os equipamentos, categorizando-os como Bibliotecas em Escolas; Faróis em Escola; Faróis em Praça; Bibliotecas Temáticas; Biblioteca Especializada e Escolas sem biblioteca. Para todos os filtros, é possível ainda selecionar dentre as regionais para direcionar a busca. É possível acessar o referido mapa, que foi atualizado em 19 de agosto de 2024, por meio do código a seguir e conhecer as BE e FS de Curitiba realizando os filtros de pesquisa. Para isso, basta clicar na opção legenda e marcar as opções desejadas para visualização.



5.2 NO CAMINHO DA LITERATURA: PROFESSORAS, VIDEOAULAS E A CONSTRUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS

Durante as entrevistas, as professoras compartilharam suas inquietações e esperanças sobre a formação docente e o uso das videoaulas de literatura em suas práticas no retorno às aulas presenciais.

A cada bairro percorrido, a investigação ganhava novas camadas de significado, e a percepção sobre o papel das videoaulas na formação dos professores e na formação de leitores se ampliava.

Ao final desse trajeto, não havia apenas um conjunto de dados a serem analisados, mas sim um mosaico de vivências que refletiam os desafios e possibilidades do ensino de literatura. Como Dorothy descobre que o verdadeiro aprendizado está na jornada e não apenas no destino, a pesquisa de campo revelou que o caminho percorrido foi tão valioso quanto as respostas encontradas.

O corpus desta pesquisa de campo é composto majoritariamente por mulheres, um dado que não pode ser analisado de maneira isolada ou acidental. Pelo contrário, essa predominância reflete um fenômeno histórico e socialmente construído: a feminização da docência. A profissão docente, desde o século XIX, tem sido caracterizada por uma significativa presença feminina, especialmente nos primeiros anos da educação formal. Como destaca Tardif e Lessard (2005), essa predominância das mulheres no magistério está intimamente ligada a construções sociais e culturais que associam o trabalho educativo das crianças às habilidades naturalmente atribuídas ao gênero feminino, tais como o cuidado, a paciência e a dedicação.

Esse fenômeno está ancorado em um discurso que associa o magistério a habilidades tradicionalmente atribuídas às mulheres, como paciência, cuidado, escuta e afetividade, características que foram amplamente exploradas para consolidar a docência como uma "extensão do maternal". Essa perspectiva histórica evidencia como a divisão sexual do trabalho influenciou a configuração da profissão docente, relegando às mulheres a responsabilidade pela educação inicial das crianças. Em síntese, a presença feminina no magistério, embora expressiva, foi marcada por contradições e desafios. Por um lado, as mulheres encontraram no ensino uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho e de realização pessoal; por outro, a associação entre o trabalho docente e atributos considerados

naturais ao gênero feminino contribuiu para a desvalorização da profissão e para a perpetuação de desigualdades de gênero no campo educacional.

No entanto, essa naturalização da presença feminina no ensino básico não implica uma valorização proporcional do trabalho desenvolvido por essas profissionais. Pelo contrário, a docência tem sido historicamente precarizada, tanto em termos salariais quanto em relação às condições de trabalho. Além disso, professoras frequentemente assumem uma carga emocional intensa, pois são vistas não apenas como transmissoras de conhecimento, mas também como responsáveis pelo acolhimento e pelo suporte socioemocional de seus alunos. Esse acúmulo de funções foi ainda mais acentuado durante a pandemia da covid-19 período que impôs desafios inéditos ao campo educacional.

Como apontam Nóvoa (2020) e Libâneo (2021), a pandemia intensificou um fenômeno que já vinha sendo discutido há décadas: a necessidade de o professor atuar como mediador do conhecimento em ambientes digitais, promovendo aprendizagens significativas mesmo diante da falta de contato presencial com os estudantes.

Contudo, para além da dimensão técnica e metodológica, as professoras também enfrentaram desafios emocionais e sociais. A sobrecarga do trabalho docente, que já era uma realidade antes da pandemia, tornou-se ainda mais evidente com o ensino remoto, uma vez que muitas dessas profissionais acumularam, simultaneamente, a função de educadoras e cuidadoras dentro de suas próprias casas. Em muitos casos, foi necessário conciliar o planejamento e a execução das aulas com as demandas familiares, o acompanhamento dos filhos em suas próprias atividades escolares e a manutenção da rotina doméstica. Essa sobreposição de papéis gerou um cenário de exaustão física e emocional, que se refletiu no bem-estar das professoras e, conseqüentemente, na qualidade do ensino oferecido.

Ademais, o afastamento do espaço escolar e a transposição das interações para ambientes virtuais impuseram dificuldades no que diz respeito à mediação da leitura literária. Como mediadora de leitura, eu mesma experimentei esse dilema ao buscar formas de manter vivo o diálogo com os textos literários em um contexto em que a presença física, os gestos, as entonações e as interações espontâneas foram substituídas por telas e dificuldades de conexão. Nesse sentido, a pandemia não apenas colocou em xeque as metodologias tradicionais de ensino, mas também

desafiou a própria essência da prática pedagógica, que se sustenta no encontro, na troca e no olhar atento ao outro.

Para além da análise dos impactos das videoaulas e do ensino remoto sobre a formação docente, esta pesquisa revelou-se também um exercício de desvelamento pessoal. Como professora e pesquisadora, ao investigar um fenômeno do qual eu mesma fiz parte, vi-me confrontada com a necessidade de expor minha trajetória, minhas práticas e minhas próprias incertezas. Esse movimento de exposição não foi trivial, pois, ao tornar público o meu olhar sobre o ensino remoto, abri espaço para a crítica e para o questionamento de minha atuação.

Diante desse panorama, torna-se imprescindível reconhecer o protagonismo das professoras na resiliência educacional durante e após a pandemia. A adaptação ao ensino remoto não foi apenas uma resposta emergencial, mas um exercício de inovação pedagógica que, em muitos casos, redefiniu práticas, ampliou horizontes e inaugurou novas possibilidades metodológicas. Como argumenta Freire (2022), a prática docente deve ser entendida como um ato de constante reinvenção, em que o educador não apenas transmite conhecimento, mas se coloca como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 2022, p. 47).

No entanto, essa capacidade de reinvenção não deve ser utilizada como justificativa para a precarização do trabalho docente. Se, por um lado, as professoras demonstraram uma resiliência notável ao longo da crise pandêmica, por outro, é necessário que as políticas educacionais reconheçam e valorizem esse esforço, garantindo melhores condições de trabalho, formação continuada e suporte institucional adequado.

Dessa forma, esta pesquisa não apenas analisa a contribuição das videoaulas na formação docente, mas também evidencia o papel fundamental das professoras na construção de uma escola capaz de resistir e se transformar diante das adversidades. Sobretudo, o caminho percorrido durante a investigação

demonstrou a falta de formação inicial das professoras para o trabalho com a Literatura.

No contexto da pesquisa, a vulnerabilidade se manifestou tanto nas entrevistadas quanto em mim, como pesquisadora. As entrevistadas, ao enfrentar os desafios do ensino remoto, tiveram que se adaptar a novas tecnologias, conciliar múltiplas responsabilidades e manter o engajamento dos estudantes em um contexto de incerteza. Essa adaptação exigiu não apenas habilidades técnicas, mas também emocionais, como a capacidade de lidar com a frustração, a ansiedade e o medo do desconhecido.

Como pesquisadora, ao me desvelar e compartilhar minhas próprias experiências como professora e mediadora de leitura literária, também demonstrei vulnerabilidade. Essa postura me permitiu criar um espaço de diálogo autêntico e empático com as entrevistadas, reconhecendo que a pesquisa é um processo colaborativo e que a subjetividade da pesquisadora influencia a interpretação dos dados.

A coragem das entrevistadas se manifestou de diversas formas durante o período de ensino remoto. Primeiro, na persistência em continuar ensinando e aprendendo, mesmo em condições adversas. Muitas entrevistadas relataram dificuldades como a falta de acesso a recursos tecnológicos, a sobrecarga de tarefas domésticas e a necessidade de conciliar o trabalho com o cuidado de familiares. No entanto, elas encontraram formas criativas de superar esses obstáculos, como a criação de redes de apoio, a adaptação de materiais didáticos e a busca por formação continuada em tecnologias educacionais.

Segundo, a coragem se manifestou na mediação de leituras literárias, uma prática que exige não apenas habilidades técnicas, mas também emocionais. A mediação literária no contexto remoto exigiu a reinvenção de práticas tradicionais, como a leitura compartilhada e a discussão de textos, em um ambiente virtual. As entrevistadas relataram que, apesar das dificuldades, a mediação literária se tornou uma ferramenta importante para manter o vínculo com os estudantes e para promover o diálogo sobre temas complexos, como o isolamento social e a incerteza do futuro.

Terceiro, a coragem se manifestou na capacidade de transformar adversidades em oportunidades de crescimento. Muitas entrevistadas destacaram que o período de ensino remoto as levou a repensar suas práticas pedagógicas, a

valorizar a colaboração com colegas e a desenvolver novas habilidades, como a produção de vídeos educativos e a utilização de plataformas digitais.

Eu e a minha colega começamos a gravar vídeos de histórias para as crianças. Mandamos para os pais, para a escola, e percebemos como isso poderia ser um complemento ao trabalho (L., 2023).

A coragem cotidiana das entrevistadas reflete a ideia de que a vulnerabilidade não é uma fraqueza, mas uma fonte de conexão e crescimento. Ao enfrentar os desafios do ensino remoto, elas demonstraram que a coragem não se limita a atos heroicos, mas se manifesta no cotidiano, na persistência em continuar ensinando, aprendendo e mediando leituras mesmo em condições adversas.

A reflexão sobre a coragem e a vulnerabilidade oferece *insights* valiosos para a prática docente e a pesquisa. Inicialmente, destaca a importância de reconhecer e valorizar as pequenas vitórias no enfrentamento de desafios. Além disso, reforça a ideia de que a vulnerabilidade e a abertura ao diálogo são fundamentais para a construção de práticas educacionais mais inclusivas e sensíveis.

No contexto da pandemia, as entrevistadas demonstraram que a coragem não se limita a atos heroicos, mas se manifesta no cotidiano, na persistência em continuar ensinando, aprendendo e mediando leituras mesmo em condições adversas. Como pesquisadora, ao compartilhar minhas experiências, busquei inspirar e ser inspirada pelas histórias das entrevistadas, reforçando a importância da vulnerabilidade e da empatia na construção de um ambiente educacional mais justo e humano.

Essa reflexão não apenas enriquece a compreensão das experiências das entrevistadas, mas também oferece um caminho para repensar a prática docente e a pesquisa em Educação, destacando a coragem cotidiana como um elemento central na superação de desafios e na construção de um futuro mais equitativo. Isso também reforça a necessidade de políticas educacionais que reconheçam e valorizem o esforço das professoras, garantindo melhores condições de trabalho e suporte institucional adequado.

A mediação de leitura emerge como um conceito central na formação de professores que atuam em BE e FS, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam um contato significativo e reflexivo dos estudantes com os textos literários. A análise das entrevistas

realizadas com as professoras evidenciou a necessidade premente de uma formação continuada que as capacite a atuar como mediadoras de leitura, de modo a superar desafios como a falta de familiaridade com práticas de mediação literária e a escassez de recursos pedagógicos adequados.

