



SIMONE KNIPHOF THOMAS

**O PROGRAMA ÁRVORE DE LIVROS E AS HUMANIDADES DIGITAIS: O
MOMENTO PANDÊMICO COVID-19 (2020-2022) NA BIBLIOTECA ESCOLAR**

CANOAS, 2024

SIMONE KNIPHOF THOMAS

**O PROGRAMA ÁRVORE DE LIVROS E AS HUMANIDADES DIGITAIS: O
MOMENTO PANDÊMICO COVID-19 (2020-2022) NA BIBLIOTECA ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Fabricio Pontin

CANOAS, 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T454o Thomas, Simone Kniphoff.
O programa *Árvore de Livros e as humanidades digitais* [manuscrito] : o momento pandêmico Covid-19 (2020-2022) na biblioteca escolar / Simone Kniphoff Thomas – 2023.
117 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023.
“Orientação: Prof. Dr. Fabricio Pontin”.

1. Humanidades digitais. 2. Biblioteca escolar. 3. Práticas educativas. 4. Ensino remoto emergencial. I. Pontin, Fabricio. II. Título.

CDU: **37**

SIMONE KNIPHOF THOMAS

**O PROGRAMA ÁRVORE DE LIVROS E AS HUMANIDADES DIGITAIS: O
MOMENTO PANDÊMICO COVID-19 (2020-2022) NA BIBLIOTECA ESCOLAR**

Projeto de Dissertação de Mestrado
apresentado ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade La Salle como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 21 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Luciana Backes
UNILASALLE

Prof. Dr. Moysés Pinto Neto
ULBRA

Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos
UNILASALLE

RESUMO

O presente trabalho foi elaborado de acordo com a linha de pesquisa três – Cultura, Linguagens e Tecnologias na Educação –, em que partimos do problema de pesquisa sobre como a plataforma de leitura Árvore de Livros se mostrou uma facilitadora no acesso aos livros e às práticas educativas de incentivo à leitura no contexto de ensino remoto emergencial no Colégio La Salle Canoas. O objetivo geral desta escrita é ampliar os estudos relacionados às práticas educativas presentes no ensino remoto emergencial na educação básica pela abordagem metodológica da fenomenologia. Para isso, também se fez necessário olhar para as humanidades digitais, seu desenvolvimento e como contribuem para que a educação básica se mantivesse presente na vida das crianças, mesmo com as restrições impostas durante o isolamento social para evitar a disseminação da COVID-19 (2020-2022). Como resultado da pesquisa realizada, percebe-se a necessidade da divulgação de trabalhos como esse que evidenciam a existência da disponibilidade de ensino durante o período citado e as dificuldades de acesso encontradas pelos estudantes, gerando a queda dos níveis de qualidade de ensino na Educação Básica no Brasil.

Palavras-chave: Humanidades digitais. Biblioteca escolar. Práticas educativas. Ensino remoto emergencial.

ABSTRACT

The present work, prepared according to line of research three - Culture, Languages and Technologies in Education, in which we start from the research problem on how the reading platform *Árvore de Livros* proved to be a facilitator in access to books and practices educational activities to encourage reading in the context of emergency remote teaching at Colégio La Salle Canoas? The general objective of this writing is to expand studies related to educational practices present in emergency remote teaching in basic education through the methodological approach of phenomenology. To this end, it was also necessary to look at digital humanities, their development and how they contribute to ensuring that basic education remains present in children's lives, even with the restrictions imposed during social isolation to prevent the spread of the COVID-19 (2020-2022). As a result of the research carried out, it is clear that there is a need to disseminate works like this that demonstrate the existence of teaching availability during the period mentioned and the access difficulties encountered by students, leading to a drop in teaching quality levels in Basic Education in Brazil.

Keywords: Digital humanities. School library. Educational practices. Emergency remote teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Concurso Maratona de Leitura <i>Árvore</i>	41
Figura 2 – Prática educativa no modelo <i>drive thru</i>	69
Figura 3 – Divulgação Jogo Floresta	81
Figura 4 – Práticas educativas na retomada do ensino presencial	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estudantes do Ensino Médio 2019	64
Gráfico 2 – Estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais 2019	65
Gráfico 3 – Estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais 2019	66
Gráfico 4 – Estudantes da Educação Infantil 2020	67
Gráfico 5 – Estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais 2020	68
Gráfico 6 – Estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais 2020	69
Gráfico 7 – Estudantes do Ensino Médio 2020	70
Gráfico 8 – Estudantes Educação Infantil 2021	72
Gráfico 9 – Estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais 2021	74
Gráfico 10 – Estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais 2021	74
Gráfico 11 – Estudantes Ensino Médio 2021	76
Gráfico 12 – Estudantes da Educação Infantil 2022	77
Gráfico 13 – Estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais 2022	78
Gráfico 14 – Estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais 2022	79
Gráfico 15 – Estudantes do Ensino Médio 2022	80

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID	Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus)
CRB	Conselho Regional de Biblioteconomia
EAD	Educação à distância
EPT	Educação profissional e tecnológica
ERE	Ensino remoto emergencial
EXPOCOL	Exposição do Colégio La Salle Canoas
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
GESTRAD O	Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions (Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias)
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com deficiência
PIB	Produto Interno Bruto
PDF	Portable Document Format
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 ABORDAGEM METODOLÓGICA	13
2.1 Caracterização do estudo	14
2.2 Caracterização metodológica	15
2.3 Relevância, problema e objetivos do estudo	17
2.3.1 Relevância pessoal-profissional	19
2.3.2 Relevância acadêmico-científica	25
2.3.3 Relevância social	26
2.4 Constituição do <i>corpus</i> investigativo	27
3 HUMANIDADES DIGITAIS	28
3.1 Definição	28
3.2 Os livros no meio digital	31
3.3 Ambientes educativos <i>online</i>	34
4 BIBLIOTECA ESCOLAR	36
4.1 Formação de leitores	42
4.2 Biblioteca escolar, bibliotecas virtuais e as humanidades digitais	43
5 EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E A PANDEMIA	47
6 AS VIVÊNCIAS DO PERÍODO PANDÊMICO	62
6.1 Análise de dados da Árvore de Livros	63
6.2 Análise do comportamento leitor pós-pandemia	83
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE 1 – MODELO DE PLANEJAMENTO	96
APÊNDICE 2 – E-MAIL SOBRE LIVROS EM INGLÊS	97
APÊNDICE 3 – E-MAIL SOBRE VÍDEOS COM MEDIAÇÃO DE LEITURA	98
APÊNDICE 4 – PLANEJAMENTO DE VÍDEO PARA OS ANOS INICIAIS E.F.	99
ANEXO 1 – RELATÓRIOS GERADOS PELA PLATAFORMA DE LEITURA ÁRVORE DE LIVROS, DADOS DE USO NO COLÉGIO LA SALLE CANOAS	100
ANEXO 2 – PLANEJAMENTO DO BIBLIOTECÁRIO IURI NOIMANN HATSEK	104
ANEXO 3 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO	117

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa realizada durante o mestrado em Educação, busquei integrar e contribuir para o campo de estudo das humanidades digitais que vem ganhando destaque em investigações voltadas às tecnologias digitais e suas relações com os seres humanos, bem como sua influência sociocultural. Apresento também as práticas educativas promovidas pela equipe da biblioteca escolar no Colégio La Salle Canoas, retomando a fundamentação teórica explorada nos capítulos 3 e 4 sobre como as atividades contribuem para a centralidade desse espaço na educação básica, com ações que relacionam leituras e vivências dos estudantes, explorando a autonomia e o protagonismo dos envolvidos durante o período histórico da pandemia COVID-19 (2020-2022).

Nesse contexto, partimos do problema de pesquisa sobre como a plataforma de leitura *Árvore de Livros* foi uma facilitadora no acesso às obras e às práticas educativas de incentivo à leitura literária durante o período de ensino remoto emergencial (ERE) no Colégio La Salle Canoas. Nosso objetivo geral da pesquisa é ampliar os estudos relacionados às práticas educativas presentes no ERE na educação básica pela abordagem metodológica da fenomenologia. O capítulo dois apresenta maior aprofundamento quanto à caracterização do estudo, metodologia, relevância do estudo e sobre a constituição do corpus investigativo.

A plataforma *Árvore de Livros* ganha protagonismo na narrativa, tendo em vista que por meio dessa ferramenta digital, os estudantes seguiram tendo acesso a diversas obras literárias. O Colégio La Salle Canoas optou pela assinatura da *Árvore de Livros* em fevereiro de 2019 (um ano antes da pandemia) a partir de um teste em que os livros foram liberados para uso apenas dos estudantes de Anos Finais do Ensino Fundamental e de Ensino Médio; somente a partir de setembro foi liberado também para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Além da disponibilidade de *e-books*, a plataforma oferece sugestões de diversas práticas educativas que podem ser feitas a partir das leituras sugeridas. A plataforma também fornece um jogo de cultivo de árvores, em que são obtidas sementes quando realizadas leituras de diferentes gêneros e, para ter água (para elas crescerem), é preciso um número mínimo de horas de leitura por dia, o que contribui para o fortalecimento dessa prática na rotina dos estudantes.

Na pandemia COVID-19, iniciada em 11 de março de 2020 no Brasil¹, editoras disponibilizaram alguns *e-books* para auxiliar os professores que estavam desenvolvendo o ERE. Essa atividade foi proposta pelas editoras também para tentar inibir a criação de bibliotecas clandestinas a partir de digitalização das obras, infringindo a lei de direitos autorais. Saliento, ainda, que a assinatura da plataforma *Árvore de Livros* pelo Colégio La Salle Canoas se deu antes desse contexto de ERE, fator que auxiliou o quadro docente, tendo em vista que já estavam familiarizados e adaptados ao fácil acesso às diferentes obras e às atividades sugeridas pelo catálogo.

A opção da escola por contratar essa plataforma para acesso de *e-books* por seus estudantes também se deu devido à curadoria de livros ali presente, que libera obras de acordo com o nível de ensino em que o aluno está matriculado, além de apresentar uma existência consolidada desde 2014. A equipe responsável pela plataforma já atendeu mais de 160 mil educadores em instituições de rede pública e privada por todo o Brasil. A plataforma também adquiriu destaque ao conquistar diversos prêmios².

Como foi observada adesão da plataforma por toda a comunidade escolar, o contrato foi renovado nos anos seguintes. Para os estudos presentes nesta pesquisa, foi solicitada a coleta dos relatórios de uso na plataforma de leitura *Árvore de Livros* e a ordenação dos dados foi analisada de maneira cronológica, dividida em blocos por nível de ensino. Essas análises foram realizadas respeitando o contexto social e cultural vivenciados na escola no período pandêmico e a retomada gradual do ensino no modo presencial pela metodologia proposta no campo da fenomenologia. Mesmo no ensino presencial, ainda se aplicaram recursos tecnológicos compreendidos como essenciais para o fomento da leitura literária na escola, como é possível perceber no Anexo 2 em que o bibliotecário, que hoje atua no Colégio La Salle Canoas, utilizou de técnicas de edição de imagem para dinamizar uma prática de troca de experiências literárias entre os estudantes.

¹ OPAS/OMS. Histórico da pandemia de COVID-19. Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde, c2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 maio 2023.

² Prêmio Top Educação por sete anos seguidos na categoria melhor software educacional; Empreendedor Social do Ano da Folha de SP em 2020; LATAM Edtech 100 (100 EdTechs mais promissoras da América Latina em 2021 e 2022); 100 Startups to Watch em 2019; Finalistas do EdtechX 2019, prêmio que reconhece as startups mais inovadoras do mundo; Selo GovTech da BrazilLab, prêmio que reconhece startups que levam inovação para o setor público brasileiro.

Ressalto que a opção pelo texto ser redigido em primeira pessoa tem relação com a teoria defendida por Brancatti e Rinaldi (2020), levando em conta a história de vida de quem escreve, considerando a vivência como evidência na pesquisa. No período pandêmico COVID-19, a partir de 2020, vivenciei uma forma de educar completamente diferente do que o habitual no campo de atuação na educação básica, com propostas de ensino à distância (EAD) de maneira emergencial, sem tempo para uma formação dos educadores para oferecer possibilidades de aprendizagem nessa nova modalidade de ensino. Esse desafio é apresentado e aprofundado no capítulo 5 da presente dissertação, sendo retomado no capítulo 6 com a análise dos gráficos gerados a partir dos números de acessos disponibilizados pela plataforma de leitura *Árvore de Livros* e as atividades educativas desenvolvidas na biblioteca do Colégio La Salle Canoas.

Os temas elencados acima são fundamentais para a compreensão da pesquisa, além de trazer mais significado sobre como se constituiu a formação de leitores em um momento em que a troca de livros físicos era uma realidade impossível devido à alta taxa de contágio da COVID-19. Os apêndices são materiais relevantes para o estudo, produzidos por mim em momentos de trabalho na instituição citada, e os anexos são materiais de autoria diversa, também importantes para o desenvolvimento da dissertação.

O acesso à plataforma de leitura *Árvore de Livros* no Colégio La Salle Canoas é mediado pela equipe da biblioteca. Quando alguém esquecia a senha, aparecia algum problema de acesso ao livro lido, surgiam sugestões ou outras questões relacionadas ao uso da plataforma para exercícios e leitura *online*, a equipe da biblioteca era acionada e resolvia prontamente o problema ou solicitava a solução para a equipe da *Árvore de Livros*.

Assim, esta pesquisa é estabelecida a partir de práticas educativas de incentivo ao uso dos livros no meio digital para que outros educadores possam acessar realidades possíveis de incentivo à leitura e se inspirar nessas práticas educativas que salientam a importância da democratização do livro e da leitura no país. Saliento ainda que mesmo o que é desenvolvido no ensino privado também pode ser replicado no ensino público, respeitando as diferenças de contexto social dos estudantes e de recursos presentes nas instituições da educação básica.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A metodologia utilizada para esta pesquisa consiste em analisar os relatórios gerados pela plataforma *Árvore de Livros* a partir de vivências durante e após a pandemia COVID-19, pela abordagem qualitativa e pelo viés da fenomenologia, com levantamento bibliográfico para embasamento teórico. Como forma de refletir sobre esses números, também ressaltamos as práticas educativas propostas em formato de narrativa de vivências. Essas narrativas, segundo Ivan Fortunato (2018, p. 37), consistem em “meios de se colocar a educação em evidência para, portanto, pensar sobre, na, com e para a própria educação, com o intuito de renová-la”.

A fenomenologia, conforme descrevem Brancatti e Rinaldi (2020, p. 490), etimologicamente consiste em “um método filosófico que desvela a cotidianidade do mundo vivido, onde a experiência se passa e transparece na descrição das vivências”. Assim, busco descrever, na minha perspectiva de mundo, um pouco do que foi vivenciado no cotidiano da escola no período pandêmico COVID-19 de 2020 a 2022. Para, com a análise desses relatórios gerados pelo sistema da *Árvore de Livros* contextualizada com a minha história, trazer mais significado para o vivido.

Como afirmam Brancatti e Rinaldi (2020, p. 504), “a fenomenologia pode por meio dos seus métodos contribuir com os estudos dos sujeitos, a partir da sua memória histórica, revelando elementos que possibilitem nova compreensão das subjetividades, através da ação do sujeito no mundo”. Por isso também a escolha pelo texto ser redigido em primeira pessoa, tendo em vista que consiste em uma narrativa sobre minha história de vida em diálogo com a vida de outros sujeitos que habitam a biblioteca escolar, como presente no Anexo 2, e os dados gerados pelos relatórios da *Árvore de Livros*.

Ressalto ainda o fato de, por mais que eu busque a maneira mais completa possível das experiências e as relacione com ações de outros sujeitos no espaço, a descrição em narrativa da completude do vivido é algo inalcançável, mas permanentemente buscável. Os autores citados acima refletem sobre essa ideia com o discurso de Merleau-Ponty (1994), ao descreverem sobre habitarmos o mundo e o momento do fenômeno, mas que não o possuímos por completo, pois ele é inesgotável.

2.1 Caracterização do estudo

Essa pesquisa tem como objetivo ampliar os estudos relacionados às práticas educativas presentes no ERE na educação básica, pela abordagem metodológica da fenomenologia, partindo do problema de pesquisa: a plataforma de leitura *Árvore de Livros* se mostrou como um facilitador no acesso aos livros e às práticas educativas de incentivo à leitura no contexto de ERE no Colégio La Salle Canoas? Pois, com a chegada da pandemia causada pela disseminação do Coronavírus, também conhecido como COVID-19, as escolas viram a necessidade de repensar a sua estruturação educacional levando em conta uma situação de restrição social³.

A impossibilidade do ensino presencial (conforme decretos do governo estadual e municípios que monitoravam as taxas de internações hospitalares, evitando a superlotação desses espaços) fez com que as instituições de ensino se adaptassem a oferecer o ensino de forma remota. Todos que atuaram nas escolas se depararam com termos que não pensaram que seriam integrados tão cedo no ensino básico, como aula síncrona e assíncrona, ubiquidade, educação *online*, hibridismo etc.

Além dos termos, os educadores também passaram pela adaptação ao uso de equipamentos que não pensavam em integrar em suas práticas educativas, como aquisição de *kit youtuber* para um melhor áudio e vídeo, e um escritório virando sala de aula com quadro branco e computador com *webcam* posicionados de forma a enquadrar um cenário. Tudo isso vivendo em um *lockdown*, pois não foram apenas as escolas que fecharam suas portas, fazendo com que muitos tivessem que improvisar com o que tinham em suas casas.

A partir dessa realidade, minha escrita procura trazer exemplos de práticas educativas exercidas na minha atuação profissional em uma biblioteca escolar de ensino privado, com a finalidade de olhar para o que foi vivido e entender melhor

³ “[...] quanto mais o vírus da COVID-19 circular, através da movimentação das pessoas, mais oportunidades terá de sofrer mutações. Portanto, a coisa mais importante que as pessoas podem fazer é reduzir o risco de exposição ao vírus e se vacinar contra a COVID-19 (com todas as doses necessárias, segundo o esquema de vacinação), continuar a usar máscaras, manter a higiene das mãos, deixar os ambientes bem ventilados sempre que possível, evitar aglomerações e reduzir ao máximo o contato próximo com muitas pessoas, principalmente em espaços fechados”. OPAS/OMS. Folha informativa sobre COVID-19. Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde, c2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 22 jun. 2023.

para onde vamos. O manifesto das humanidades digitais, elaborado no evento *That Camp* em Paris, em 18 e 19 de maio de 2010, traz definições interessantes para quando falamos neste termo:

I. Definição

1. A opção da sociedade pelo digital altera e questiona as condições de produção e divulgação dos conhecimentos.
2. Para nós, as *digital humanities* referem-se ao conjunto das Ciências humanas e sociais, às Artes e às Letras. As humanas digitais não negam o passado, apoiam-se, pelo contrário, no conjunto dos paradigmas, *savoir-faire* e conhecimentos próprios dessas disciplinas, mobilizando simultaneamente os instrumentos e as perspectivas singulares do mundo digital.
3. As *digital humanities* designam uma transdisciplina, portadora dos métodos, dos dispositivos e das perspectivas heurísticas ligadas ao digital no domínio das Ciências humanas e sociais. (Dacos, 2010).

Assim como outras áreas do conhecimento, a educação tem muito a olhar para o campo das humanidades digitais, bem como a biblioteca escolar no contexto de educação básica. Seja ela na modalidade *online* ou presencial, levando em conta que o público está sempre habitando múltiplos espaços que não apenas físicos, mas também do mundo virtual que se torna tão real quanto o primeiro. Essas questões relacionadas às diferentes maneiras de habitar e interagir com o mundo estão presentes nos capítulos três e quatro de maneira mais teórica, e também nos capítulos cinco e seis através de narrativas de vivências, conforme estruturado na abordagem metodológica da fenomenologia, conceituada no subcapítulo a seguir.

2.2 Caracterização metodológica

A pesquisa apresenta práticas educativas de incentivo à leitura entrelaçadas às análises dos resultados gerados por relatórios da plataforma de leitura chamada *Árvore de Livros*, a partir de vivências no Colégio La Salle Canoas em torno do momento pandêmico. Para isso, é empregada a abordagem fenomenológica, que para Husserl consiste em um método construído a partir da descrição, que no presente trabalho de pesquisa se apresenta nas análises dos gráficos gerados a partir dos números disponibilizados pela plataforma de leitura *Árvore de Livros*, com argumentos reforçados com a descrição das práticas educativas promovidas pela

equipe na biblioteca escolar do Colégio La Salle Canoas. Segundo os autores Lopes e Ferreira (2019, p. 223):

De forma resumida, o ato de descrever é dizer aquilo que se vê, tentando ser o mais completo possível. Entende-se essa descrição no método a partir da ação como algo singular, colocada entre um processo que considera a completude da situação como inalcançável, mas, ao mesmo tempo, permanentemente buscável. (Lopes; Ferreira, 2019, p. 223).

Assim, compreendo que as vivências partem do meu ponto de vista e que por mais que eu busque uma descrição mais completa possível, toda narrativa de vida tem suas limitações. Conquanto a abordagem pelo método fenomenológico extraia a objetividade, o conhecimento parte das subjetividades dos sujeitos, como Depraz (2011, p. 21) defende: “[...] Nem conteúdos, nem estados, nem atos da consciência, as vivências de um sujeito formam a textura imanente de sua consciência, pela qual é capaz de se apropriar dos objetos do mundo [...]”.

A narrativa de vivências considerando a abordagem fenomenológica se torna, dessa maneira, uma forma de falar sobre o vivido para compreendê-lo melhor. Consiste em uma tentativa de explicitar ações com tal consistência a ponto de compreendê-las tão profundamente e poder replicá-las, bem como ressignificá-las em diferentes contextos.

As minhas experiências no trabalho na biblioteca escolar durante o período pandêmico COVID-19 contribuíram como referência para fortalecer as práticas educativas que seguem ocorrendo neste ambiente, agora sem as restrições impostas pelo distanciamento social recomendado durante aquele período histórico. O bibliotecário que atualmente trabalha no espaço forneceu o arquivo presente no Anexo 2, produzido por ele e pela equipe da biblioteca do Colégio La Salle Canoas, como maneira de divulgar o trabalho que ocorre no espaço. A opção por inserir a prática neste trabalho se deu por conta da fala dos estudantes ao citarem seus personagens favoritos, demonstrando suas escolhas e preferências como leitores, analisados na seção 6.2.

A investigação dos relatórios, que trazem resultados objetivos, está presente como forma de comprovar e analisar as práticas educativas de incentivo à leitura desenvolvidas na biblioteca escolar. Tais práticas educativas trazem resultados qualitativos relevantes, que são apresentados também nos anexos deste trabalho,

focando nos benefícios que a literatura traz para a formação humana, que será apresentado no capítulo 4.