Sob esse aspecto, propõe-se uma reflexão crítica sobre a mediação de leitura, ancorada nas contribuições teóricas de Munita (2024), com o objetivo de ampliar o debate sobre sua relevância para a prática pedagógica em bibliotecas da RME.

As falas das professoras destacam a importância de uma formação que não apenas instrumentalize, mas também inspire a construção de espaços de leitura que valorizem a subjetividade do leitor, a diversidade literária e a construção compartilhada de sentidos, elementos essenciais para a consolidação de uma cultura leitora nas escolas.

Munita (2024) apresenta uma concepção de mediação de leitura que transcende a mera transmissão de conteúdos ou a recomendação de obras literárias. Para o autor, o mediador assume um papel ativo no processo de formação leitora, atuando como um elo entre o leitor e o texto. Sua abordagem enfatiza a dimensão relacional da leitura, destacando que a mediação ocorre em um espaço de interação e significação coletiva. Nesse sentido, o mediador não se limita a facilitar o acesso ao texto, mas engaja-se como co-leitor, promovendo a construção de sentidos de forma compartilhada e respeitando a subjetividade do leitor.

O autor argumenta que a mediação envolve escuta atenta, sensibilidade para identificar os interesses e necessidades dos leitores e a capacidade de criar experiências que favoreçam a imersão no universo literário. Essa perspectiva ressalta a importância de o mediador não impor interpretações, mas sim possibilitar descobertas e reflexões críticas por parte dos leitores. Tal abordagem é particularmente relevante para a formação de professores que atuam em BE e FS, pois reforça a necessidade de promover a leitura como uma atividade prazerosa e transformadora, e não como uma obrigação curricular.

Nesse contexto, a mediação de leitura assume um papel essencial na democratização do acesso à literatura e na formação de leitores autônomos e críticos. As professoras agentes de leitura devem estar preparadas para atuar como mediadoras que valorizam a subjetividade do leitor, estimulam a interpretação livre e promovem o diálogo entre diferentes obras, autores e contextos. Para tanto, sua

formação precisa incluir experiências práticas de mediação, discussão de casos reais e contato com um repertório literário diversificado.

No entanto, a mediação de leitura enfrenta desafios significativos, como a falta de tempo dedicado à formação leitora, a escassez de materiais adequados e as resistências de alunos e professores à leitura literária. Apesar desses obstáculos, há possibilidades promissoras, como o uso de diferentes linguagens (oral, escrita, audiovisual) para mediar a leitura, a promoção de clubes de leitura e rodas de conversa, e a articulação entre a biblioteca e os projetos pedagógicos da escola. Para superar tais desafios, é imprescindível que a formação dos professores bibliotecários inclua estratégias de incentivo à leitura, práticas de escuta e diálogo, e a compreensão da literatura como ferramenta de emancipação.

A mediação de leitura, conforme concebida por Munita (2024), é um processo dinâmico e interativo, que exige do mediador não apenas conhecimento literário, mas também empatia, sensibilidade e capacidade de ouvir e dialogar. No contexto da formação de professores bibliotecários, incorporar essa perspectiva significa transformar a biblioteca escolar em um espaço vivo de encontro com a literatura, potencializando a experiência leitora dos alunos e contribuindo para a formação de sujeitos leitores autônomos e críticos.

A construção de hábitos de leitura e a participação em práticas culturais tradicionalmente extracurriculares, como a leitura livre e prazerosa ou a conversa e a discussão sobre os textos, foram, então, pedras fundamentais para o advento de uma nova perspectiva para a formação de leitores e a apropriação cultural das novas gerações (Munita, 2024, p. 47-48).

Nesse sentido, é possível identificar dois grandes movimentos associados à promoção escolar da leitura: a renovação do espaço das bibliotecas, por um lado, e a reformulação da pedagogia da leitura rumo a atividades de animação e busca do prazer, por outro. No entanto, é importante destacar que os esforços para fornecer bibliotecas às escolas nem sempre foram acompanhados por práticas pedagógicas voltadas para criar ou reforçar o vínculo dos estudantes com esse novo espaço. Nesse sentido, como ressalta Munita,

A consolidação de práticas de uso da biblioteca e a mobilização de seus acervos devem se tornar uma frente de trabalho especialmente relevante nos próximos anos, quando o processo de expansão das bibliotecas provavelmente continuará até abranger – idealmente – a maioria das escolas ibero-americanas (Munita, 2024, p. 49).

Essa expansão, no entanto, não se limita à presença física de acervos ou à infraestrutura das bibliotecas, ela demanda uma transformação profunda nas práticas pedagógicas que ocorrem nesses espaços. A simples existência de um acervo diversificado e de um ambiente adequado não garante, por si só, a formação de leitores críticos e autônomos. É necessário que as bibliotecas escolares transcendam sua função tradicional de depósito de livros e se tornem espaços dinâmicos de interação, diálogo e construção de conhecimento. Para isso, é imprescindível que os mediadores de leitura estejam preparados para atuar de forma intencional e reflexiva, criando experiências significativas que aproximem os estudantes do universo literário.

Para que as bibliotecas escolares cumpram seu papel como ambientes de formação leitora, é essencial que sejam reconhecidas como espaços vivos de mediação, onde a literatura seja explorada em sua dimensão estética, crítica e afetiva. Isso implica superar uma visão utilitarista da leitura, que a reduz a uma ferramenta para aquisição de informações ou ao cumprimento de tarefas escolares. Em vez disso, a biblioteca deve ser um lugar de descoberta, onde os estudantes possam se conectar emocionalmente com as histórias, refletir sobre as questões humanas e sociais nelas presentes e desenvolver uma postura crítica diante dos textos. A mediação de leitura, nesse sentido, não pode se restringir à recomendação de obras ou à organização de atividades pontuais. Ela deve ser um processo contínuo e intencional, que incentive a imersão no texto e a troca de interpretações.

Nesse contexto, a mediação de leitura assume um papel central, pois é por meio dela que se estabelece a ponte entre o acervo literário e os leitores, possibilitando a construção de sentidos e a formação de sujeitos críticos e autônomos. O mediador, ao atuar como um co-leitor, tem a responsabilidade de criar um ambiente acolhedor e estimulante, onde os estudantes se sintam encorajados a expressar suas opiniões, questionar os textos e relacioná-los com suas vivências pessoais. Essa prática exige, por parte do mediador, não apenas conhecimento literário, mas também sensibilidade para perceber as necessidades e interesses dos leitores, além de habilidades para promover o diálogo e a reflexão coletiva. Assim, a mediação de leitura torna-se um eixo fundamental para a democratização do acesso à literatura e para a construção de uma cultura leitora que valorize a diversidade, a autonomia e a criticidade.

O longo caminho rumo à concretização de um novo modelo de educação literária resultou, finalmente, na formulação de dois grandes objetivos educacionais: por um lado, desenvolver a competência interpretativa; por outro, promover a construção de hábitos de leitura, bem como uma relação prazerosa e de envolvimento pessoal com os textos. Isso implica a superação tanto de um ensino literário baseado apenas no conhecimento quanto de outro baseado apenas no prazer, atendendo dessa maneira às novas demandas sociais por meio de um processo formativo que leve os alunos a participar efetivamente nos processos de compreensão e recepção do discurso literário (Munita, 2024, p. 61-62).

Essa dualidade de objetivos proposta pelo autor reforça a necessidade de um equilíbrio entre a formação técnica e a experiência subjetiva da leitura, evidenciando que a educação literária não pode se restringir a uma abordagem unilateral. A competência interpretativa, aliada ao prazer e ao envolvimento pessoal com os textos, constitui-se como um eixo fundamental para a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de dialogar com as obras literárias em suas múltiplas dimensões.

A concretização desse novo modelo de educação literária, portanto, depende não apenas da ampliação do acesso aos acervos, mas também da capacitação contínua dos mediadores, que devem estar preparados para promover uma leitura significativa e transformadora, alinhada às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e plural. Como destaca o autor:

Outra formulação que, de certa forma, aglutina os dois componentes do primeiro objetivo é encontrada na ideia de que ensinar literatura é, em princípio, ensinar uma “maneira de ler”. Ou seja, o objetivo final da nova didática não é o domínio de um cabedal de obras, nem a apropriação dos valores morais que elas veiculam, nem a análise das características formais de sua “literariedade”, mas sim a progressiva aquisição de uma maneira de ler por parte dos alunos, um saber ler literário que, ao concluir o nível secundário, eles possam empregar em suas leituras livres e pessoais (Munita, 2024, p. 62).

Sobre o *corpus* (conjunto de obras) necessário para a educação literária, bem como os critérios para seleção dos livros e as modalidades de leitura para sua apresentação, Munita (2024) destaca: “Nesse contexto, a primeira condição para construir um cânone formativo é a diversidade” (p. 70). Além disso, o autor ressalta que:

Uma segunda condição para constituir um *corpus* capaz de formar verdadeiros leitores literários, em torno da qual há hoje amplo consenso, é a necessidade de incorporar a leitura integral das obras, modalidade que, entre outras possibilidades, auxilia na apropriação de uma forma de leitura distanciada, e na representação dessa imersão ficcional profunda que caracteriza a experiência literária (Munita, 2024, p. 71).

No contexto desta pesquisa, essa reflexão ganha especial relevância, pois evidencia a necessidade de que as próprias professoras vivenciem, em sua formação, experiências de leitura integral que lhes permitam compreender e valorizar a imersão ficcional como parte intrínseca do processo de mediação. A leitura integral não apenas amplia o repertório literário das professoras, mas também as capacita a reconhecer e promover, em suas práticas pedagógicas, a importância de uma leitura que respeite a integridade das obras e a complexidade das narrativas. Dessa forma, a formação continuada das professoras deve incluir oportunidades para a leitura e discussão de obras completas, de modo que possam, posteriormente, replicar essa abordagem em suas mediações, incentivando os estudantes a mergulharem no universo literário de maneira plena e significativa. Essa prática contribui para a superação de abordagens fragmentadas ou utilitaristas da leitura, alinhando-se aos objetivos de uma educação literária que valoriza tanto a formação técnica quanto a experiência estética e emocional com os textos.

Por fim, interessa ainda a reflexão de Munita (2024) sobre o conceito de mediação, afirmando que

[...] apesar de seu amplo uso, a mediação tem sido pouco conceituada no campo da leitura. Poderíamos dar um passo adiante dizendo que falar sobre mediação da leitura é, em termos genéricos, falar de toda forma de ação destinada a promover a prática cultural da leitura (Bonaccorsi, 2007). Dessa perspectiva se constrói uma primeira acepção do mediador entendido como o agente encarregado de realizar essas ações (Munita, 2024, p. 88).

Assim, a mediação de leitura, conforme proposta pelo autor, configura-se como um processo essencial para a formação de professores bibliotecários, contribuindo para a transformação das bibliotecas escolares em espaços dinâmicos e interativos de promoção da leitura. A incorporação dessa perspectiva na formação docente é fundamental para a construção de uma educação literária que valorize a diversidade, a autonomia e a criticidade dos leitores, alinhando-se às demandas contemporâneas de uma sociedade cada vez mais complexa e plural.

Ainda em relação à formação continuada de professores, especialmente quando mediada por videoaulas, trouxe importantes contribuições para esta pesquisa a ótica da análise conversacional e da construção do campo de pesquisa, conceitos fundamentais na abordagem metodológica de Charaudeau e Mainguenu (2018). A aplicação dessas perspectivas permitiu compreender não apenas a apropriação dos

conteúdos pedagógicos, mas também os processos interacionais e contextuais que moldam o uso das videoaulas pelas professoras.