2.3 Relevância, problema e objetivos do estudo

Este estudo tem como objetivo geral ampliar os estudos relacionados às práticas educativas presentes no ERE na educação básica pela abordagem metodológica da fenomenologia. Para isso, é necessário atender os objetivos específicos, como discutir o campo das humanidades digitais voltado para a educação e de que forma pode contribuir para trazer melhorias em nossos ambientes, tendo em vista o papel das bibliotecas dentro das escolas.

No período pandêmico, os aplicativos digitais foram utilizados como ferramenta de incentivo à leitura. Na presente pesquisa, procuramos responder como o aplicativo *Árvore de Livros* foi um facilitador no acesso aos livros e às práticas educativas de incentivo à leitura no contexto de ERE no Colégio La Salle Canoas. Pois, nesse período, a biblioteca deixou de ser um espaço físico e as ações que lá ocorriam passaram a ser ministradas no meio digital, seja por vídeo chamada (encontros síncronos), por gravações de vídeos no *Youtube* (encontros assíncronos) e por interações no aplicativo *Árvore de Livros*.

Hoje, conseguimos reunir e analisar dados de forma rápida e eficiente com o uso das tecnologias, como no caso dos relatórios sobre acesso aos livros e tempo em página, bem como horas de leitura e número de estudantes acessando livros nos relatórios gerados pela plataforma de leitura *Árvore de livros*, objeto de estudo na presente pesquisa. Há diversas iniciativas de estudo que demorariam muito mais se as análises fossem todas em documentos impressos e não digitais. Conforme descreve Marques (2017):

Computadores são uma ferramenta de trabalho para pesquisadores de todas as áreas do conhecimento, mas, no caso da comunidade das ciências humanas e sociais, a digitalização de acervos artísticos e históricos e a oferta de gigantescos bancos de dados com informações econômicas e sociais abriram novas frentes de observação de fenômenos e de análise de tendências.

Porém, o fato de existir muita informação disponível não garante o seu acesso de maneira adequada. No cotidiano da escola, percebo a dificuldade dos estudantes

em realizar pesquisas no meio digital, além da alta disseminação de notícias falsas, também conhecidas como “*fake news*”, que se alastraram pelo país nos últimos anos gerando fortes consequências inclusive nos votos da população para presidência em 2018, mesmo que alguns grupos de pesquisadores julguem essa informação exagerada, como aponta o autor em artigo publicado pela revista de pesquisa da FAPESP:

O projeto será realizado em parceria com pesquisadores das universidades de Cergy-Pontoise, na França, e de Buenos Aires, na Argentina. A equipe critica a tese de que é possível moldar comportamentos ou direcionar a formação de opinião manipulando tendências obtidas apenas através da análise de Big Data. (Marques, 2017).

Neste mesmo artigo, a partir de apontamentos da pesquisadora brasileira, Marques (2017) reflete que “Para tratar de situações desse tipo, o grupo brasileiro irá refletir sobre como a análise de *Big Data* pode ajudar na compreensão de novos padrões de conduta e da dinâmica de formação da opinião coletiva”. Ou seja, a análise de ambientes digitais e as interações ali presentes vêm sendo cada vez mais explorados pelas áreas das humanidades para a compreensão dos fenômenos históricos e sociais existentes no meio em que habitamos.

Até mesmo porque a maneira de habitar se transformou: dificilmente uma pessoa está em um único espaço; as fronteiras se tornam, assim, questionáveis. Neste momento de escrita, estou sentada em meu quarto, mas ao mesmo tempo habito o teclado em que insiro informações para este documento e acesso outras janelas com cliques e lanço olhares com o objetivo de reforçar meus argumentos com distintas vozes. Nessa perspectiva, ao longo da história, as bibliotecas também se transformaram, como afirma Chartier em “*A aventura do livro do leitor ao navegador*”:

Desde Alexandria, o sonho da biblioteca universal excita as imaginações ocidentais. Confrontadas com a ambição de uma biblioteca onde estivessem todos os textos e todos os livros, as coleções reunidas por príncipes ou por particulares são apenas uma imagem mutilada e decepcionante da ordem do saber. O contraste foi sentido como uma intensa frustração. Esta levou à constituição de acervos imensos, à vontade das conquistas e confiscos, a paixões bibliófilas e à herança de porções consideráveis do patrimônio escrito. Ela inspirou, igualmente, a compilação dessas “bibliotecas sem paredes” que são os catálogos, as coletâneas e coleções que se pretendem paliativos à impossibilidade da universalidade, oferecendo ao leitor inventários e antologias. Com o texto eletrônico, a biblioteca universal

torna-se imaginável (senão possível) sem que, para isso, todos os livros estejam reunidos em um único lugar. Pela primeira vez, na história da humanidade, a contradição entre o mundo fechado das coleções e o universo infinito do escrito perde seu caráter inelutável. (Chartier, 1999, p. 117).

Assim, nesta pesquisa busco trazer luz para a área do conhecimento voltada para o incentivo à leitura no meio digital, explicitando a temática sobre as práticas educativas e as humanidades digitais na pandemia COVID-19, tendo em vista que é preciso refletir sobre o que foi vivido para compreender como podemos melhorar nossas práticas futuras no ambiente educacional.

2.3.1 Relevância pessoal-profissional

Em pesquisas fundamentadas na fenomenologia, é preciso compreender o sujeito que narra o vivido “no contexto histórico, social, cultural e psicológico, no ambiente em que o sujeito vive e constrói sua realidade” (Brancatti; Rinaldi, 2020, p. 496). Dessa maneira, busco trazer como justificativa para esses fins metodológicos um resumo das minhas experiências que me trouxeram até a presente pesquisa. Conforme Ivan Fortunato, só é possível compreender a narrativa de vida a partir da compreensão de seu(s) agente(s):

[...] o relato de experiência é da própria experiência. Ao descrever quem irá agir, é preciso expressar os elementos que se relacionam com a ação. [...] enfim, tudo aquilo que diz respeito a si próprio e que possa se relacionar com a experiência relatada. Importante observação: o termo agente pode estar no plural, pois mesmo o relato sendo próprio, a experiência pode ser realizada coletivamente, ou as ações podem ser debatidas com um orientador acadêmico. (FORTUNATO, 2018, p. 43).

Desde a infância, lembro dos momentos de práticas educativas voltadas para o incentivo à leitura como instantes de muito mais que aprendizados de um conhecimento específico, mas também com troca de afetos; possibilidades para fomentar relações sociais; ampliação da curiosidade; incentivo à criatividade e inserção em outros universos. As leituras que fiz, desde a alfabetização até os dias de hoje, ampliaram e mudaram profundamente meus horizontes e realidade.

A bibliotecária da escola em que estudei no ensino fundamental e médio apresentava essas práticas educativas com contações de histórias nas salas de aula, assim como deixava o ambiente da biblioteca atrativo para os estudantes. Essa

educadora é até hoje fonte de inspiração quando penso em minha formação e em minhas práticas para atrair mais leitores para a biblioteca escolar.

Quando eu tinha por volta de doze anos, minha mãe passou a me levar à biblioteca municipal. Lá, eu retirava diversos títulos e me recordo de passar a ler coleções como *Vagalume* e *Goosebumps*; mais tarde *Harry Potter*, *Senhor dos Anéis*. Também lembro de me apaixonar por autores como Neil Gaiman, Stephen King e Dan Brown, a partir de livros desse mesmo ambiente e com indicações das bibliotecárias.

Lembro ainda que minhas primeiras relações com *internet*, computadores e *videogames* eram na casa de amigos que visitava vez ou outra. Como meus pais não achavam seguro que eu fosse na casa de colegas e também não deixavam que eu brincasse muito na rua pois achavam perigoso, a minha melhor alternativa de lazer era a leitura dos livros. Na escola sempre fui bem em todas as disciplinas e parte disso se deu por conta da paixão pela leitura. No oitavo ano, meu professor de biologia se admirou, pois como eu estava sem outros livros em casa no início do ano letivo, resolvi ler o livro didático e acabei por aprender muito dos conteúdos antes mesmo de eles serem explorados em práticas educativas. Hoje, para muitos indivíduos, essa relação com a leitura mudou. Segundo Michéle Petit:

[...] alguns a consideram algo supérfluo, como um acessório de teatro que não se usa mais. Já observaram que, de vinte anos para cá, a proporção de leitores entre os jovens diminuiu, quando se poderia esperar que aumentasse devido à maior escolarização. Segundo esses, a causa seria a seguinte: aos livros, os jovens preferem o cinema ou a televisão, que identificam a modernidade, a rapidez e a facilidade; ou preferem a música, o esporte, que são prazeres compartilhados. O livro estaria ultrapassado, de nada adiantaria chorar diante disso. (Petit, 2009, p. 17).

Após a conclusão do ensino médio, passei um ano trabalhando no comércio para conseguir pagar um curso pré-vestibular. Economizei dinheiro e após um ano de trabalho iniciei meu objetivo. Após fazer a prova do Exame Nacional do Ensino Médio e da seleção para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, conquistei uma bolsa do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) em Letras Inglês na PUCRS. Entretanto, após um ano de curso, descobri minha paixão pela literatura, e como o foco nessa área era mais forte na habilitação em Língua Portuguesa, acabei por trocar a ênfase do curso.

Essa narrativa inicial sobre minha infância se faz necessária para a compreensão das minhas motivações para a busca de conhecimento na área da formação e ampliação de leitores em nossa sociedade. Percebi a possibilidade de práticas educativas como novos caminhos a percorrer, grupos a pertencer, possibilidades de interpretação da minha própria subjetividade a partir do outro. Como afirma Marina Colasanti:

Nenhum lobo escondido entre troncos teria me ensinado a lidar com os outros lobos, bem mais famintos, que haveria de encontrar vida afora. Nenhuma fera teria me mostrado a beleza da compaixão. O patinho feio que eu era não teria tido nenhum aceno convincente da possibilidade de transformação. E sem a princesa pálida como a neve deitada no seu esqui de cristal e devolvida à vida por um beijo, quem me diria da força vivificadora do amor? (Colasanti, 2012, p. 21).

No segundo ano de graduação, tive que pedir demissão na loja em que trabalhava, pois as leituras eram muitas e eu não conseguia mais dar conta de seguir com as duas atividades. Logo em seguida, uma amiga da graduação me indicou para substituí-la em uma bolsa de iniciação científica no Espaço Delfos, na Biblioteca da PUCRS. Lá, tive meu primeiro contato com a pesquisa e criei relações que, após a conclusão da bolsa em que estava, me permitiram ingressar em outro ramo da pesquisa voltado ao incentivo à leitura juvenil com a professora Vera Aguiar, em que fui bolsista pela CNPQ e pela FAPERGS na graduação em Letras.

As leituras da minha adolescência eram as que mais me recordava; porém eu não possuía uma boa bagagem da literatura juvenil nacional – exceto alguns títulos da coleção vagalume. A possibilidade de ingressar na bolsa de pesquisa em literatura juvenil me permitiu um contato maior com as obras do país e um pensamento mais crítico quanto ao meu papel social na formação de leitores, bem como das suas potencialidades para a constituição e o fomento de uma sociedade mais leitora, além de abrir meus olhos sobre como as políticas públicas de incentivo à leitura podem contribuir para isso.

A partir do grupo de pesquisa em Literatura Juvenil com a professora Vera Aguiar na PUCRS, passei a participar também de outros grupos do Programa de Pós-Graduação como ouvinte nos debates sobre as obras escolhidas para leitura e discussão. Foram oportunidades para o meu desenvolvimento como profissional e ser humano através das leituras e pelas interações que elas proporcionam. Nesses

grupos, também foi possível compreender mais sobre a importância das premiações na área literária para destaque dos autores e ampliação das produções.