Segundo os autores,

No plano dos métodos, a análise conversacional baseia-se na gravação de interações naturais em situações variadas, o que explica a grande importância que é dada, nos trabalhos dessa corrente, aos procedimentos de constituição dos corpora (gravação e, sobretudo, transcrição). Essa base metodológica é essencial já que decididamente indutiva, a análise convencional parte dos dados e recusa as categorizações prévias que o analista poderia efetuar; ao contrário, ela pretende pôr em relevo as categorizações efetivamente realizadas pelos participantes das interações (Charaudeau; Mainguenu, 2018, p. 41).

Esse princípio metodológico se alinha à forma como as entrevistas foram conduzidas, priorizando as experiências e interpretações dos participantes sem categorização prévia. A espontaneidade das respostas revela como os sujeitos percebem e atribuem significado às videoaulas dentro de suas práticas pedagógicas. S., por exemplo, demonstra um processo de apropriação ativa ao afirmar:

A videoaula era assim importante pra mim, como eu sou da biblioteca, né? Então eu assistia todas as aulas de literatura e língua portuguesa. Todas, nossa. Eu tenho tudo anotado, tenho quatro cadernos. Inclusive eu trouxe pras professoras esses dias, que elas queriam lembrar como é que eram as aulas e eu trouxe pra gente estudar (S., 2023).

O detalhamento desse relato confirma a relevância da abordagem conversacional na análise dos dados, pois evidencia como as videoaulas foram incorporadas à prática docente não apenas como fonte pontual de conhecimento, mas como um recurso formativo duradouro e consultado reiteradamente. O fato de a entrevistada manter registros escritos em cadernos e revisá-los demonstra uma apropriação ativa do material, indicando que as videoaulas não foram apenas assistidas, mas analisadas, sistematizadas e compartilhadas com outros profissionais.

Esse comportamento sugere que a formação mediada por videoaulas pode transcender sua função inicial de transmissão de conteúdo e se tornar parte de um repertório pedagógico contínuo, influenciando não apenas a prática individual, mas também o processo colaborativo entre os docentes. Além disso, o ato de trazer os registros para discussão com as colegas professoras reforça a ideia de que a aprendizagem proporcionada pelas videoaulas não ocorre de maneira isolada, mas em diálogo com o coletivo escolar, potencializando a construção de saberes de forma compartilhada.

Além disso, o conceito de campo é essencial para compreender a metodologia de coleta e interpretação dos dados. Charaudeau e Mainguenu (2018) afirmam:

Campo: este termo é empregado por muitas disciplinas das ciências humanas e sociais. Ele designa as situações ou lugares empíricos onde o pesquisador vai coletar os dados, construir seu *corpora*. Em sociolinguística: a sociolinguística pode ser considerada como uma forma de linguística de campo; ela não pode ser exercida sem recorrer à observação de situações sociais efetivas, qualquer que seja sua natureza: espaços públicos, famílias, reuniões associativas, situações de trabalho, escolas etc. Os dados são recolhidos em situações sociais reais. Eles não são auto construídos por introspecção, como fazem os linguistas estruturalistas ou formalistas. A presença do pesquisador no campo permite ter acesso a fatos linguísticos e discursivos que ele não poderia inventar (Charaudeau; Mainguenu, 2018, p. 90).

A escolha metodológica de entrevistar professoras em seu ambiente escolar se justifica dentro dessa perspectiva, pois possibilita captar discursos que emergem diretamente das experiências concretas dos sujeitos. Isso se evidencia em relatos como o de G1:

Eu fui aprendendo a fazer pausas na leitura para instigar os alunos, porque vi isso nas videoaulas. Antes eu lia tudo de uma vez. Agora faço perguntas antes, paro no meio da história para eles imaginarem o que pode acontecer (G1, 2023).

Essa informação dificilmente poderia ser obtida apenas por uma análise teórica das videoaulas ou por uma observação distante da prática pedagógica. O contato direto com os participantes no campo permite compreender de que maneira as videoaulas são apropriadas, adaptadas e ressignificadas pelas professoras em suas rotinas de ensino. No caso da entrevistada, a mudança na forma de conduzir a leitura – incorporando pausas estratégicas e questionamentos para estimular a imaginação dos estudantes – evidencia um processo de reelaboração do material formativo. Essa transformação não se limita à reprodução do que foi apresentado nas videoaulas, mas demonstra um aprendizado ativo, no qual a professora ajusta as estratégias ensinadas às necessidades específicas de sua turma. Esse tipo de dado só se torna acessível quando a pesquisa se insere no contexto real dos sujeitos investigados, permitindo captar os sentidos que eles atribuem às formações recebidas e como essas formações se traduzem em ações concretas no ambiente escolar.

A construção do campo, conforme destacam Charaudeau e Mainguenu (2018), não é um processo neutro, mas envolve decisões estratégicas do pesquisador:

Os 'campos' não são lugares objetivos e exteriores ao pesquisador. Da mesma forma que ele constrói seus dados a partir de materiais brutos que recolhe, o pesquisador deve construir seu campo, ou seja, tomar um conjunto de decisões: escolher os lugares mais pertinentes ao olhar de sua problemática, convencer o conjunto dos atores concernidos, explicar o sentido de sua presença, obter autorizações quando, como é o caso nas situações de trabalho, o pesquisador se encontra em lugares regidos pelo direito privado, construir suas observações (quando? onde? por quanto tempo? com quem?), decidir métodos de coleta dos dados: escrever em uma caderneta à maneira dos etnógrafos, usar um gravador, equipar os atores com microfones de lapela, instalar câmeras de vídeo (Charaudeau; Mainguenu, 2018, p. 91).

No contexto da pesquisa sobre formação continuada mediada por videoaulas, essas decisões se manifestam na escolha dos entrevistados, no formato das perguntas e na relação estabelecida com os participantes. A fala de C., por exemplo, demonstra um alto grau de envolvimento e reflexão sobre o impacto da formação recebida:

Eu gosto quando as formações trazem sugestões de atividades. Não precisa ser uma receita pronta, mas uma ideia que a gente pode adaptar pra nossa realidade (C., 2023).

O nível de aprofundamento desse depoimento sugere que a construção do campo foi bem-sucedida, permitindo que os participantes se sentissem confortáveis para compartilhar suas experiências de maneira crítica e detalhada.

Por fim, a construção do campo também exige sensibilidade para reconhecer desafios e resistências enfrentados pelos participantes. Charaudeau e Mainguenu (2018) apontam que a presença do pesquisador no campo possibilita acessar fatos que não poderiam ser inventados, como os conflitos e incertezas que emergem na prática pedagógica. Isso se reflete na fala de C. sobre sua resistência inicial ao trabalho com literatura de cordel que havia sido apresentado em videoaulas e foi retomado em cursos de formação oferecidos pela GFSB no retorno às aulas presenciais.

Quando falaram de trabalhar com cordel, eu pensei 'mas como? As crianças vão entender isso?'. No fim, deu super certo. Eles adoraram criar os próprios versos e rimar (C., 2023).

Esse depoimento evidencia como a interação no campo revela dinâmicas de aceitação e transformação das práticas educacionais.

Dessa forma, a análise conversacional e a construção do campo foram fundamentais para a obtenção de dados que não apenas descrevem o impacto das videoaulas na formação continuada, mas também capturam os sentidos que as próprias professoras atribuem a esse processo. O estudo, portanto, não se limita a avaliar a eficácia das videoaulas como recurso instrucional, mas investiga como elas são incorporadas ao cotidiano educacional, evidenciando a complexidade das interações que estruturam a formação continuada na prática.

A pesquisa qualitativa, ao focar na interpretação e explicação das dinâmicas das relações sociais, permitiu melhor compreensão das subjetividades humanas. Nessa análise, explora-se as trajetórias de mediadores de leitura em BE e FS.

Assim como em *O Mágico de Oz*, a jornada se inicia após um evento traumático, muitos mediadores de leitura começaram suas trajetórias em circunstâncias desafiadoras. P., por exemplo, relembra sua infância e o impacto dos primeiros contatos com os livros:

Eu me lembro que tinha aqueles bolsões com livros selecionados, disponíveis na sala de aula. A professora incentivou a gente a pegar esses livros nos momentos livres. Esse contato despertou meu interesse pela leitura (P., 2023).

Essa fase inicial pode ser comparada ao momento em que Dorothy, ao chegar em Oz, descobre que trilhará um longo caminho para compreender a verdadeira importância do que já carrega consigo. Os primeiros passos são marcados pelo encantamento e pela descoberta de que os livros podem ser portais para novos mundos. P. ressalta a importância do incentivo à leitura por parte da professora em sala de aula com livros pré-selecionados que garantiam um momento de leitura fruição, sem compromisso com avaliações futuras ou preenchimento de fichas de leitura.

No entanto, nem todos os mediadores tiveram acesso a espaços de leitura organizados desde cedo. P. também relata:

Quando mudei para uma escola recém-criada, não havia biblioteca. Era uma realidade diferente da que eu conhecia antes, e isso limitou meu acesso aos livros (P., 2023).

A falta de estrutura revela uma desigualdade no acesso à leitura, algo que se repete nos relatos de outros entrevistados. No caso de P., que estava habituado a uma rotina de leitura, acesso a livros e empréstimos regulares, a falta de biblioteca na escola gerou uma lacuna no seu processo formativo como leitor literário.

Assim como Dorothy encontra aliados em sua caminhada por Oz, os mediadores de leitura destacam o papel dos colegas e da comunidade na construção de um ambiente literário acolhedor. E., por exemplo, compartilha sua experiência com o projeto *Não durma no ponto, leia um livro*:

Colocamos vários livros lá e ficamos observando. No começo, não sabíamos se daria certo. De repente, as pessoas começaram a pegar os livros, ler, levar para casa. Foi um sucesso, e agora as pessoas até perguntam quando será a próxima edição (E., 2023).

No caso de E., o projeto nasceu despretensiosamente e se demonstrou uma prática bastante efetiva para angariar novos leitores. Os livros, recebidos de doação pela própria comunidade do entorno do FS, são colocados no banco de madeira (construído por um habitante local) que fica no ponto de ônibus próximo. Com a recorrência da atividade, a agente de leitura conseguiu perceber os gêneros literários mais procurados por aquele público e passou a fazer a seleção de maneira a melhor atender as expectativas dos leitores. Na sequência, os leitores eram convidados, por meio de bilhetes inseridos nos livros, a fazer a obra circular, levando os livros a outros possíveis leitores. Além disso, eram convidados a frequentar o FS para explorar o acervo e realizar empréstimos das obras que compõem o acervo.

Outro exemplo de integração com a comunidade é V., que destaca a importância de diversificar as atividades para captar a atenção dos leitores:

Hoje em dia, não adianta só contar histórias. Se a gente não trazer algo diferente, como uma interação ou um desafio, eles perdem o interesse (V., 2023).

Esse relato remete ao Homem de Lata, que busca um coração, mas demonstra empatia ao longo de toda a jornada. Assim como ele, os mediadores de leitura entendem que a emoção e o envolvimento são elementos essenciais na formação de leitores. A trajetória, realizada com parceiros, pode ser mais leve e render mais ações que contribuem para a formação de leitores. É o caso de E2. que passou a caminhar junto com V. na jornada em busca da formação de leitores. Desde a proposta para início do ano letivo, com o Caderno da SEP, a parceria das

agentes de leitura fica evidente no preparo para receber os estudantes, na organização do espaço, das estantes e na seleção de propostas para mediação de leitura.

V. é uma excelente contadora de histórias e há mais de 20 anos encanta o público de diferentes faixas etárias, narrando obras da literatura infantil. Para além dessa prática de contação, V. convida o seu público a conhecer os livros e fazerem a leitura por si e assim encantarem-se novamente com a literatura. As agentes de leitura V. e E2. propõem, também, diálogos pós-leitura a fim de averiguar a efetividade da leitura realizada pelos usuários do FS. Por meio de um passaporte de leitura confeccionado para os frequentadores regulares do local, o leitor pode registrar as obras lidas e preencher, brevemente suas impressões sobre a leitura. O grande diferencial está no constante diálogo estabelecido com o público. V. e E2. sempre recebem afetosamente os leitores e com eles conversam sobre as leituras, respeitando a opinião do leitor em formação e ajudando-lhes com estratégias para tornar suas leituras mais eficientes.

A jornada dos mediadores também é marcada por dificuldades estruturais e burocráticas, que muitas vezes impedem a criação de um ambiente leitor ideal. Paulo menciona a precarização dos espaços de leitura e a falta de planejamento na distribuição de bibliotecas nas escolas:

Muitas bibliotecas foram criadas em espaços inadequados, como salas minúsculas ou até mesmo porões úmidos. Além disso, com a universalização da pré-escola, várias bibliotecas foram transformadas em salas de aula, enfraquecendo ainda mais o acesso das crianças aos livros (P., 2023).

Essa situação pode ser comparada ao momento em que Dorothy descobre que a Cidade das Esmeraldas, idealizada como um refúgio perfeito, na verdade não possui a grandiosidade que aparentava. O discurso de P., que já atuou como Gerente de Faróis do Saber e Bibliotecas, e de vários entrevistados converge nesse ponto: a idealização das bibliotecas muitas vezes esbarra em limitações burocráticas e falta de investimento.

P. relata outro caso emblemático por ele vivenciado durante o período em que atuava como gerente, que é um problema ainda recorrente: a falta de profissionais para atuar nas bibliotecas.

Tivemos agentes de leitura com laudo médico que não poderiam ter contato com crianças, mas foram alocadas nas bibliotecas escolares. Como desenvolver um trabalho de formação leitora sem interação com os alunos? (P., 2023).

Essa contradição evidencia a falta de planejamento e a desvalorização do trabalho dos mediadores, que precisam superar esses obstáculos para manter viva a magia da leitura. Além disso, traz à tona outra importante discussão acerca do atendimento em bibliotecas: a falta de um profissional especializado.

Na RMBE de Curitiba, conforme já relatado nesta tese, há bibliotecários responsáveis pelo preparo de livros que são enviados às BE e FS e também os que fazem parte da equipe de formação. Contudo, não se pode ignorar a contribuição significativa que o bibliotecário pode trazer na atuação direta nesses espaços. Para além dos problemas restritivos de atuação profissional de docentes que estão alocados em BE e FS, as atividades atribuídas ao bibliotecário poderiam agregar às atividades de mediação de leitura inerentes à função docente.

O profissional bibliotecário desempenha um papel fundamental na biblioteca escolar, não apenas como gestor do acervo, mas como mediador do conhecimento, incentivando a leitura e promovendo o letramento informacional. Sua atuação se fortalece quando estabelecida uma parceria com o professor, pois essa colaboração possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas e integradas ao currículo escolar. Nesse sentido, o trabalho conjunto entre bibliotecário e professor contribui para criar um ambiente propício à formação leitora dos alunos, proporcionando experiências de leitura diversificadas e contextualizadas.

Outro aspecto relevante dessa colaboração é o incentivo ao uso dos recursos da biblioteca de maneira mais significativa. Nesse contexto, a atuação conjunta de bibliotecário e professor possibilita a construção de um espaço vivo de aprendizagem, no qual os estudantes desenvolvem autonomia na busca por informações e aprofundam seu contato com a literatura e outras formas de expressão cultural.

Apesar dos desafios, os mediadores relatam histórias que evidenciam o impacto da leitura na vida dos alunos e da comunidade. V., por exemplo, destaca como a biblioteca se tornou um espaço de pertencimento:

Os pais que frequentavam o Farol do Saber agora trazem seus filhos. Esse ciclo de leitura dentro das famílias mostra o impacto de longo prazo da biblioteca (V., 2023).

É o que podemos ver na imagem a seguir que mostra o incentivo à leitura de uma mãe que frequentava o FS desde sua adolescência e atualmente leva seu filho, que participa ativamente das propostas e realiza empréstimos de livros periodicamente.

FIGURA 37 – Estudante com passaporte de leitura



FONTE: Acervo da GFSB.

As professoras confirmam que, mesmo em meio às dificuldades, a biblioteca e a leitura continuam sendo fontes de mudança na vida dos leitores. De forma especial, esse FS, que fica em um bairro afastado do centro da cidade e com poucas opções de lazer e entretenimento. Pensando no atendimento a esse público, as agentes V. e E2 solicitaram a inclusão de um aviso paroquial na igreja que fica bem próxima ao FS com a programação das atividades oferecidas. A seguir, está o relato das professoras, contando o depoimento de uma frequentadora que reconhece as contribuições da biblioteca em sua formação.

Uma mãe veio para fazer o cadastro da filha que gosta muito de ler, moram aqui na frente praticamente (mudaram faz pouco tempo). A menina falou que o Farol será a segunda casa dela, que perto de onde moravam antes não tinha Farol. Os olhos dela brilhando com os empréstimos, quando começamos a contar o que acontece aqui... E eu me emocionei e chorei. Então ela falou que quer ser advogada ou escritora, que já tem um livro de nove páginas. Incentivamos a continuar e até sugerimos um título "As aventuras de uma menina no Farol do Saber" (V. e E2., 2023).

Outro exemplo marcante é o relato de E., sobre como a biblioteca pode transformar a relação das crianças com os livros, passando a reconhecer características literárias e tornando-se mais autônomos.

Outro dia, um menino viu uma foto do Ziraldo e falou: 'Esse aqui é o Ziraldo, né?'. Eu perguntei como ele sabia, e ele respondeu: 'Minha professora trabalhou com ele na escola'. Isso mostra que a mediação literária faz com que os alunos reconheçam autores e ilustradores, criando uma relação mais próxima com a literatura (E., 2023).

Essa conexão entre os leitores e os livros reforça a importância da mediação, pois amplia o repertório cultural dos estudantes e os incentiva a explorar novas leituras. A exploração de elementos paratextuais de forma recorrente e sistematizada pode contribuir para que os leitores se apropriem de procedimentos de leitura, além de aprenderem a estabelecer comparações entre textos, reconhecer características de autoria e assim aprofundar sua compreensão leitora.

Em relação à formação docente e à necessidade de atualização dos professores que atuam como agentes de leitura, grande parte dos entrevistados destacou que o período de ensino remoto proporcionou oportunidades para a realização de cursos on-line de aperfeiçoamento profissional. Além disso, todos os que assistiram às videoaulas de Literatura relataram que o material contribuiu significativamente para a ampliação do repertório cultural e a diversificação de estratégias de leitura em sua prática.

Essa busca por atualização e aprimoramento reflete a importância de um vocabulário rico e de um conhecimento amplo para mediar a leitura de forma eficaz, como destacado por uma das entrevistadas.

A gente precisa sim procurar atualização profissional. A gente precisa ter um vocabulário bom, a gente precisa ter conhecimento pra poder passar coisas diferentes para essa criança, para esse adolescente, para esse pai, para essa mãe que vem aqui (G2, 2023).

Essa fala reforça a ideia de que a mediação exige qualificação e adaptação constante, de modo que o mediador possa explorar a literatura de formas variadas e

inovadoras. Na continuidade do relato, a professora explica que o “vocabulário bom” a que se se referia estava relacionado ao uso de termos adequados para tratar do texto literário, usando “ilustrador” em vez de “a pessoa que desenhou”, por exemplo. G2 também relata que passou a explorar os elementos paratextuais, dando maior ênfase ao título, ilustração, nomes dos autores e ilustradores, editora, entre outros aspectos.

Essa ampliação do olhar para os detalhes que compõem o livro dialoga diretamente com a importância da escolha criteriosa das obras literárias e da construção de um repertório diversificado, aspectos fundamentais para a atuação do professor mediador de leitura. Mais do que selecionar textos, esse processo exige uma abordagem reflexiva e intencional, que leve em conta as especificidades da literatura, as características do público leitor e os objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a mediação da leitura literária exige do professor não apenas um conhecimento aprofundado sobre literatura, mas também a capacidade de promover a interação entre leitor e texto, estimulando a construção de sentidos e a formação de leitores críticos e autônomos.

O texto literário possui características únicas que o distinguem de outros tipos de texto. Segundo Colomer (2017), a literatura infantil e juvenil deve ser entendida como um objeto cultural intencionalmente estético, que explora as possibilidades de sentido por meio de uma linguagem inventiva e aberta à interpretação. Essa interação é marcada pela abertura do texto a múltiplas interpretações, o que exige do mediador uma leitura atenta e sensível. Como afirma Bajour (2012, p. 27),

A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta.

A seleção de obras literárias é um dos primeiros passos na mediação da leitura. Ao dizer que a escolha do texto é “a antessala da escuta” (Bajour, 2012, p. 27), a autora destaca onde se estabelece o desafio, a sedução e a possibilidade de diálogo entre o leitor e a obra. Dessa forma, o mediador deve considerar não apenas o tema da obra, mas também sua qualidade literária, sua capacidade de provocar questionamentos e sua adequação ao público leitor.

A construção de um repertório literário é um processo contínuo e essencial para o professor mediador. A mediação da leitura literária não se restringe à

decodificação do texto, mas envolve a promoção de estratégias de compreensão que permitam ao leitor construir significados a partir da interação com a obra. Paulino e Cosson (2009) destacam que a leitura literária é uma atividade ativa, que exige do leitor a mobilização de conhecimentos prévios e a capacidade de estabelecer relações entre o texto e suas experiências pessoais. O mediador, portanto, deve estar preparado para propor perguntas e atividades que estimulem a reflexão e a produção de sentidos, sem impor interpretações únicas ou fechadas. Como afirma Bajour (2012, p. 27):

Ao escolhermos o que será lido com outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos.

A formação do professor mediador de leitura literária deve incluir tanto o desenvolvimento de competências teóricas quanto práticas. A escolha de obras literárias e a construção de um repertório diversificado são práticas essenciais para a atuação do professor mediador de leitura. Essas ações exigem um conhecimento profundo sobre a literatura, além de habilidades para promover a interação entre o leitor e o texto. A mediação da leitura literária não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de um espaço de diálogo e reflexão, onde o leitor possa construir sentidos a partir de sua experiência com a obra. Para tanto, é fundamental que o mediador seja um leitor experiente, com um repertório amplo e diversificado, e que esteja preparado para atuar como um facilitador do encontro entre o leitor e o texto literário.

A preocupação com a formação para o trabalho com leitura literária aparece no depoimento de E., que expressa uma demanda por capacitação mais frequente.

A gente precisa urgentemente mais desses estilos de curso (referindo-se à formação continuada oferecida pela GFSB) uma vez por mês, pra nós que somos agentes de leitura do Farol. (E., 2023)

A professora sugere um modelo de formação baseado na prática recorrente e no contato contínuo com textos literários, destacando que cursos eventuais não são suficientes para garantir o aprimoramento necessário, já que sente falta de uma disciplina específica sobre literatura infantojuvenil na graduação.