Teóricos como Antonio Candido, com sua linha de raciocínio de que a leitura não é uma obrigação, mas sim um direito adquirido, também me marcaram muito. A frase “A literatura humaniza em sentido profundo porque faz viver”, do mesmo autor citado, é um lema de vida e procuro transmitir para todos ao redor.

No terceiro ano da graduação em Letras, tive a oportunidade de realizar estágio na Biblioteca Pública Josué Guimarães em Porto Alegre. Lá, ficou mais clara minha paixão pelas iniciativas presentes nas bibliotecas e como podem ser fortes instrumentos para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, ampliando o acesso à informação.

A partir dessa sede de conhecimento sobre bibliotecas, no último semestre no curso de Letras, me matriculei no curso de Biblioteconomia em EAD pela Universidade de Caxias do Sul e passei a cursar as duas graduações. Em Biblioteconomia, pude conhecer mais sobre a história das bibliotecas e como se tornaram os espaços como são conhecidos hoje, além de entender os preconceitos que muitas pessoas possuem sobre o formato padrão de bibliotecas (baseadas em teorias presentes na era custodial) e a falta de perspectiva em não compreender a importância das trocas presentes em atividades interativas nas bibliotecas escolares e públicas.

No segundo semestre da graduação em Biblioteconomia (já formada no curso de Letras), iniciei estágio na Biblioteca do Sesc Canoas. A sede da cidade estava provisoriamente no Senac, pois o prédio ainda não tinha sido entregue no momento da entrevista que participei. Permaneci na instituição por poucos meses como estagiária, pois logo fui contratada como Auxiliar de Biblioteca (regime CLT, mediante realização de provas teóricas e entrevistas para seleção).

Os trabalhos desenvolvidos nessa instituição foram essenciais para formar quem sou hoje e os caminhos que decidi trilhar. Trabalhei tanto na biblioteca localizada no prédio da instituição quanto na biblioteca móvel chamada BiblioSesc, caminhão com estantes de livros dentro que nos dirigiam a cinco pontos diferentes de Canoas, na tentativa de alcançar os cidadãos que não tinham acesso à Biblioteca presente no centro da cidade.

Os pontos de empréstimo de livros normalmente ficavam perto de escolas públicas, devido à necessidade de acesso à energia elétrica (para ligar ar-condicionado e computador dentro do caminhão, por meio de um cabo). Dentro da carreta atendíamos principalmente os vizinhos do ponto de empréstimos e também os estudantes, pois muitas vezes não tinham os livros que queriam na biblioteca da escola – isso quando a biblioteca da escola estava aberta e permitia empréstimos domiciliares de livros.

Essa vivência próxima às escolas me instigou a buscar mais conhecimentos e um dia me tornar uma bibliotecária escolar, objetivo este alcançado na contratação como bibliotecária no Colégio La Salle Canoas, atuando na gestão do espaço que abriga muitos leitores e tem um forte compromisso com o incentivo à leitura e pesquisa bibliográfica para trabalhos científicos.

Pensando na história da evolução das bibliotecas ao longo dos anos, de como o espaço era idealizado e como se desenvolveu para existir o modelo de biblioteca ideal conforme é discutido em documentos como o manifesto IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares que apresenta a missão das bibliotecas como um espaço com pessoal qualificado, pois elas “influenciam o desempenho dos estudantes para o alcance de maior nível de literacia na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação” (IFLA/UNESCO, 2000, p.1).

Além disso, segundo Bari, Bispo e Santos (2018, p. 2):

A biblioteca escolar tem um papel norteador na formação dos discentes e no contexto escolar é um instrumento facilitador e provocador de conhecimento.”. Ou seja, quando a biblioteca escolar é valorizada no ambiente educacional toda a comunidade tem a ganhar.

A escolha da biblioteca escolar como objeto de pesquisa se dá pelo fato de ser minha área de atuação, mas também por ser o tipo de biblioteca em que todos passam ou deveriam passar em sua vida. Todos frequentam a Biblioteca Escolar antes da Universitária, da Pública, das Especializadas, pois é nela que se praticam as leituras após a alfabetização. Portanto, essa é uma área a ser amplamente estudada visando melhorias em sua existência nas escolas, para que o hábito de frequentar bibliotecas se desenvolva na infância e se perpetue ao longo da vida.

Além disso, esses momentos de leitura na vida de muitas crianças iniciam apenas na escola; por isso essas práticas educativas são tão importantes. O espaço para contação de histórias vai além de uma grade bem definida de conhecimentos a serem explorados. A sociedade espera, conforme Britto (2015, p. 34), que a escola seja um lugar “de aprender coisas que não se aprendem no trato da vida cotidiana. Coisas como ler e escrever, fazer contas, fazer ciência, saber história, arte, geografia, filosofia...”.

Mas a biblioteca também é espaço de reflexão e socialização. Como o autor discute em seu texto “*Ao revés do avesso*”, ninguém nasce pronto. A todo momento passamos por novas oportunidades de se ampliar a liberdade, autonomia, crítica e criatividade e, assim, tornar possíveis novos movimentos na vida. Petit (2019, p. 19) também ressalta a importância do pensar ao afirmar que “[...] As palavras que eu tiver dito, lido ou cantado vão possibilitar uma experiência poética do espaço. As ruas ou os bairros ganharão relevo, farão você sonhar, sair à deriva, associar, pensar”.

Portanto, a prática educativa com o incentivo da leitura literária voltada para ressaltar as características e vivências literárias nem sempre é o que a sociedade espera, ao menos não de forma tão objetiva. A leitura dos textos literários, segundo Britto (2015, p. 57) se volta mais para o “sentido de pensar para nada, pensar para ser, ler para ser, inventar para viver, ler para inventar, num movimento contínuo, sempre a estimular e a incomodar”.

Quanto ao campo das humanidades digitais, os ambientes virtuais são fortes mecanismos para desenvolver a imagem da biblioteca como algo além dos depósitos de livros. Hoje é utilizado, na biblioteca do Colégio La Salle Canoas, o *Instagram* para divulgar os livros novos e um mural *online* para os estudantes trocarem dicas de leitura.

Quando eu comecei este trabalho, ouvi dos estudantes, que por vezes utilizavam a biblioteca como corredor com a turma para irem a outros espaços da escola acompanhados dos professores, que só tinha livro velho na biblioteca e por isso não a frequentavam. Percebi a mudança nessa visão quando configurei o espaço físico para ter o suficiente para ficarem todos os alunos no horário de intervalo em que a biblioteca lotava e me senti grata pelos elogios recebidos após as publicações de livros novos e mudanças no espaço publicados nas redes sociais.

Assim, que seja possível percorrer diversas trilhas e incentivar para que outras pessoas também possam encontrar caminhos a seguir; que os aprendizados adquiridos sejam compartilhados; que gerem frutos e ainda mais interações para o desenvolvimento contínuo, para a evolução e mudança da realidade para melhor. Sejam essas contribuições para alteração da realidade no mundo virtual ou no mundo físico, ambos mundos que nos são reais no momento que os vivenciamos.

2.3.2 Relevância acadêmico-científica

Com a Lei da Universalização das Bibliotecas Escolares (nº 12.244/2010) que determina número mínimo de livros por alunos na escola e ressalta a importância de se respeitar a profissão de Bibliotecário (disciplinada pelas Leis nº 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998), cada vez mais se ganha visibilidade e amplia a importância de discussão dos aspectos voltados para as bibliotecas na educação básica. Há trabalhos acadêmicos com relatos de práticas de ensino proporcionadas nesse espaço e levando em conta suas características, bem como sua missão dentro da escola precisam ser debatidos.

Ao pesquisar no Google Acadêmico, utilizando os operadores *booleanos* e os termos “Biblioteca escolar” *and* “humanidades digitais” *and* “plataformas de leitura”, publicados a partir de 2019, foram obtidos 15.700 resultados. Estes diminuem para 8.050 quando incluímos o termo “pandemia”.

Ao pesquisar no catálogo de dissertações e teses da Capes, foram encontrados 83.687 resultados para "Biblioteca escolar" *and* "humanidades digitais" *and* "plataformas de leitura" *and* "pandemia", sendo apenas 3.280 tendo como área de concentração Educação e 4.882 presentes no programa de Pós-Graduação em Educação. Já no portal de periódicos da Capes foram encontrados 1.441 resultados ao digitar os termos “scholar library” e “digital humanities” aplicando os filtros artigos e periódicos revisados por pares.

Os números demonstram o quanto são relevantes os assuntos tratados no presente trabalho e como é necessário ampliar discussões sobre esse tema. Pois, ao aprofundar a busca, os resultados de publicações referentes às narrativas de dentro de escolas voltados ao trabalho e a presença das humanidades no digital e das bibliotecas escolares diminuem de maneira considerável. Além disso, a área de

incentivo à leitura no Brasil é uma preocupação constante. Uma evidência disso são os programas presentes para distribuição de livros nas escolas e a relevância da leitura para a compreensão de todas as áreas do conhecimento.

Ainda não temos o distanciamento histórico necessário para compreender todos os impactos que o ERE trouxe para a construção da sociedade atual. Ainda assim, é necessário iniciarmos as discussões nessa área para ampliar as perspectivas acerca dos índices educacionais e elaborarmos melhores estratégias para o desenvolvimento da educação no Brasil. Portanto, a presente pesquisa se propõe a analisar o vivido para em sua continuidade, em futuros aprofundamentos, ampliar o campo de estudo *in loco*.

2.3.3 Relevância social

Por conta da pandemia da COVID 19, em 18 de março de 2020 foi aprovado pela câmara dos deputados o decreto que colocava o país em estado de calamidade pública. Junto, no estado do Rio Grande do Sul, o governador também estipulou em decreto a suspensão das aulas na rede estadual de ensino, recomendando aos municípios e instituições de ensino privadas a adoção de mesma prática⁴. Diante desse cenário, muitos desafios se colocaram para as escolas seguirem oferecendo uma educação de qualidade aos seus estudantes.

O período que inicialmente havia sido previsto para suspensão das aulas por quinze dias, passou a ser prorrogado, mantendo as escolas do município de Porto Alegre e arredores fechadas de março a novembro de 2020. Durante esse período, a rede de escolas em que eu atuava formou comitês em cada unidade de ensino, em que os gestores ficavam atentos aos novos decretos e discutiam maneiras de melhor orientar os funcionários, famílias e estudantes. O Colégio La Salle Canoas em que trabalhei em seguida também pertencia a uma rede de ensino privada e católica que tomou um posicionamento similar às discussões e produções de protocolos para o combate à proliferação do vírus na escola.

⁴ Governo do RS suspende aulas da rede estadual a partir desta quinta devido ao coronavírus. *In*: G1 RS. Porto Alegre, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/03/16/governo-do-rs-suspende-aulas-da-rede-estadual-a-partir-desta-quinta-devido-ao-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 02 jul. 2023.

Antes de finalizar as duas primeiras semanas, já nos deparamos com a possibilidade da não retomada ao presencial e com o desafio de encontrarmos soluções para seguirmos presentes na vida dos estudantes. Na época, eu estava atuando na biblioteca da escola em Porto Alegre com estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio; as aulas haviam iniciado em fevereiro e discutimos sobre os impactos dessa ruptura na adaptação das crianças na escola.

Foi um grande desafio manter as interações no meio digital tão presentes quanto no espaço físico da biblioteca. Com as crianças pequenas, o foco em permanecer olhando para uma tela por muito tempo era baixo e também não era algo recomendado a ser estimulado entre eles, tendo em vista os malefícios que a exposição em excesso pode trazer.