Outro ponto levantado como obstáculo para o trabalho das professoras que atuam em BE e FS é a falta de diretrizes claras para a mediação de leitura e todo o trabalho a ser desempenhado nesses equipamentos, o que deixa muitos agentes sem um direcionamento adequado. T2, durante seu relato sobre a constituição da RMBE, seleção de obras para compor o acervo e a designação de professoras para desempenhar a função de agentes de leitura, destaca a ausência de políticas e materiais estruturados que orientem o trabalho dessas professoras, tornando-o dependente da criatividade individual de cada profissional.

Eu fazia parte de um pequeno grupo de professoras que tinham curso de Biblioteconomia e que foram convidados para preparar o acervo inicial de livros que seriam destinados aos FS que seriam inaugurados. Isso aconteceu por volta do ano de 1993. Nós cuidamos também da preparação dos profissionais que iriam trabalhar nesses espaços, mas tivemos que adaptar porque não tínhamos um material específico para as bibliotecas (T2, 2023).

Essa fala aponta para um problema que ainda persiste nas BE e FS: a grande rotatividade de professoras que atendem esses espaços devido especialmente à falta de políticas para garantir essas pessoas na função. De acordo com o relato de T2, somente em 2011, com o chamamento do concurso para Gestores da Informação (GI) é que mais profissionais especializados passaram a integrar a equipe. Contudo, no ano seguinte esses Gestores foram direcionados a trabalhar nos NRE e acabaram absorvendo outras funções e as BE não tiveram ganhos nesse processo, apesar da boa intenção em deixar os GI mais próximos das escolas.

Apesar desses desafios estruturais, as videoaulas e os cursos de formação continuada têm se mostrado como ferramentas essenciais para a capacitação e a motivação dos profissionais que atuam nas bibliotecas escolares. A experiência das professoras demonstra a relevância desses recursos como meios de formação continuada, promovendo tanto a ampliação do repertório literário quanto a inovação nas estratégias de mediação. Em relação ao impacto direto na formação das professoras, as videoaulas de literatura foram mencionadas por várias entrevistadas como uma ferramenta transformadora na maneira como elas compreendem seu papel e o trabalho nas bibliotecas.

Eu diria pra você que eu sou uma MD antes das videoaulas e eu sou outra MD depois das videoaulas (MD, 2023)

Essa transformação sugere um impacto significativo das videoaulas na prática docente, o que encontra respaldo nos estudos sobre formação continuada de professores. Imbernón (2009) destaca que a formação permanente do professorado deve ser entendida como um processo contínuo de reflexão e atualização, que permite aos educadores adaptarem-se às novas demandas educacionais. Ele afirma que:

A formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática. [...] Isso implica fugir de políticas de subsídio, de políticas em que se acredita que oferecendo (ou investindo) à formação uma grande quantidade de cursos, seminários ou jornadas, a educação mudará; deixa-se o contexto trabalhista empobrecido, assim como a metodologia de trabalho da prática formativa mais orientada a práticas formativas individuais que a modelos de formação permanente de caráter coletivo, de desenvolvimento e de melhoria do currículo e a processos indagativos em que a base não é a "ignorância do mestre", mas que se confia na capacidade do professorado para gerar inovações através da prática educativa (Imbernón, 2009, p. 44-5).

Nesse sentido, as videoaulas emergem como um recurso dinâmico e acessível, capaz de proporcionar aos professores novas estratégias e metodologias que podem ser aplicadas diretamente em sua prática pedagógica, alinhando-se à ideia de Imbernón de que a formação deve ser um processo vivo e em constante renovação. Tardif (2014) complementa essa perspectiva ao discutir a importância dos saberes docentes na formação profissional, enfatizando que esses saberes são construídos a partir da experiência prática e da reflexão sobre a prática. Ele argumenta que os saberes docentes são saberes plurais, construídos a partir de diferentes fontes, como a formação inicial, a experiência profissional e as interações com os colegas. A formação continuada deve, portanto, proporcionar espaços para que os professores possam refletir sobre sua prática e compartilhar suas experiências, construindo novos saberes coletivamente. (Tardif, 2014, p. 33-36).

As videoaulas, ao oferecerem exemplos concretos de mediação literária e estratégias de ensino, contribuem para a construção desses saberes, permitindo que os professores reflitam sobre sua prática e incorporem novas abordagens em seu cotidiano escolar. Essa reflexão é essencial para a formação continuada, pois, como destaca o autor, o professor é um sujeito ativo na construção de seus saberes, e as videoaulas podem ser um catalisador para essa construção.

Nóvoa (2022) reforça a importância de recursos inovadores na formação docente, especialmente em um contexto de transformações aceleradas, como o

vivido durante a pandemia. Ele afirma que a formação de professores deve ser um processo contínuo, que se alimenta de experiências diversificadas e de recursos que estimulem a reflexão e a inovação. A formação continuada não pode se limitar a cursos e palestras, mas deve incluir práticas que permitam aos professores experimentar novas metodologias e refletir sobre sua aplicação em sala de aula.

As videoaulas, nesse sentido, representam um recurso valioso, pois permitem que os professores acessem conteúdos de forma flexível e adaptem as estratégias apresentadas às suas realidades específicas. Nóvoa ainda ressalta que:

A formação continuada deve ser um espaço de experimentação e de troca, onde os professores possam compartilhar suas práticas e aprender uns com os outros. A tecnologia pode facilitar essa troca, criando redes de colaboração e permitindo que os professores se inspirem nas experiências de seus pares (Nóvoa, 2022, p. 82).

Portanto, o impacto das videoaulas na prática docente, conforme evidenciado no depoimento, está alinhado com as teorias de Imbernón, Tardif e Nóvoa, que destacam a importância de recursos dinâmicos, acessíveis e reflexivos na formação continuada de professores. Esses recursos não apenas atualizam os saberes docentes, mas também promovem a inovação e a transformação das práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação mais adaptada às necessidades contemporâneas. A partir da articulação entre esses autores é possível constatar que a formação continuada deve ser um processo vivo, reflexivo e colaborativo, no qual as videoaulas podem desempenhar um papel fundamental como ferramentas de atualização, reflexão e inovação.

No contexto da pandemia, essa necessidade se tornou ainda mais evidente, uma vez que as videoaulas possibilitaram a manutenção das atividades educativas e, posteriormente, influenciaram o retorno ao ensino presencial:

Na época da videoaula eu não estava na biblioteca. Mas eu atendia alunos com dificuldade pelo Google Meet. [...] E depois que eu vim pra cá (BE) eu assisti algumas videoaulas. Muito boas, super inspiradoras. E me ajudaram muito (SM, 2023).

Ademais, o registro e a documentação das práticas pedagógicas emergem como uma estratégia eficaz para a consolidação das aprendizagens proporcionadas pelas videoaulas.

Algo que chamou muita atenção na prática da professora G. foi o registro que ela fez de todas as atividades sugeridas nas videoaulas durante o período de

ensino remoto. Ela registrou os conteúdos trabalhados em cada aula, marcou quais eram os livros, fez a aquisição de muitos títulos que julgou importantes pra formação dela, além de trazer essa prática para os estudantes no retorno às aulas presenciais.

G. relatou que as videoaulas foram além da simples informação e se tornaram uma referência para sua prática cotidiana. Ela assistia até mesmo às videoaulas que não eram designadas a ela pela equipe gestora e registrava reflexões sobre como aplicar os conteúdos.

Eu assisti até as aulas que a pedagoga falava que 'ah, não precisa', mas eu falei 'ah não, mas de literatura eu tenho, não tem como eu não assistir (G., 2023).

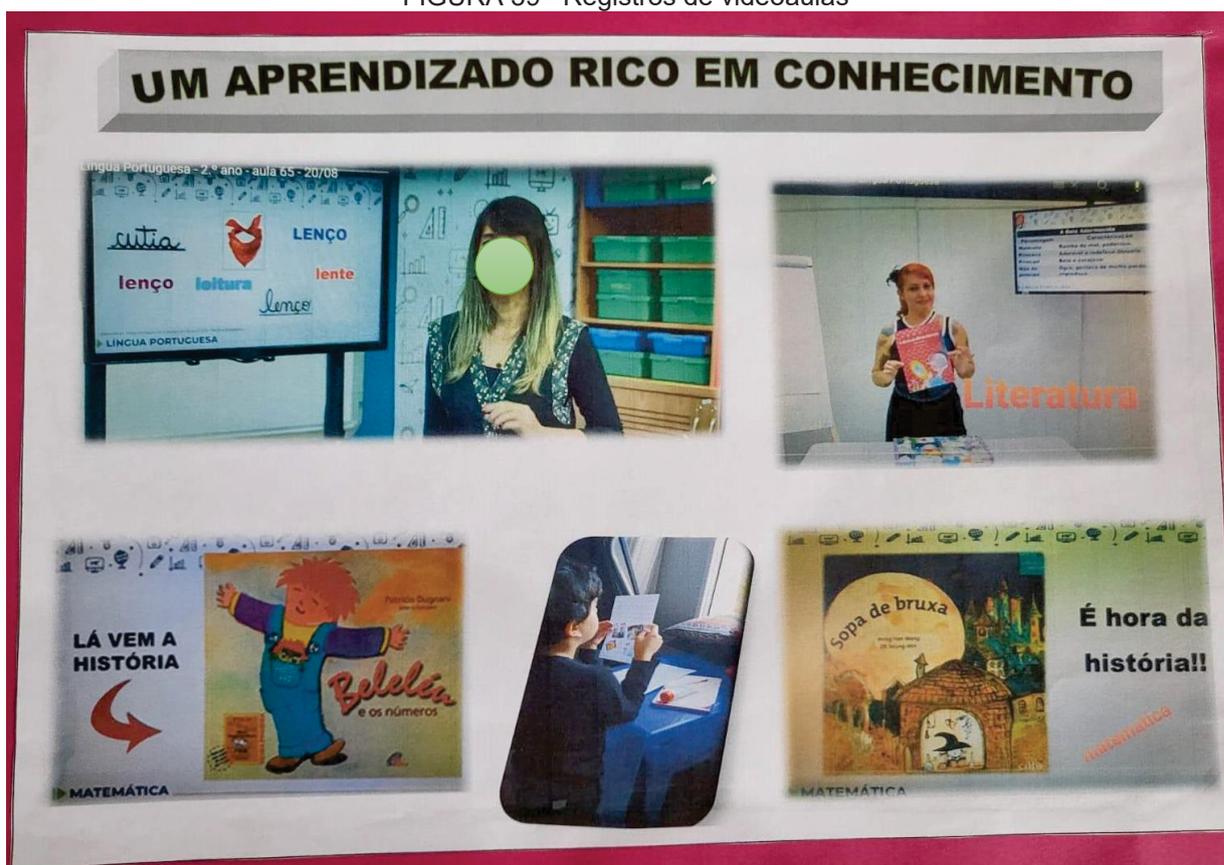
Essa fala indica um comprometimento com a formação continuada e um reconhecimento do valor do material disponibilizado. Em visita à BE em que G. trabalha pude perceber a organização do local e o uso de sugestões de atividades dadas tanto em videoaulas quanto em formações oferecidas pela GFSB. A professora, muito organizada, me mostrou os registros realizados durante o período de aulas remotas com comentários acerca das videoaulas, impressões pessoais e contribuições para o trabalho dela. Nas Figuras 38 e 39 estão registradas videoaulas que a professora considerou significativas para seu processo formativo e o uso de recursos incorporados em sua prática a partir delas.

FIGURA 38 – Registros de atividades complementares – ensino remoto



FONTE: Acervo pessoal da pesquisadora.

FIGURA 39– Registros de videoaulas



FONTE: Acervo pessoal da pesquisadora.

MD, por sua vez, fez uma declaração sobre a mudança de perspectiva que as videoaulas trouxeram para sua prática como agente de leitura:

Eu sou uma MD antes das videoaulas e sou outra MD depois das videoaulas. Antes eu via a biblioteca apenas como um espaço de organização e empréstimos, mas passei a compreendê-la como um ambiente de aprendizado ativo (MD, 2023).

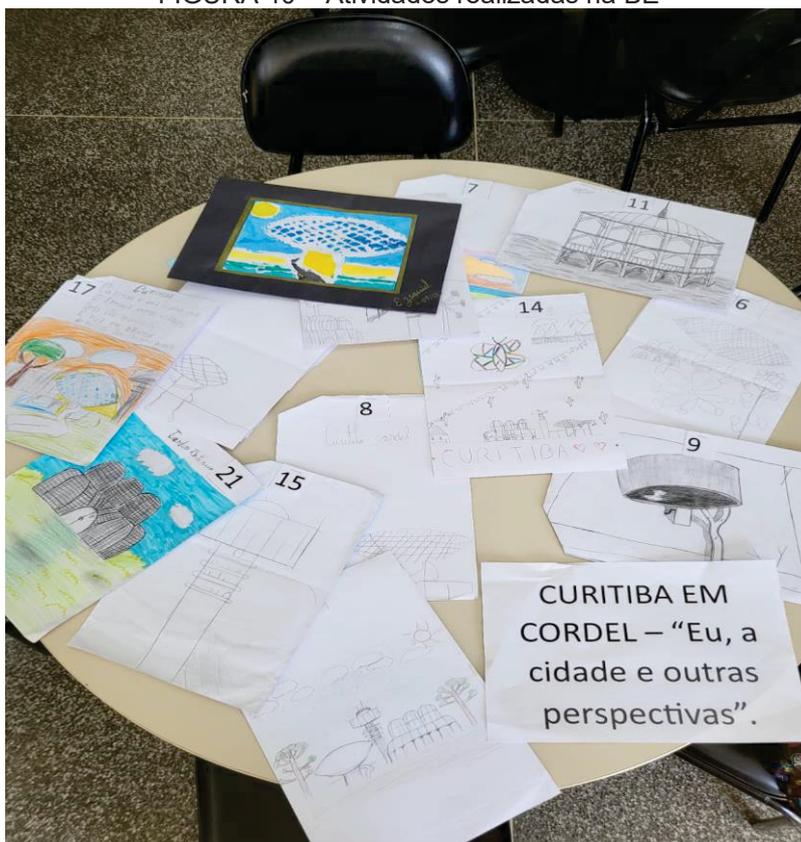
A professora destaca o quanto as videoaulas de literatura contribuíram para que ela ampliasse o olhar para a obra literária. MD relata que pode entender como conduzir práticas de leitura literária vendo exemplos dessas videoaulas. Outra agente de leitura, L., também destacou a importância do material como estímulo para novas práticas.

Assistia às videoaulas de literatura e percebi como explorar mais as histórias. Inclusive inseri em meus registros pessoais: quero mais literatura, mais livro, mais história (L., 2023).

Em seu depoimento, L. evidencia um desejo de aprofundar o trabalho com literatura e expandir as possibilidades do espaço da biblioteca, que surgiram após a

exibição das videoaulas de literatura. A professora tem realizado várias estratégias de leitura que conheceu por esse meio a BE tem se tornado um dos lugares favoritos dos estudantes que procuram ocupar o espaço até mesmo na hora do recreio, como é o caso, após a realização de diversas leituras na BE, das produções de cordel curitibano feitas pelos leitores e elaboração de um painel temático que, em grupos, se revezam para pintar.

FIGURA 40 – Atividades realizadas na BE



FONTE: Acervo pessoal da pesquisadora.

Em outros depoimentos, as videoaulas também foram vistas como um estímulo à reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas na biblioteca, não apenas como suporte técnico.

P. mencionou como a mediação de leitura deve ir além da simples disponibilização de livros e deve ser pautada por uma curadoria cuidadosa.

Quem faz acontecer é o professor que está em sala de aula, mas a biblioteca precisa oferecer mais do que apenas o acesso ao livro. A mediação precisa ser ativa, precisa criar laços com a literatura (P., 2023).

O relato das agentes de leitura que acompanharam as videoaulas de literatura e voltaram a BE e FS com intenção de rever suas práticas em relação à formação do leitor literário evidencia a necessidade de pensar a biblioteca como um espaço de experiências leitoras, não apenas um local de consulta.

De fato, as videoaulas também inspiraram as professoras a adotarem novas estratégias para incentivar os estudantes a se engajarem com a literatura.

T. implementou um sistema lúdico para incentivar o empréstimo de livros, fazendo adequações de algumas estratégias apresentadas em videoaulas, como o "Bingo dos Empréstimos" e as "Poesias Borbulhantes", criando um ambiente mais interativo dentro da biblioteca. Embora nas videoaulas as dinâmicas não estivessem diretamente relacionadas a empréstimos de livros, as dinâmicas utilizadas para apresentação de diferentes obras foram adaptadas pela professora para a interação com os estudantes na BE. As estratégias propiciaram a dinamização do acervo, incentivando os leitores a olhar para obras que não costumam chamar a atenção, como é o caso das poesias que passaram a ocupar lugar de destaque no mural com bolhas que poderiam ser estouradas revelando um poema para ser lido e compartilhado, além de abrir espaço para conversas sobre as impressões de leitura.

Também em relação a propiciar diferentes estímulos, AT relatou a criação de um concurso de ilustração inspirado em um clássico da literatura, demonstrando como a intersecção entre diferentes linguagens artísticas pode ser uma ferramenta de mediação.

A gente lançou um concurso, na verdade foi um desafio que o ilustrador do livro que a gente estava lendo coletivamente na BE fez aos estudantes: como seria o personagem Pequeno Príncipe de Curitiba? Ele gravou um vídeo e a gente transmitiu para todos os grupos de estudantes. A gente transformou em concurso pras crianças fazerem o Pequeno Príncipe em Curitiba. Aí eles vão ilustrar (AT, 2023).

A iniciativa de estabelecer contato com o ilustrador do livro e solicitar que ele gravasse um vídeo para os estudantes, partiu de exemplos apresentados nas

videoaulas de literatura em que essa prática era recorrente. A atividade não só motivou os estudantes a lerem a obra na íntegra como aproximou esse público do espaço da biblioteca realizando outras leituras. As professoras passaram a abrir a BE também na hora do recreio para que os leitores pudessem ter mais tempo de explorar o acervo e conversar sobre os livros lidos.

FIGURA 41 – Premiação do concurso de ilustração



FONTE: Acervo pessoal da pesquisadora.

Inspirada por algumas propostas exibidas nas videoaulas de literatura e aproveitando os recursos de robótica disponíveis no FS em que atua, S. realizou atividades gamificadas que tiveram um grande impacto no envolvimento dos estudantes.

Criamos um projeto de 'Caçada Literária' para incentivar os alunos a explorarem o acervo da biblioteca de forma interativa e divertida (S., 2023).

Essa abordagem, utilizada em videoaulas, se mostrou uma forma eficaz de engajamento, especialmente por esse FS ter permanecido muito tempo sem uma professora que realizasse atendimento aos estudantes. Por ser sua primeira experiência como agente de leitura, S. relata que revisitou algumas videoaulas de literatura para incorporar as estratégias nelas utilizadas em seu planejamento.

Ainda em relação à mudança de ponto de vista após as videoaulas de literatura, E. fez uma reflexão importante sobre a necessidade de ir além do empréstimo e criar experiências literárias significativas para os estudantes.

A gente precisa oferecer experiências diferenciadas, porque o simples empréstimo de livros não é suficiente para despertar o interesse dos alunos (E., 2023).

As bibliotecas escolares, além de espaços de leitura, foram descritas como locais de acolhimento, aprendizado e pertencimento. Mas, apesar dos avanços proporcionados pelo uso das videoaulas e novas estratégias de mediação, os profissionais entrevistados apontaram desafios estruturais e de gestão.

AT destacou a necessidade de adaptação do planejamento e propostas de mediação de leitura diante da falta de tempo e de recursos.

Eu mudei [o planejamento], falei, eu vou fazer [a contação de história] só uma vez no mês, a gente faz a última semana do mês para já se prepararem e nas outras semanas a gente faz exploração do acervo e empréstimos (AT, 2023).

As professoras chamaram atenção também para a necessidade de garantir a presença de profissionais capacitados na BE para manter o atendimento adequado.

A gente espera que continue liberando os RITs porque aí a gente faz o trabalho tão essencial. Antes a biblioteca ficava fechada à tarde, e agora conseguimos manter um atendimento integral (AT, 2023).

A fala da professora reforça um problema já apontado pelas bibliotecárias e gestoras da informação da falta de uma política que garanta a continuidade do trabalho que vem sendo desenvolvido.

Em suma, a análise das entrevistas revela que as videoaulas de literatura desempenharam um papel essencial na formação das professoras que atuam como

agentes de leitura, ampliando suas práticas e fortalecendo seu entendimento sobre a biblioteca como um espaço dinâmico de aprendizado.

Além disso, as estratégias desenvolvidas a partir desse conteúdo demonstram criatividade e inovação na mediação da leitura, promovendo maior engajamento dos estudantes. No entanto, os desafios estruturais, como a necessidade de mais formação continuada e melhores condições de trabalho, ainda são pontos que precisam ser aprimorados para garantir a efetividade dessas ações a longo prazo.

Apesar das dificuldades, as ações das agentes de leitura mostram que as bibliotecas continuam sendo espaços de transformação e descoberta, onde professores, alunos e comunidade constroem, juntos, seu próprio caminho de tijolos amarelos rumo ao conhecimento.

6 O RETORNO PARA CASA: POSSIBILIDADES DE VIAGENS FUTURAS

Ao longo desta pesquisa, percorri uma estrada de tijolos amarelos traçada pela curiosidade e pela necessidade de compreender a efetividade das videoaulas de literatura como recurso na formação docente. Assim como Dorothy em *O Mágico de Oz*, cada passo nesta jornada revelou desafios, aprendizados e encontros transformadores, redefinindo o meu olhar sobre a prática pedagógica e sobre o próprio ato de pesquisar.

Desde o ponto de partida, no qual me vi diante da necessidade de refletir sobre a mediação da leitura em tempos de ensino remoto, busquei compreender como as videoaulas de literatura impactaram a formação de professores na RME de Curitiba. Para tanto, estabeleci objetivos claros, que guiaram esta investigação: descrever as videoaulas e suas estratégias pedagógicas, analisar suas contribuições para a mediação de leitura, compreender a percepção das professoras atuantes nas BE e FS e, finalmente, refletir sobre os impactos desse modelo de ensino na formação continuada.