Sendo assim, o presente trabalho apresenta relevância social ao discutir possibilidades de aprendizagem em momentos em que apenas os encontros virtuais são viáveis e como as aprendizagens por meio das tecnologias digitais têm a contribuir nas experiências educacionais dos estudantes. Trabalhos como este sobre o pensar a educação e seus desafios em diferentes contextos são necessários para se entender a sociedade e melhorar a atuação como indivíduos conscientes e na promoção de uma educação com sujeitos críticos.

2.4 Constituição do *corpus* investigativo

A partir de relatórios gerados e disponibilizados pela Árvore de Livros (plataforma de leitura de obras literárias e paradidáticas voltadas à educação básica) sobre os dados de acesso dos estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio do Colégio La Salle Canoas, relacionando às narrativas de vivências no ambiente e ao planejamento de práticas educativas, procuro elucidar pontos que levam às mudanças de índice de leitura ao longo do tempo levando em conta a realidade do contexto escolar nos diferentes níveis de ensino. Também considere o contexto da pandemia causada pela COVID-19, de 2020 a 2022, que acelerou o uso dos ambientes educativos *online* para que a educação básica seguisse a ser ofertada aos estudantes.

Durante a pesquisa, me desliguei do Colégio La Salle Canoas e outro bibliotecário passou a atuar no espaço. A partir de atividade de incentivo à leitura,

propondo interação entre leitores e seus personagens favoritos, realizada por ele e disponibilizada para constituição do presente trabalho, também tive a oportunidade de analisar como os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental vêm se constituindo leitores em suas vivências na biblioteca escolar.

Ao me debruçar sobre os resultados obtidos pelos relatórios da plataforma de leitura *Árvore de Livros*, bem como da atividade citada acima, e relacioná-los com as vivências na biblioteca escolar pela metodologia da fenomenologia, minha escrita do presente trabalho tem como objetivo fomentar o campo de pesquisa das humanidades digitais na área da Educação. Para reforçar a relevância desse estudo e elucidar algumas questões, os capítulos 4 e 5 são dedicados a abordar, sob uma perspectiva teórica, os principais assuntos aqui elencados.

3 HUMANIDADES DIGITAIS

3.1 Definição

As pesquisas em humanidades digitais buscam trazer destaque para como podemos analisar e produzir conhecimento a partir dos vestígios humanos no meio digital. A escolha do termo *Digital Humanities* pela área científica é apresentado em um artigo de 2010, em que Kirschenbaum (Diretor da Pós-Graduação em Estudos Digitais e membro do corpo docente da Faculdade de Estudos da Informação em Maryland) afirma que:

In an *e-mail* to me, Boble describes a January 2006 lunch with another NEH staffer at which they were brainstorming ideas for what would become the Digital Humanities Initiative:

At the lunch, I jotted down a bunch of names, including humanities computing, ehumanities, and digital humanities. When I got back to the office, I Googled all three of them and “digital humanities” seemed to be the winner. I liked it for a few reasons: due to ADHO and their annual Digital Humanities conference, the name brought up a lot of relevant hits. I believe I’d also heard from Julia Flanders about the forthcoming Digital Humanities Quarterly journal. I also appreciated the fact that it seemed to cast a wider net than “humanities computing” which seemed to imply a form of computing, whereas “digital humanities” implied a form of humanism. I also

thought it would be an easier sell to the humanities community to have the emphasis on “humanities.”. (Kirschenbaum, 2010, p. 57)⁵.

Essa citação também nos traz a reflexão de como a estruturação dos conhecimentos relacionados no meio das humanidades digitais são realizadas após a existência dos conteúdos. É o ato de olhar para o fenômeno já estabelecido para se refletir sobre ele. Essas questões nos retomam também para discussões acerca da questão da transdisciplinaridade, que nas Humanidades Digitais surgiu conforme defende Pimenta (2020):

O cenário desenvolveu-se exponencialmente desde o início dos anos 1990 com a chegada da internet e o desenvolvimento do mercado de computadores domésticos. O progressivo surgimento das redes sociais, do e-comércio, das diversas formas de representação institucional, pública e privada; individual ou coletiva; em suas configurações políticas, sociais e culturais por meio da web “digitalizou” a mundo social de forma que o termo outrora conhecido como Humanidades Computacionais já não fazia tanto sentido quanto Humanidades Digitais. Obviamente, a inserção de métodos e iniciativas de aplicação de recursos tecnológicos para produzir conhecimento nas Humanidades enfrentou desconfiança. Ainda assim, nos parece plausível apontar que o caminho percorrido em um mundo onde a vida se digitaliza exponencialmente não é um caminho onde seja possível retornar os passos dados. A pesquisa em Humanidades requererá cada vez mais um conhecimento, um diálogo e um conjunto de ações que confira às então Humanidades Digitais uma característica transdisciplinar.

A transdisciplinaridade do campo das Humanidades Digitais também se faz presente nos seus objetos de pesquisa, como a antiga rede social *Twitter* (atual “X”) que também pode ser vista como uma fonte explorada no meio científico, levando em conta o fato de um indivíduo poder seguir outro sem que o outro o siga para interagir e visualizar suas publicações. O autor citado traz o exemplo de eventos acadêmicos em que ao utilizar uma *hashtag* como *#mla09* foi possível verificar uma série de comentários sobre o evento, podendo quantificar e qualificá-lo. Ressaltando assim: “*with a culture that values collaboration, openness, nonhierarchical relations,*

⁵ Em e-mail, Bobley descreve para mim um almoço em janeiro de 2006 com outro funcionário do NEH, no qual eles estavam debatendo ideias para o que viria a ser a Iniciativa de Humanidades Digitais: “No almoço, anotei vários nomes, incluindo computação em humanidades, e humanidades e humanidades digitais. Quando voltei ao escritório, pesquisei todos os três no Google e ‘humanidades digitais’ parecia ser a vencedora. Gostei dessa por alguns motivos: devido à ADHO e à sua conferência anual Digital Humanities, o nome trouxe muitos sucessos relevantes. Acredito que também ouvi de Julia Flanders sobre a próxima revista Digital Humanities Quarterly. Também apreciei o fato de parecer lançar uma rede mais ampla do que a ‘computação de humanidades’, que parecia implicar uma forma de computação, enquanto as “humanidades digitais” implicavam uma forma de humanismo. Também pensei que seria mais fácil vender para a comunidade de humanidades ao dar ênfase às ‘humanidades’.”

and agility might be an instrument for real resistance or reform” (Kirschenbaum, 2010, p. 59)⁶. Lévy (1999, p. 30) também já nos chamava atenção para vários fatores preocupantes da presença do humano no ciberespaço:

Em primeiro lugar, o crescimento do ciberespaço não determina automaticamente o desenvolvimento de inteligência coletiva, apenas fornece a esta inteligência um ambiente propício. De fato, também vemos surgir na órbita das redes digitais interativas diversos tipos de formas novas...

- de isolamento e de sobrecarga cognitiva (estresse pela comunicação e pelo trabalho diante da tela);
- de dependência (vício na navegação ou em jogos em mundos virtuais);
- de dominação (reforço dos centros de decisão e de controle, domínio quase monopolista de algumas potências econômicas sobre funções importantes da rede etc.);
- de exploração (em alguns casos de teletrabalho vigiado ou de deslocalização de atividades no terceiro mundo);
- e mesmo de *bobagem coletiva* (rumores, conformismo em rede ou em comunidades virtuais, acúmulo de dados sem qualquer informação, “televisão interativa”).

Essas questões se intensificaram no período pandêmico, conforme detalhado e reforçado com a contextualização presente nos capítulos 5 e 6. O tempo em tela dos indivíduos aumentou consideravelmente devido às restrições impostas em períodos de isolamento social. A tecnologia propiciou nos aproximarmos das pessoas sem colocarmos em risco nossa saúde ao sairmos de nossa residência e nos aproximarmos fisicamente de outras pessoas. Além disso, Levy (1999, p. 36-37) também nos chama a atenção para a rapidez no desenvolvimento dessa tecnologia que nos conecta ao mundo, ao afirmar que:

Alguns números darão uma ideia dos progressos feitos no domínio das taxas de transmissão de informações. Nos anos 70, a rede Arpanet (ancestral da Internet), nos Estados Unidos, possuía nós que suportavam 56 mil bits por segundo. Nos anos 80, as linhas da rede que conectava os cientistas americanos podiam transportar 1,5 milhões de bits por segundo. Em 1992, as linhas da mesma rede podiam transmitir 45 milhões de bits por segundo (uma enciclopédia por minuto). Os projetos de pesquisa em desenvolvimento preveem a construção de linhas com capacidade de muitas centenas de milhares de bits por segundo (uma grande biblioteca por minuto).

É incrível pensar que equipamentos utilizados para processamento apenas de grandes quantidades de informações e cálculos homéricos que ocupavam vários

⁶“com uma cultura que valoriza a colaboração, a abertura, as relações não hierárquicas e a agilidade pode ser um instrumento para uma verdadeira resistência ou reforma”.

andares com seus *hardwares* de processamento, com poucas possibilidades de entrada (que hoje temos representadas como teclado, *mouse*, microfone, *scanners*, câmeras etc.) e saída de informações (que hoje temos impressoras, telas, caixas de som etc.), se transformaram tanto a ponto de estarmos sempre conectados com, no mínimo, um *smartphone* em mãos.

No Brasil, conforme relatado em resultados de buscas esclarecidas em capítulo anterior, a área das humanidades digitais ainda é pouco explorada se comparada a outros países. Conforme nos explicam os autores:

A dimensão global alcançada pelas Humanidades Digitais manifesta-se na pluralidade de associações criadas em torno desta transdisciplina, tais como a European Association for Literary and Linguistic Computing (ALLC) [1], a Canadian Society for Digital Humanities / Société Canadienne des Humanités Numériques (CSDH/SCHN) [2], a Associaziones per l'informatica umanistica e Cultura Digitale (AIUCD) [3], a Australasian Association for Digital Humanities (aaDH) [4], a Japanese Association for Digital Humanities (JADH) [5] e a Associação das Humanidades Digitais (AHDig) [6] destinada aos projetos em língua portuguesa, entre outras. Muitas destas associações integram, por sua vez, a Alliance of Digital Humanities Organizations (ADHO). (Araújo, S.; Aguiar, M.; Azevedo, B., 2022, p. 1).

Por isso, o presente trabalho se torna ainda mais relevante, ao apresentar maior exploração à uma área em que há muito o que se debater e desenvolver no Brasil. Além de considerarmos o desenvolvimento acelerado de acessos voltados à educação básica no período pandêmico, exigindo uma rápida adaptação de toda a comunidade escolar para esse novo contexto de ensino.

3.2 Os livros no meio digital

Enquanto nos correios e telefones a informação era passada de uma pessoa a outra pessoa (comunicação bidirecional), e na imprensa, rádio, televisão e jornal a informação ia no princípio de um para todos (comunicação unidirecional), no meio *online* as informações são construídas por todos para todos (comunicação multidirecional), conforme aponta Levy em livro já mencionado. Assim, as formas de interação com a informação e a comunicação entre as pessoas mudaram e, com isso, a leitura e os livros também.

Martin Puchner (2019, p. 10) nos fala que “literatura não é apenas para os amantes de livros. Desde que surgiu, há 4 mil anos, ela moldou a vida da maioria

dos seres humanos que vivem no planeta Terra”. Sua reflexão segue com ele nos trazendo um relato sobre o dia em que o homem pisou na lua pela primeira vez na história e as fotos não foram suficientes para expressar tudo o que viam e sentiam naquele instante, as palavras ilustraram melhor todo esse turbilhão de novas informações que vivenciavam.

Em transmissão com a Terra, percebe-se a sinergia entre a origem e o futuro quando os três tripulantes leram trechos do mito de criação do mundo presente na bíblia cristã. Não é à toa que escolheram um dos textos mais lidos pelo mundo para expressar o que viam e sentiam naquele momento. Além das imagens, o texto emocionou a muitos, pois relaciona com as vivências desses. Eles sabiam seu público e direcionaram novas informações, relacionando-as com antigas para tocá-lo.

Ademais, essa leitura contrapôs o discurso de Gagárin (cosmonauta da União Soviética que foi o primeiro homem a chegar no espaço), que “[...] declarou em seu triunfante retorno à Terra: ‘Olhei e olhei, mas não vi Deus’. Lá no espaço travava-se uma batalha de ideias e livros” (Puchner, 2019, p. 17). Para nos fazer ouvir os trechos da Bíblia, Borman (um dos três astronautas na órbita da lua) não apenas leu da Bíblia: ele reescreveu os trechos em um papel e passou aos seus colegas.

Puchner nos apresenta em seu texto que, para esse movimento, foram necessárias algumas tecnologias: o alfabeto (código de escrita criado na Grécia), o papel (originado na China, mas que ganhou a Europa e América graças ao mundo árabe), além a Bíblia em si que estava em formato de livro (invenção dos romanos) e com páginas impressas (invenção Chinesa, aperfeiçoada na Europa).

No princípio da era escrita, a cultura oral para transmitir os mitos ou as histórias sagradas era muito valorizada e, por diferentes motivos, muitos se recusaram a utilizar a escrita ou não queriam compartilhar os textos. Mas o mundo foi se transformando e hoje “[...] esperamos que as religiões se baseiem em livros e que nações se fundem em textos, um mundo em que conversamos rotineiramente com vozes do passado e imaginamos que podemos nos dirigir aos leitores do futuro” (Puchner, 2019, p. 19).

A leitura em tela se dá de maneira diversa do papel, mas, como bem aponta Roger Chartier em sua obra “*A aventura do livro*”, o objeto que continha as informações também já foi papiro e a sociedade se acostumou a ler em uma nova

plataforma: o livro. O autor também traz algumas considerações interessantes sobre o modo como lemos no meio digital:

[...] Existe propriamente um objeto que é a tela sobre a qual o texto eletrônico é lido, mas este objeto não é mais manuseado diretamente, imediatamente, pelo leitor. A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler. (Chartier, 1999, p 12-13).

Ainda sobre os livros no meio *online*, com os *e-books* e a possibilidade dos leitores terem uma maior interação com os autores e entre outros leitores, surgiram os grupos de fãs que criam novas histórias inspiradas em narrativas que admiram. Sobre essa questão, Pinto Neto e Miyazak afirmam que:

É deste modo que os fãs, além de construir e compartilhar a narrativa original, geram e instigam a criação de novos produtos culturais em seu entorno. É neste ponto que a produção e o compartilhamento de conteúdos nas redes agregam valor ao artefato, nesse caso, a história de Saitama. Os fãs, portanto, se envolvem efetivamente na construção, desconstrução e reconstrução de sentidos de um texto. (Pinto Neto; Miyazak, 2020, p. 78-79).

Os clubes de leitura também aumentaram com a possibilidade de interações *online*. O site *Skoob*, por exemplo, existe desde 2009, no formato de rede social que fomenta a área de incentivo à leitura. Nesse site – e agora também aplicativo – é possível adicionar livros que temos em casa, marcar como lido, lendo, quero ler, relendo e abandonei. Esse controle das obras auxilia na organização da vida de leitores que consomem livros em grandes quantidades.

Além disso, o aplicativo citado conta com sugestões de lançamentos ao selecionarmos a editora desejada e possibilidade de troca de livros com outros usuários. Nele, também adicionamos amigos para interações e visualizamos interações com os livros que estão em nossa estante, podendo acessar comentários

e avaliações feitas sobre as obras de nosso interesse. Chartier reflete sobre essa questão dos críticos literários ao nos apontar que:

[...] pode-se dizer que a produção dos juízos pessoais e a atividade crítica se colocam ao alcance de todo mundo. Daí, a crítica, como profissão específica, correr o risco de desaparecer. No fundo, a ideia kantiana segundo a qual cada um deve poder exercer seu juízo livremente, sem restrição, encontra seu suporte material e técnico com o texto eletrônico. (CHARTIER, 1999, p 18).

Mas, enquanto a revolução digital fecha algumas portas, também abre outras. Em Porto Alegre, um grupo de universitários, ao observar o aumento de clubes de assinaturas de diferentes produtos com interações no meio *online*, decidiu montar um clube de assinatura de livros Tag Experiências Literárias. Assino esse clube de leitura desde 2017, e hoje ele se chama Tag Curadoria, pois foi incluída a modalidade Tag Inéditos, e são várias as possibilidades de interação. No aplicativo compartilho avaliações e comentários sobre as obras com outros leitores, e todo mês recebo uma caixa com livro, brinde e revista sobre a obra indicada para leitura. A escolha dos títulos é feita pela curadoria de algum autor premiado de diversas nacionalidades.

A Tag Experiências Literárias juntou a prática das trocas de vivências e percepções de maneira *online* com a possibilidade de também encontros presenciais (antes da pandemia eram na Biblioteca Pública Estadual em Porto Alegre, mas desde 2020 tem sido *online*) e o recebimento de obras em papel em casa. Em alguns meses em que o correio estava entregando as obras com atraso, o clube também disponibilizou *e-books* para que os leitores pudessem acompanhar a leitura da obra antes do encontro para debate. No *blog* do clube há um relato interessante sobre o desenvolvimento da empresa:

Nossa primeira remessa de kits foi enviada em agosto de 2014 para aproximadamente 65 associados, com o livro recomendado pelo filósofo Mario Sergio Cortella: O físico, de Noah Gordon. Avançamos lentamente, e ao final do ano ainda não havíamos alcançado uma centena de associados. Dúvidas começaram a surgir, e abriram espaço para insegurança: talvez brasileiro não leia, talvez nossa ideia não faça sentido, talvez... desistir? [...] Em julho de 2016, em seu aniversário de dois anos, o clube alcançou a marca de dez mil leitores, e dali para frente é história que continua a ser escrita. Hoje somos mais de 70 mil leitores apaixonados, compartilhando experiências e formando uma comunidade que gira em torno dos livros. Desde a época em que a ideia surgiu, na biblioteca da universidade, ao clube que vocês conhecem, muita coisa aconteceu. (Tag, 2019).

Assim, as possibilidades de interação e produção de conteúdo com o avanço dos equipamentos digitais e as interações *online* no universo dos livros e de seus leitores ampliou-se. Isto é, os avanços vão além de apenas divulgação para venda das obras, pois ampliam as maneiras de interação, diversificam o mercado de produções literárias e renovam as práticas de incentivo à leitura.

3.3 Ambientes educativos *online*

A EAD no Brasil passou por transformações, conforme reflete Backes, Vaz e Oliveira (2022, p. 3), apontando a questão da solidão na modalidade. Essa que inicialmente era transmissão de informações, mas com a alteração de paradigmas, buscam a interação para a construção coletiva do conhecimento ao longo do tempo:

Esse é um processo relativamente recente no país e no mundo, a EaD, até chegar nos moldes que conhecemos atualmente, passou por inúmeras transformações. Em seus primórdios, o processo educativo ocorria pela transmissão de informações via material impresso enviado pelas editoras aos primeiros interessados em aprender de forma independente. Com o passar do tempo, os meios de comunicação em massa também foram utilizados para este fim. No Brasil, o programa Telecurso é o maior exemplo deste tipo de transmissão, sendo um sistema educacional na modalidade a distância gratuito e com aulas dos mais diversos níveis de ensino. Em ambos os casos citados, destacamos que o processo de ensinar ocorre de maneira transmissiva; portanto, o processo de aprendizagem ocorre de maneira independente e solitária.

No texto citado acima, os autores destacam que nos anos noventa tivemos grandes mudanças no modo de ensinar e aprender na educação à distância. Com as possibilidades de interação presentes na educação *online*, bem como através da popularização dos computadores e internet, aumentam as interações com o conteúdo e a relação de diálogo entre professor e alunos. Diferenciando, assim, do modo de ensino de transmissão de informações para uma educação dialógica. A educação *online* funciona quando acontece o que os autores defendem:

Numa relação dinâmica entre potencialidades tecnológicas e comunicacionais e compreensões epistemológicas dos modelos pedagógicos, estamos reconfigurando gradativamente o processo educativo em que o estudante, antes receptor passivo e solitário, torna-se sujeito ativo e autor na construção do conhecimento no coletivo, e o professor, antes transmissor do conhecimento, agora medeia, comunica e interage, perturbando e contextualizando o conhecimento. (Backes; Vaz; Oliveira, 2022, p. 4).

Em outros tempos, o modelo EAD cobrava um “receptor passivo”; porém hoje é necessário engajamento entre todos, capacidade de organização do seu tempo, dedicação e foco para que os estudantes sejam produtivos e o ambiente propicie um aprendizado de qualidade. Bem como não basta a tecnologia presente no ambiente educativo ser desenvolvida e oferecer muitos recursos, se os protagonistas e mediadores da ação não se mantiveram engajados no seu uso.

4 BIBLIOTECA ESCOLAR

A biblioteca escolar é a porta de entrada de muitos para a literatura. É importante que seja um lugar que acolha os leitores e pensando nisso, historicamente, os bibliotecários acabam por ser os primeiros profissionais a se preocuparem com a literatura para a infância. Conforme argumenta Colomer:

[...] A necessidade de definir critérios para selecionar os livros que se deviam oferecer às crianças, provocou os primeiros estudos sobre literatura infantil e juvenil. [...] As bibliotecárias britânicas e norte-americanas, em primeiro lugar, e as francesas e as do norte da Europa, posteriormente, exerceram influência decisiva para o desenvolvimento das primeiras experiências de difusão da leitura. Seu papel de mulheres cultas e pioneiras no exercício profissional pode ser comparado ao que comumente se atribui às preceptoras britânicas na formação de literatura infantil naquele país. Sua preocupação profissional em favor da leitura se materializou na fundação de bibliotecas infantis experimentais, na criação de instrumentos de animação de leitura, que constituem clássicos da intervenção (como a “hora do conto” ou os guias bibliográficos de leitura) e na produção de uma importante reflexão sobre os critérios de seleção dos livros. (Colomer, 2003, p. 23-24).

É importante salientar também que como a biblioteca da educação básica atende muitas crianças, o material de maior número ali presente são livros da literatura para as infâncias. A preocupação que Colomer destaca sobre a importância de uma seleção adequada do acervo que aproxima os leitores das obras é uma constante nas bibliotecas escolares.

Entretanto, no campo da literatura, há muitas críticas voltadas para a literatura infantil. Os teóricos da literatura se referem a textos infantis como uma obra literária menor no sentido de qualidade literária. Como Colomer destaca “[...] A preocupação de muitos críticos e autores de livros infantis foi, então, a de tentar defender-se desta nova qualificação ‘apequenada’” (Colomer, 2003, p. 44).