O percurso metodológico foi delineado a partir de uma abordagem qualitativa, considerando a complexidade do objeto de estudo e a necessidade de captar as múltiplas dimensões da experiência docente no ensino remoto. A investigação envolveu a análise documental, descrição das videoaulas, questionários e entrevistas com professoras, além do exame dos Cadernos Pedagógicos e de documentos institucionais. Cada uma dessas etapas permitiu um aprofundamento na compreensão dos efeitos da mediação da leitura através das videoaulas, trazendo à tona reflexões sobre a relação entre tecnologia, literatura e formação continuada de docentes.

Os resultados desta pesquisa indicam que as videoaulas, inicialmente adotadas como uma solução emergencial durante o ensino remoto, consolidaram-se como um recurso pedagógico relevante e com potencial de permanência. Essa relevância é evidenciada pelo fato de que, mesmo em 2025, professoras recém-ingressas na função de agentes de leitura continuavam a buscar as videoaulas de literatura como ferramenta de apoio para a elaboração de seus planejamentos. Essa prática demonstra não apenas a adaptação das docentes às novas tecnologias, mas também a eficácia desses materiais como suporte didático, especialmente para profissionais em fase de capacitação ou inserção na área educacional.

As professoras entrevistadas destacaram a importância dessas videoaulas para sua própria formação, uma vez que puderam se apropriar de novas estratégias de mediação da leitura e ampliar seu repertório didático. No entanto, a pesquisa também revelou limitações, como a necessidade de um maior investimento na formação dos professores para o uso consciente e crítico das tecnologias na educação. A mediação de leitura, quando realizada no ambiente virtual, exige do professor não apenas conhecimento técnico sobre a literatura e sobre os recursos audiovisuais, mas também sensibilidade para construir uma narrativa envolvente que desperte o interesse do estudante.

Análoga à jornada de Alice, que precisou experimentar as oscilações de tamanho para encontrar seu lugar no País das Maravilhas, esta pesquisa também demandou ajustes, revisões e reflexões constantes, evidenciando que o processo investigativo é, por natureza, dinâmico e transformador. A investigação sobre a formação docente mediada por videoaulas revelou um campo de estudos em expansão, com lacunas significativas, especialmente no que se refere à formação inicial de professores para o trabalho com leitura literária. A inclusão de disciplinas ou módulos específicos nos cursos de Pedagogia, focados no desenvolvimento de habilidades e estratégias de mediação da leitura literária, é uma necessidade urgente. A literatura, ao desempenhar um papel fundamental na formação crítica e criativa dos estudantes, exige que os professores estejam preparados para atuar como mediadores capazes de despertar o encantamento e a reflexão por meio das narrativas.

Ao refletir sobre essa caminhada, percebo que a pesquisa, mais do que buscar respostas definitivas, ampliou questionamentos e apontou novas direções. Tal como Dorothy, que ao final de sua jornada compreendeu que a sabedoria, o coração e a coragem já estavam presentes em cada um de seus companheiros de viagem, entendo que a reflexão sobre a educação é um processo contínuo de descobertas e reconstrução. A formação docente, assim como a literatura, é um convite ao encantamento, à interpretação das entrelinhas e à construção de novos caminhos.

Essa investigação também reforça a importância de um olhar atento ao papel da literatura na formação docente. Além de ampliar horizontes e promover a empatia, a literatura oferece aos professores ferramentas para compreender sua própria trajetória e se reinventar constantemente. Assim como Alice precisou

questionar a lógica do País das Maravilhas para entender sua identidade, os professores devem questionar suas práticas pedagógicas e concepções sobre a leitura literária para transformar a experiência de seus alunos. Essa ressignificação, no entanto, não ocorre de forma linear, mas por meio de um processo contínuo de reflexão e diálogo com suas vivências e com as narrativas que atravessam seu caminho. A formação docente, portanto, deve ser entendida como um espaço de constante aprendizado, onde a literatura se torna não apenas um objeto de estudo, mas uma ferramenta de autoconhecimento e transformação.

No final de *O Mágico de Oz*, Dorothy percebe que tudo o que precisava para voltar para casa sempre esteve com ela. Durante sua jornada, ela busca desesperadamente um meio de retornar ao Kansas e acredita que o Mágico de Oz tem a solução. No entanto, depois de enfrentar inúmeros desafios e amadurecer ao longo do caminho, descobre que seus sapatos prateados tinham o poder de levá-la para casa o tempo todo.

Essa revelação simboliza uma lição importante: muitas vezes, procuramos respostas e soluções em lugares distantes, sem perceber que já possuímos os recursos necessários dentro de nós. No caso de Dorothy, sua jornada não foi em vão, pois cada experiência vivida lhe proporcionou aprendizado e autoconhecimento. O caminho que ela percorreu a transformou, e sua volta para casa não é apenas um retorno físico, mas também uma volta com uma nova compreensão sobre si mesma e sobre o mundo.

Da mesma forma, esta pesquisa me mostrou que as respostas que buscava estavam, em grande parte, nas experiências vividas e nas reflexões compartilhadas pelas professoras que participaram deste estudo. A formação docente, assim como a jornada de Dorothy, é um processo de autodescoberta e transformação, no qual cada desafio superado e cada aprendizado adquirido nos aproximam de uma prática educativa mais significativa e humanizadora. Nesse sentido, a formação continuada dos professores deve considerar não apenas a dimensão técnica do ensino, mas também a subjetividade, a criatividade e o papel da experiência estética na construção de um conhecimento significativo.

Ao longo desta pesquisa, percebi que a literatura, quando mediada com sensibilidade e propósito, tem o potencial de transcender barreiras e criar pontes entre o leitor e o texto, entre o professor e o aluno. A mediação da leitura literária, seja em um ambiente presencial ou digital, é um ato de encontro, uma oportunidade

de ampliar os sentidos e de permitir que a literatura cumpra sua função primordial: a de humanizar.

Esta pesquisa, portanto, me ensinou que a aprendizagem se faz no percurso, nas trocas e nas descobertas. E, assim como Dorothy percebeu que o verdadeiro poder estava dentro dela desde o início, também compreendi que as respostas não estão apenas nos livros ou nas metodologias, mas na escuta atenta, no olhar sensível e na disposição para seguir aprendendo. Seguir pela estrada de tijolos amarelos significa aceitar que a jornada é tão valiosa quanto o destino, e que cada passo, por menor que pareça, tem o potencial de transformar a forma como compreendemos a educação e a literatura.

Esta tese não é um ponto final, mas um convite à continuidade. Convido outros pesquisadores a seguirem essa estrada de tijolos amarelos, a explorarem os caminhos que se abrem a partir daqui e a contribuírem para a construção de uma educação mais justa, humana e transformadora. A literatura, como mostrou esta pesquisa, tem o poder de nos conectar com o mundo e com nós mesmos, de nos fazer refletir sobre quem somos e quem podemos ser. E é nesse poder que reside a esperança de um futuro melhor para a educação e para a sociedade como um todo. Assim, como Dorothy, sigo caminhando, sabendo que a verdadeira magia está no caminho, e não no destino. E que, no final, o que importa não é apenas chegar, mas como caminhamos e o que aprendemos ao longo do percurso.

OBRAS DE LITERATURA CITADAS

BAUM, L. Frank. **O mágico de Oz**. São Paulo: Scipione, 2003.

BAUM, L. Frank. **A estrada para Oz**. Jandira, SP: Principis, 2021.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

COLASANTI, Marina. **O Lobo e o Carneiro no Sonho da Menina**. São Paulo: Global, 2008.

GAIMAN, Neil. **Os Lobos dentro das Paredes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

GRIMM, Jakob. Chapeuzinho Vermelho. *In: Os contos de Grimm*. Ilustração: Janusz Grabianski. Tradução do alemão: Tatiana Belinky. São Paulo: Paulinas, 1989.

GRIMM, Jakob. Joãozinho e Maria. *In: Os contos de Grimm*. Ilustração: Janusz Grabianski. Tradução do alemão: Tatiana Belinky. São Paulo: Paulinas, 1989.

LAGARTA, Marta; CUNHA, Leo. **Culpado ou inocente?** O julgamento do lobo mau. São Paulo: Bambolê, 2019.

MACHADO, Ana Maria. **Procura-se lobo**. São Paulo: Ática, 2015.

MOREYRA, Carolina; MORAES, Odilon. **Entrevistas**: contos de fadas. São Paulo: Moderna, 2020.

NAUMANN-VILLEMEN, Christine. **Quando o lobo tem fome**. Ilustração: Kris Di Giacomo. Tradução: Álvaro Faleiros. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2012.

O'BYRNE, Nicola. **Use a Imaginação**. São Paulo: Brinque-Book, 2015.

ONDJAKI. **O convidador de pirilampos**: estórias sem luz elétrica. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

PENNART, Geoffroy de. **O Lobo Voltou**. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

RAMOS, Mario. **Eu Sou o Mais Forte**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

RAMOS, Mario. **O Mais Malandro**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

RAMPAZO, Alexandre. **Este é o Lobo**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2017.

ROBBERECHT, Thierry. **O Lobo que Caiu do Livro**. São Paulo: Brinque-Book, 2015.

SANCHEZ, Carolina. **Vai, Lobo!** São Paulo: Estrela Cultural, 2019.

VIEIRA, Valdirene. **O Lobo Maurinho.** São Paulo: Edições SM, 2008.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly; DALLA-BONA, Elisa Maria (Org.). **Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da COVID-19** [recurso eletrônico]. 1. ed. Natal: EDUFRRN, 2022.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANDRUETTO, Maria Teresa. **A leitura, outra revolução**. Tradução de Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. **Revista Signo**, Lajeado, v. 20, n. 1, p. 92-102, dez. 1999.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CHAMBERS, Aidan. **Dime**. Tradução de Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 2002.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Vincenzo. **Heidegger**. Tradução de Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno da Semana de Estudos Pedagógicos**: Agentes de Leitura. Curitiba: SME, 2014.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno da Semana de Estudos Pedagógicos**: Agentes de Leitura. Curitiba: SME, 2023.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental**: diálogos com a BNCC da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – 1.º ao 9.º ano. v. 4. Curitiba: SME, 2020.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Facebook: smecuritiba. **Aula para todos**. 25 maio 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/smecuritiba/photos/pb.100066304938216.-2207520000/141816207467141/?type=3>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Facebook: smecuritiba. jun. 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=123742475941181&set=pb.100066304938216.-2207520000>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Site. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/farois-do-saber-luzes-para-a-educacao-e-a-inovacao-em-curitiba/67491>. Acesso em: 11 out. 2023.

ECO, Umberto. **Seis Passeios pelos Bosques da Ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Por uma escuta da arte: ensaio sobre poéticas possíveis na pesquisa. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-23, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rbep/11116>. Acesso em: 22 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GOOGLE. **Google Maps**: RMBEFS. Disponível em: https://www.google.com/maps/d/u/1/viewer?mid=1g8MsCKLzXRPgY_e_hHN3GZnle8&ll=-25.449809323043052%2C-49.26127226600112&z=11. Acesso em: 7 fev. 2025.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 404-411, 2016. DOI: 10.15448/1981-2582.2016.3.21690. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21690>. Acesso em: 22 jul. 2024.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Revista Horizontes Antropológicos**, v. 18, n/p, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000100002>. Acesso em: 22 jul. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2015.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-35, 1995. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores**. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emília, 2024.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Nada é novo, mas tudo mudou: um ponto de vista sobre a escola do futuro. **Prospects**, Paris, v. 49, p. 35-41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>. Acesso em: 22 jul. 2024.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**. Proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IART, 2022.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÔSING, Tânia M. K.; ZILBERMAN, Regina (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Organização de Júlio de Abreu. São Paulo: Global, 2019.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; AMARILHA, Marly. Literatura no currículo de Pedagogia: um território em disputa? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.86011>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **O ensino de literatura no curso de pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo**. 2018. 246 f. Tese (Doutorado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/26401/1/Ensinoliteraturacurso_Saldanha_2018.pdf. Acesso em: 4 dez. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020. Disponível em: <https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel. Diferentes aportes no âmbito da antropologia fenomenológica. Diálogos com Tim Ingold. *In*: STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel (Orgs.). **Cultura, percepção e ambiente**: diálogos com Tim Ingold. São Paulo: Terceiro Nome, 2012. p. 31-47.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIOS

Questionário 1

1. Você assistiu às videoaulas de Literatura disponibilizadas pela SME durante o período de ensino remoto?
 Somente em 2020.
 Somente em 2021.
 Em 2020 e 2021.
 Não assisti.
2. Qual foi seu principal meio de acesso às videoaulas?
 TV.
 Canal do YouTube.
3. Qual o principal motivo que o(a) levou a assistir às videoaulas de Literatura?
 Determinação da escola.
 Interesse pessoal.
 Outro:
4. O que você achou dos temas desenvolvidos nas videoaulas de Literatura?
 Interessantes.
 Inadequados.
 Entediantes.
 Outro:
5. Você considera que os encaminhamentos/mediação de leitura nas videoaulas de Literatura contribuíram para sua prática no ensino presencial?
 Sim.
 Não.
6. Qual foi a videoaula que achou mais interessante ou que contribuiu mais para a sua prática docente?
7. Qual foi a temática que achou mais interessante ou que contribuiu mais para a sua prática docente?
8. Você utilizou alguma videoaula ou temática relacionada no retorno ao atendimento presencial?
 Sim.
 Não.
9. Como essas videoaulas foram utilizadas? Descreva de forma sucinta.
10. De que forma as videoaulas de Literatura contribuíram para sua prática na formação de leitores?

Questionário 2

1) Qual é a sua formação acadêmica?

- a) Licenciatura em Letras
- b) Licenciatura em Pedagogia
- c) Outra licenciatura
- d) Outra formação

2) Há quanto tempo você atua como professor na rede municipal de Curitiba?

- a) Menos de 1 ano
- b) De 1 a 5 anos
- c) De 6 a 10 anos
- d) Mais de 10 anos

3) Durante o período de ensino remoto, você teve acesso às videoaulas de literatura disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação?

- a) Sim
- b) Não

4) Em caso afirmativo, qual é a sua avaliação geral sobre as videoaulas de literatura?

- a) Muito úteis.
- b) Úteis.
- c) Pouco úteis.
- d) Não utilizei as videoaulas.

5) Em sua opinião, de que forma as videoaulas de literatura contribuíram para a sua formação como professor?

- a) Ampliando o meu conhecimento sobre literatura.
- b) Proporcionando novas metodologias de ensino.
- c) Desenvolvendo minha capacidade crítica em relação à literatura.
- d) Outra forma (especifique).

6) Na semana de estudos pedagógicos de 2023, você teve acesso ao caderno de estudos pedagógicos com orientações para o trabalho de mediação de leitura literária?

- a) Sim
- b) Não

7) Em caso afirmativo, qual é a sua avaliação geral sobre o caderno de estudos pedagógicos?

- a) Muito útil.
- b) Útil.
- c) Pouco útil.
- d) Não utilizei o caderno de estudos pedagógicos.

8) Em sua opinião, de que forma o caderno de estudos pedagógicos contribuiu para a sua formação como professor?

- a) Proporcionando novas metodologias de mediação de leitura literária.
- b) Ampliando o meu conhecimento sobre a importância da leitura literária.

c) () Desenvolvendo minha capacidade crítica em relação à mediação de leitura literária.

d) () Outra forma (especifique).

9) Em sua opinião, de que forma a combinação das videoaulas de literatura e do caderno de estudos pedagógicos 2023 contribuiu para a sua formação como professor?

a) () Ampliando o meu conhecimento sobre literatura e a importância da mediação de leitura literária.

b) () Proporcionando novas metodologias de ensino e mediação de leitura literária

c) () Desenvolvendo minha capacidade crítica em relação à literatura e à mediação de leitura literária.

d) () Outra forma (especifique).

10) Você considera que as videoaulas de literatura e o caderno de estudos pedagógicos 2023 podem ser ferramentas úteis para a formação de novos professores de literatura e para o aprimoramento da formação continuada de professores já atuantes na área?

a) () Sim

b) () Não

11) Quais foram os principais desafios enfrentados por você no retorno às aulas presenciais em relação à mediação de leitura literária?

a) () Dificuldade de acesso a materiais de formação de qualidade.

b) () Pouco tempo para planejamento e preparação das aulas.

c) () Dificuldade de engajar os alunos no processo de leitura.

d) () Outro desafio (especifique).

12) Em sua opinião, quais os principais desafios para a formação de professores em relação à literatura e à mediação de leitura literária?

a) () Falta de tempo para a formação continuada.

b) () Dificuldade de acesso a materiais de formação de qualidade.

c) () Ausência de acompanhamento e suporte pedagógico durante a mediação de leitura literária.

d) () Resistência por parte dos professores em adotar novas práticas de mediação de leitura literária.

e) () Outra (especifique).

13) Você tem alguma sugestão para aprimorar o caderno de estudos pedagógicos para futuras edições? Se sim, quais seriam as sugestões?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Para seleção de agentes de leitura que serão entrevistados, considere ao menos 1 profissional de cada núcleo regional (são 10). Conte com a indicação dos Gestores da Informação – responsáveis, dentre outras funções, pelas bibliotecas e Faróis do Saber em escolas – que selecionaram agentes que apresentaram alguma proposta de mediação de leitura em seu ambiente de trabalho, assistiram a algumas videoaulas e/ou participam dos cursos de formação continuada oferecidos pela Gerência de Faróis do Saber e Bibliotecas.

Iniciarei com informações básicas de cada entrevistado e uma conversa inicial para que apresente o seu local de trabalho e o que é ali desenvolvido.

Pensei, para o roteiro da pesquisa semiestruturada, em considerar questões como:

- Há quanto tempo está atuando como agente de leitura?
- O que a levou a desempenhar essa função? (Aqui posso diferenciar aqueles que o fazem como dobra de padrão, por estarem excedentes no quadro funcional e os “laudos”.)
- Qual é a sua rotina diária de trabalho na biblioteca como agente de leitura?
- Como é a organização/atendimento dos estudantes?
- Qual a relação da biblioteca com a sala de aula na sua escola?
- Os professores frequentam a biblioteca? Com que objetivo?
- Do que os usuários mais gostam na biblioteca?
- Como você organiza e promove atividades literárias para o público da biblioteca?
- Quais são as estratégias que você utiliza para estimular a leitura entre os usuários da biblioteca ou Farol do Saber?
- Teve alguma sugestão de estratégias de leitura apresentada em videoaula, caderno pedagógico ou curso de formação continuada que colaborou para o seu trabalho na biblioteca ou Farol do Saber? (Vou tratar de cada uma isoladamente: videoaula, caderno, cursos.)
- Como você aplica o que aprendeu na formação em suas atividades com os usuários?
- Como você avalia a formação oferecida a agentes de leitura em Curitiba?
- Quais são os aspectos mais relevantes da formação para o seu trabalho como mediador de leitura?
- Quais são os desafios e oportunidades da formação para agentes de leitura?
- Quais são os principais desafios que você enfrenta como agente de leitura na biblioteca ou Farol do Saber?
- Que tipo de feedback você recebe dos usuários da biblioteca ou Farol do Saber em relação ao seu trabalho como agente de leitura?
- Como você avalia o impacto das atividades de leitura que você realiza na biblioteca?
- Quais são as principais habilidades e competências que você considera necessárias para ser um bom agente de leitura?
- (Para aqueles com mais tempo na função) Que conselhos você daria para alguém que está começando o trabalho como agente de leitura na biblioteca?
- Como você se mantém atualizado(a) sobre as novas tendências e práticas no trabalho literário em bibliotecas?

Como farei a visita em cada espaço, farei registros das atividades que estiverem expostas, da organização da biblioteca/Farol do Saber e dos planejamentos das agentes de leitura. Caso seja viável, tentarei colher algum depoimento de estudante que faz uso do espaço.

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada por nós, Elisa Maria Dalla-Bona, professora orientadora e Alessandra Barbosa, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado “Formação de leitores e alunos-autores de literatura em aulas remotas e presenciais”.

a) O objetivo do estudo é averiguar a efetividade das práticas pedagógicas remotas para o ensino da literatura no ensino fundamental e implementar aulas presenciais voltadas para a formação do leitor e do aluno-autor ou escritor.

b) Caso você concorde em participar desta pesquisa será entrevistada a respeito de como foram desenvolvidas as atividades escolares remotas.

c) A entrevista será gravada e levará aproximadamente 30 minutos. A gravação será transcrita e anonimizada.

d) É possível que experimente algum desconforto, principalmente relacionado a eventual dificuldade de contar detalhes do seu trabalho no período remoto. Fato que pode ser minimizado pela certeza de que será assegurado o seu anonimato e que as informações prestadas não serão relacionadas à sua entrevista.

e) Eventual risco do estudo pode estar relacionado a opiniões emitidas pelos participantes sobre as atividades remotas. Este risco será minimizado pelo anonimato da opinião emitida e da não associação, direta ou indireta a uma pessoa.

f) Os potenciais resultados positivos desta pesquisa estarão na realização de um mapeamento do esforço empreendido por gestores e educadores durante a crise sanitária, e poderão (re)orientar o ensino da literatura, beneficiando diretamente os participantes.

g) As pesquisadoras responsáveis por este estudo poderão ser localizadas, no seguinte:

Elisa Maria Dalla-Bona, e-mail: elisabona2@gmail.com, telefones: (41) 999710606, (41) 35356257, no Setor de Educação da UFPR, situado na Avenida Sete de Setembro, 2645, Gabinete: 2º andar, Sala 209-2.

Alessandra Barbosa, e-mail: alebarb.ab@gmail.com, telefone: (41) 92634097, Rua Ébano Pereira, 359 – Gerência de Faróis do Saber e Bibliotecas.

Poderão ser encontradas no horário comercial para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois do encerramento do estudo. Em caso de emergência você também pode nos contatar pelo número de telefone celular a qualquer horário.

h) A sua participação neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) O material obtido (questionários, cadernos, livros, atividades realizadas em folhas avulsas) será utilizado unicamente para essa pesquisa e poderá ser destruído ao término do estudo, dentro de 5 anos.

j) Você terá a garantia de que quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados, não aparecerá o seu nome.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação da criança.

l) Se você tiver dúvidas sobre os direitos da criança como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 41 – 3360-7259, das 8h30 às 11h e das 14h às 16h. Além disso, o CEP/SMS/SME, na Rua Atílio Bório, 680, Cristo Rei, Curitiba, PR. Telefone: (41) 3360-4961. E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu autorizo, de maneira voluntária, o uso das informações que forneci durante minha entrevista e de eventuais documentos que disponibilizei para este estudo.

Curitiba, ____ de _____ de 2023.

[Assinatura da participante]

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]