Preocupação essa que segue presente, pois lembro de um evento chamado Jornada Nacional de Literatura que aconteceu em Passo Fundo/RS, em outubro de 2017, e que o escritor e psicanalista Mário Corso falou sobre essa postura que muitos, principalmente no meio acadêmico e intelectual, ainda têm de olharem para a literatura infantil como textos menores. Quando na verdade os autores de obra para as infâncias seguem a fazer um grande esforço para escreverem pensando no

seu público, para si mesmos ou para as crianças que foram, conforme defende Colomer.

Em documento sobre as diretrizes presentes para um bom funcionamento das bibliotecas escolares, é destacada a importância desses espaços apresentarem um acervo atualizado. Mas nosso espaço físico é limitado, por isso a possibilidade de também ofertarmos acesso a obras no meio *online* contribui para cumprirmos o requisito expresso no trecho destacado abaixo:

A biblioteca escolar deve oferecer acesso a uma ampla faixa de recursos para atender às necessidades dos usuários, no que se refere à educação, à informação e ao desenvolvimento pessoal. É essencial que as coleções sejam desenvolvidas continuamente para que os usuários tenham sempre novas opções de escolha de materiais. [...] Uma coleção média de livros deve ter 10 livros por estudante. Uma escola de menor porte deve ter pelo menos 2.500 itens relevantes e atualizados, para proporcionar um acervo amplo e equilibrado a usuários de todas as idades, habilidades e bases de conhecimento. Pelo menos 60% da coleção devem ser constituídos de recursos de não-ficção relacionados aos programas escolares. (UNESCO, 2005, p. 10-11).

Sempre procurei orientar a equipe da biblioteca para se manter atenta às solicitações de livros dos professores e aos livros que eram trabalhados em sala de aula, mesmo que o educador responsável pela ação não tenha solicitado o livro na biblioteca, pois é comum que os estudantes peçam pelo livro físico mesmo que esse já exista no meio digital.

A plataforma auxilia a termos uma quantidade menor do livro no formato impresso, tendo em vista que antes a biblioteca precisava disponibilizar trinta exemplares de uma obra para que o professor trabalhasse em sala de aula. Porém, no ano seguinte, mesmo que o professor não trabalhasse novamente as obras, as trinta obras ainda estavam na estante de livros disponíveis para retirada. Além do gasto excessivo com compras de livros, isso também provocava o preenchimento das estantes com obras que não têm tanta circulação.

Na biblioteca escolar, também é muito importante a atualização constante do catálogo *online* das obras disponíveis no acervo físico. Conforme é afirmado no trecho presentes nas diretrizes IFLA/UNESCO para Bibliotecas escolares:

É vital escolher um sistema de catálogo para a biblioteca, que permita a classificação e catalogação dos recursos informativos de acordo com padrões bibliográficos aceitos nacional e internacionalmente. Isto facilita a

sua inclusão em grandes redes de informação. Em muitos lugares ao redor do mundo, as bibliotecas escolares de comunidades locais se beneficiam por fazerem parte de um catálogo coletivo. Tal colaboração pode aprimorar a eficiência e a qualidade do processamento técnico dos livros, proporcionando facilidade de combinar esses recursos para o máximo proveito dos mesmos. (UNESCO, 2005, p. 11).

Na plataforma *Árvore de Livros*, essa atualização do catálogo de obras era realizada pela equipe do *site*. E, como já explicitado no capítulo anterior, eu, como bibliotecária, representava a escola nas reuniões com a equipe da plataforma de leitura e após as reuniões multiplicava as informações recebidas entre os educadores interessados na pauta presente naquele encontro, como no *e-mail* informando sobre os livros em inglês, presentes no apêndice dois do presente trabalho.

O trabalho do bibliotecário escolar costuma ir além de apenas atualizar o catálogo de obras, manter o acervo atualizado com compras constantes de livros, estar atento aos pedidos da comunidade escolar. Muitas vezes, como no Colégio La Salle Canoas, o bibliotecário também precisa estar atento ao desenvolvimento dos profissionais que atuam no espaço da biblioteca, pois conforme nos é ressaltado nas diretrizes:

O bibliotecário deve criar um ambiente de entretenimento e aprendizagem que seja atrativo, acolhedor e acessível para todos, livre de qualquer medo ou preconceito. Todos aqueles que trabalham na biblioteca da escola devem ter bom relacionamento com crianças, jovens e adultos. (UNESCO, 2005, p. 12).

No colégio, formávamos uma equipe de sete pessoas: dois estagiários, dois funcionários em regime CLT ocupando vagas PCD na instituição como auxiliares de biblioteca e dois auxiliares de biblioteca também em regime CLT, sendo uma delas com técnico em biblioteconomia. Toda equipe com 30h dedicadas à instituição, com exceção do bibliotecário que trabalha 40h. Apenas para o cargo de bibliotecário é exigido registro no CRB e ser bacharel em Biblioteconomia; os cargos de auxiliar de biblioteca é exigido apenas ensino médio, e para estágio é necessário que esteja cursando ensino superior em alguma licenciatura ou biblioteconomia. Dentre as atribuições do bibliotecário, além da gestão da equipe, dos livros e do espaço, está também:

Em vista do crescimento dos ambientes de rede, os bibliotecários escolares devem tornar-se competentes no planejamento e na instrução das diferentes habilidades para o manuseio de novas ferramentas de informação, tanto a professores como a estudantes. Portanto, devem obter contínuo treinamento e desenvolvimento profissional. (IFLA/UNESCO, 2002, p. 3).

Tendo em vista esse critério, participava de reuniões semanais com outras bibliotecárias da rede La Salle. Além de formações sobre o sistema Pergamum, utilizado para cadastro dos livros, e outros cursos e encontros (voltados para o incentivo à leitura ou sobre livros didáticos) sugeridas por editoras que também queriam divulgar seus materiais, como a Paulus, a Bernoulli e a Moderna. No canal da Árvore de Livros no Youtube também ocorreu o evento “Conversas que transformam”, formação voltada para educadores preocupados com a escola e a formação leitora no Brasil.

Como na equipe tínhamos uma pessoa com síndrome de *down* e outra com deficiência intelectual, de maneira ainda mais atenta que com os funcionários sem laudo, procurava me manter sempre em diálogo e ressaltando as potencialidades de cada um sobre como poderiam colaborar para manter o espaço atrativo e acolhedor para os estudantes. Todos incentivavam a leitura entre os estudantes e mantinham o ambiente aberto e funcional para toda comunidade escolar. Entre as funções do técnico em biblioteconomia, está:

O técnico de biblioteca reporta-se ao bibliotecário e lhe dá suporte em suas funções. A função do técnico requer conhecimento [do trabalho] de escritório, de [uso das] tecnologias e habilidades. O técnico de biblioteca deve ter um treinamento básico prévio. Caso contrário, a biblioteca deve proporcionar tal treinamento. Alguns dos deveres dessa função incluem atividades rotineiras, recolocação de livros nas estantes, operações de empréstimo e devolução, além [da participação em rotinas] do processamento técnico do material da biblioteca. (UNESCO, 2005, p. 13).

Em adição das descritas acima, também incentivava que o técnico em biblioteca participasse de práticas de incentivo à leitura como mediação de histórias. Não é uma característica ou função obrigatória para os bibliotecários ou técnicos a contação de histórias. Porém, levando em conta as práticas presentes no ambiente escolar, é um diferencial para os profissionais que atuam em bibliotecas também oferecerem esse trabalho como ponto de partida para aproximação com as turmas e incentivo à leitura.

Além dessas atividades, também cobrava que as ações desenvolvidas pela equipe da biblioteca fossem registradas por fotos, fossem elas exposições, chegada de livros novos ou atividades de incentivo à leitura como práticas de mediação ou contações mais teatrais que aconteciam eventualmente. Costumava enviar os registros ao *marketing*, com um texto explicando a atividade para que a ação fosse divulgada na página do *Instagram* e *Facebook* da escola.

Também era divulgado no site da escola, na aba biblioteca, as informações técnicas sobre o espaço, bem como manual de como acessar o catálogo *online* e o link do mesmo. Além de acessar *online*, a comunidade escolar também podia tirar suas dúvidas conosco por *e-mail* ou telefone, caso não pudesse vir presencialmente ao balcão de empréstimos. Estabelecemos uma proximidade forte com toda a comunidade escolar, reforçando sempre a importância do trabalho em equipe com todos os educadores, pois como é afirmado no Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar:

Está comprovado que bibliotecários e professores, ao trabalharem em conjunto, influenciam o desempenho dos estudantes para o alcance de maior nível de literacia na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação. (IFLA/UNESCO, 2002, p. 2)

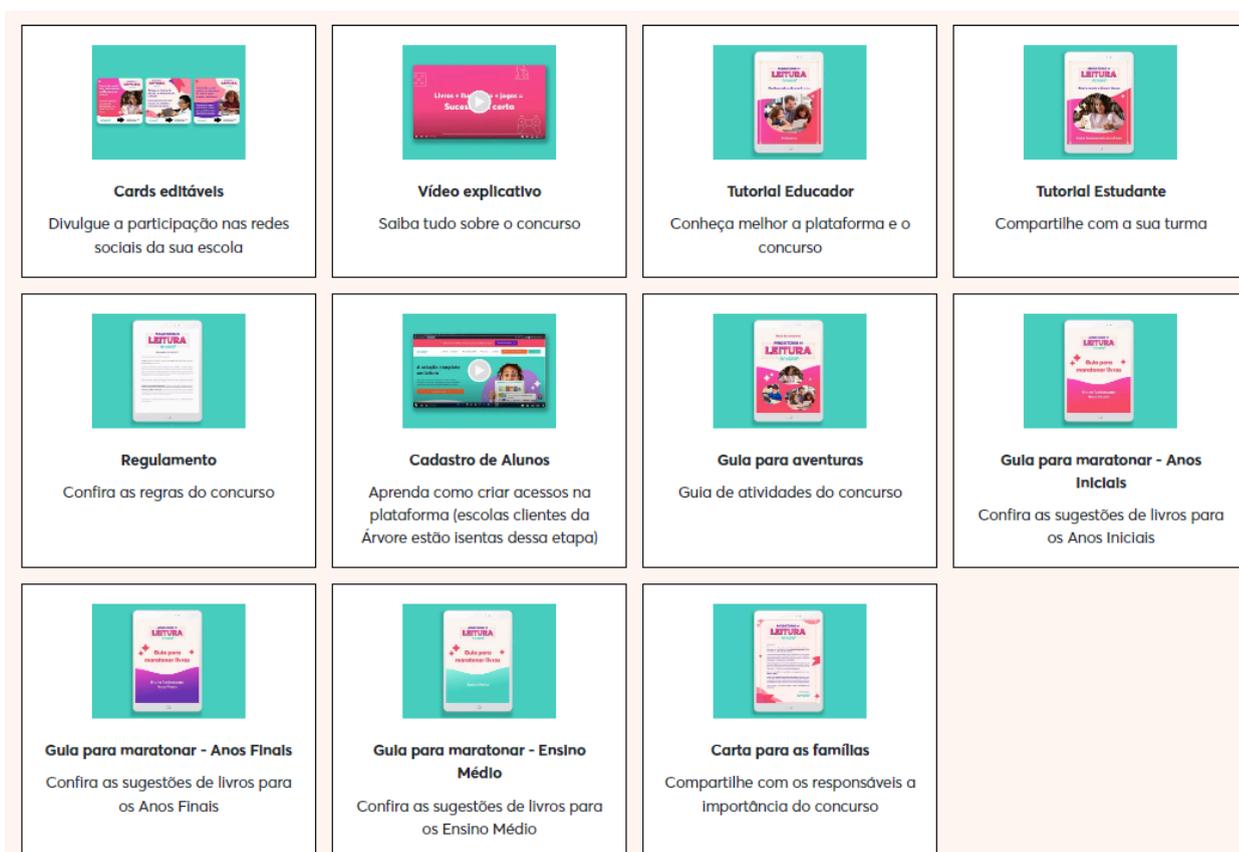
Os professores estavam sempre presentes na biblioteca com suas turmas. Nos anos iniciais eram bem engajados nos concursos promovidos pela Árvore de Livros, em que eram propostas atividades relacionadas a livros da plataforma. Eu auxiliava desde a inscrição e no decorrer das atividades propostas no concurso até ao envio dos registros feitos pelas professoras, comprovando a participação no concurso e submetendo para avaliação com o pessoal da Árvore de Livros.

Durante o meu trabalho na escola, as turmas participantes não chegaram a conquistar prêmios dos concursos, tendo em vista que são 6,7 mil escolas pelo Brasil atendidas pela Árvore de Livros. Mas, no Colégio La Salle Canoas, turmas participaram do concurso “Mulheres que Transformam”, em que leram obras sobre mulheres que se destacaram ao longo da história e enviaram cartas às mulheres que se destacam em suas vidas. Uma das professoras com turma participante transformou o concurso em um projeto e chamou até mesmo mulheres presentes na

política da cidade para trazerem narrativas de sua trajetória de vida para a sala de aula.

O outro concurso que teve grande adesão pelas turmas na escola foi a “Maratona de Leituras” sobre recriação de personagens de obras literárias lidas pela turma para compor um jogo similar ao já existente “*Dixit*” que foi desenvolvido pela Plataforma Árvore de Livros, com personagens ilustrados pela escola vencedora. Como é possível visualizar Figura 1, a plataforma de leitura oferece uma série de materiais para conhecer o concurso e a equipe da Árvore também se disponibiliza a participar de reuniões para esclarecer dúvidas com os educadores participantes.

Figura 1 – Concurso Maratona de Leitura Árvore



Fonte: Árvore (c2023).

Alguns concursos da Árvore de Livros são abertos inclusive para escolas que não são sócias da Árvore. Então o número de participantes pode ser maior que as 6,7 mil escolas que pagam para ter acesso à plataforma. Esse cadastro criado para o concurso é de acesso temporário, encerrando após o período do concurso. Não deixa de ser uma estratégia de *marketing* para captação de novos clientes, mas

também contribui para o incentivo da leitura na biblioteca escolar e a prática de atividades inovadoras no ensino.

Sempre que eu divulgava o concurso entre os educadores, procurava trazer destaque para a informação de que geralmente são muitas as escolas participantes e que nosso maior prêmio é o que os estudantes desenvolvem a partir das atividades. Caso ganhássemos algum concurso, traria grande destaque para a escola e para a turma, mas a prioridade é aproveitar o trajeto e não pensar apenas na linha de chegada.

4.1 Formação de leitores

Compreendemos o mundo e nos fazemos vivos a partir de palavras, sejam elas ditas ou escritas. A partir de outras vivências podemos trazer sentido à nossa existência. O autor Luiz Percival Leme Britto aborda esse tema ao afirmar que “[...] não é simplesmente viver, o problema é saber-se vivo e saber o tempo todo que algo nos rouba a vida e o corpo em que ela se faz. O problema é saber a morte, imperscrutável, e não saber para que ou por que a vida tem de ser como é” (2015, p. 24).

O autor segue esse debate em sua obra, nos apresentando também a importância da fé, da filosofia e da arte como consolo para nossa existência. Enquanto o homem se voltar apenas para os bens na sociedade de consumo, ele se perde:

[...] nessa totalidade vazia, não há lugar para deus, não há razão para o pensamento, não há motivo para fabulação. As coisas resumem-se a ser coisas [...] Não há, enfim, terceira margem nem menina de lá, não há Diadorim nem Miguilim. Não há dor ou espanto. (Britto, 2015, p. 30).

Ou seja, compreender a vida por olhos de outrem nos ajuda a assimilar o que é vivido. A sociedade do consumo pode nos satisfazer por breves instantes, mas o que dá significado à vida não são as coisas, mas sim a nossa capacidade de fabulação. Ao citar “[...] a criança morta na mesma praia em que um dia remoto aportou Ulisses [...]” (Britto, 2015, p. 30), percebo que trabalhamos em nós a concepção da brevidade da vida ao nos depararmos com as mortes na ficção,

sofremos o luto pelas personagens e isso nos torna mais fortes quando precisamos trabalhar com isso em nossas vidas.

Além disso, essa reflexão sobre o sentido da vida também fala sobre fenomenologia no discurso dos autores Brancatti e Rinaldi (2020, p. 495): “O mais importante para o sujeito é a busca pelo sentido para sua vida e isto, contudo, depende do seu termo de como ele mesmo esclarece sobre a natureza, a história, o mundo e o ser”. Esses esclarecimentos muitas vezes perpassam pela formação do leitor, a fim de enxergar a vida por outros horizontes. As escolas podem fornecer esse ambiente de múltiplas vivências e olhares, conforme defende Roca:

A implementação de programas de leitura e escrita nas escolas deverá contribuir para criar oportunidades leitoras entre os alunos por meio de um contínuo ambiente de vivências, interações, reflexões em torno da leitura, bem como desenvolver habilidades informacionais e intelectuais e o uso dos recursos da biblioteca. Para conseguir isso, apoios, em nível de planejamento educacional, são necessários, os quais deverão determinar as ações e as decisões que repercutirão na melhoria das práticas de leitura e escrita e no uso da biblioteca escolar. (Roca, 2012, p. 105).

Tendo essa importância da implementação de programas de leitura em vista, assim que cheguei na biblioteca, incorporei o modelo de planejamento presente no Apêndice 1 da presente dissertação de mestrado, no Projeto da Biblioteca. Falei para a equipe e coordenação da escola sobre os motivos (por exemplo, maior preparação para o momento com os estudantes, divulgação das ações que ocorrem no espaço, registro para incorporar em relatórios de atividades, valorização do profissional presente na biblioteca, maior transparência nas ações e diálogo com outros profissionais da escola, etc.) de existir um planejamento das mediações de leitura realizadas.

Assim, é relevante divulgar que a escola se preocupa com a formação leitora de seus alunos e demonstrar isso com as práticas realizadas no espaço da biblioteca que apesar de não ser a sala de aula, também propicia possibilidades de aprendizagem com as práticas educativas em seu espaço.

4.2 Biblioteca escolar, bibliotecas virtuais e as humanidades digitais

Em vários trechos, Lévy (1999, p. 65) utiliza o termo biblioteca. Trago como exemplo o excerto em que ele fala sobre a questão da organização da informação

“uma biblioteca (com seus fichários e referências cruzadas de um livro para o outro) já possuem uma estrutura reticulada”. As bibliotecas têm como princípio a mediação da informação entre o usuário e as obras organizadas pela equipe presente no espaço. A *internet* apresenta muitas informações criadas e divulgadas por diferentes pessoas; para que o usuário possa ter acesso à informação que busca é preciso que ele saiba como fazer essas pesquisas.

Em experiências de estágio obrigatório em bibliotecas universitárias durante o curso de Biblioteconomia, observei muitos estudantes com dificuldade em fazer pesquisas acadêmicas, e que não eram apenas do primeiro semestre. No serviço de referência também auxiliamos universitários em fase de TCC a utilizar o Google Acadêmico e inserir informações de fontes confiáveis em seus trabalhos. Tais conhecimentos deveriam ser discutidos já na escola, auxiliando a evitar a propagação de *fake news* que causam impactos preocupantes na sociedade, como o movimento anti-vacina e contra a democracia.

A plataforma de leitura *online* Árvore de Livros vai além de oferecer apenas um *e-book* que “[...] em seu formato original, consiste em um documento hipertextual, em formato PDF, sem possibilidade de interação do estudante” (Backes; Vaz; Oliveira, 2022, p. 3). Ela possibilita mais maneiras de interação, além de uma certa gamificação⁷ na plataforma com um caráter de colecionar recompensas após realizar horas de leitura, como descrito no jogo Floresta no capítulo acima.

Ao analisar a relação entre os autores ao longo da história, Chartier nos chama a atenção sobre como por muito tempo esses profissionais lucravam com as dedicatórias em seus livros. Suas chances de publicação envolviam o relacionamento que tinham com a monarquia ou com benfeitores nobres com posses para custear os recursos que envolvem essa ação. Tendo essas questões em vista, eles não tinham total liberdade do conteúdo que escreviam. Já hoje as preocupações são outras:

⁷ [...] a gamificação cria uma simulação dentro de uma situação real, e o que se “pensa” estar fazendo é diferente do que está ocorrendo de fato. Você tem a impressão de que está jogando, mas, na verdade, está estudando um conceito, fazendo um trabalho, comprando produtos, lembrando-se de uma marca etc. Não se trata de ser ludibriado, mas de deixar-se levar pela motivação do jogo para, de forma lúdica, resolver questões da vida real. (Murr; Ferrari, 2020, p. 8).

Não basta um autor escapar da censura e das condenações para ser definido positivamente. É necessário que se beneficie de um estatuto jurídico particular que reconheça sua propriedade. Isto se fará a partir do século XVII para se desfazer talvez no fim de nosso século: para os autores de hoje, o perigo de perder seus direitos é, de fato, mais difundido que o de perder sua liberdade. (Chartier, 1999, p 45).

Plataformas de leitura digitais, como é o caso da Árvore de Livros, tem um custo de assinatura que garante um repasse para as editoras que disponibilizam suas obras nesse sistema. Então, de alguma forma, os autores acabam por lucrar com os acessos de seus *e-books* nesse meio. Diferente das obras digitalizadas que circulam sem o conhecimento dos responsáveis pelo livro e que ferem os direitos do autor (Lei nº 9.610 de 1998), mas que também prevê que parte da obra pode ser utilizada para fins didáticos, fator que leva em conta o direito de acesso à educação que será mais explorado no capítulo 5.

Além disso, existem publicações *online* autorizadas pelos autores; inclusive, muitos escritores contemporâneos começaram sua carreira com as publicações de seus textos em meio *online*. O lucro para esses autores acaba acontecendo de outra maneira: “Esse ambiente intensifica a comunicação entre os fãs de um determinado elemento da cultura pop, impulsionando a visibilidade de uma obra, ocasionando uma espécie de publicidade gratuita.” (Pinto Neto; Miyazak, 2020, p. 76). Como é o caso do texto que originou a animação One Punch-Man:

[...] comunidades de fãs se utilizam da internet para estabelecer novas relações interativas que acabam expandindo os nós narrativos desse artefato cultural através de diferentes plataformas de mídia. [...] No Brasil, os direitos do mangá foram adquiridos pela Planet Mangá, linha editorial da Editora Panini, especializada na publicação de quadrinhos japoneses, e o anime foi lançado pela plataforma Netflix. (Pinto Neto; Miyazak, 2020, p. 72).

O mangá que começou no meio *online* gerou o anime e atraiu inúmeros fãs pelo mundo todo. Essa possibilidade de integrar literatura com outras formas de mídia auxilia no interesse do público a conhecerem uma obra em outros meios e ficarem curiosos para conhecerem também as narrativas que a geraram, constituindo-se leitores ativos em diálogo com outros e não apenas telespectadores. Esses leitores fãs de obras acabam, por vezes, se tornando também escritores, como Pinto Neto e Miyazak nos apontam:

[...] em uma cultura participativa os sujeitos acreditam que suas contribuições são importantes e sentem algum grau de conexão social entre si, conectando-se com outros sujeitos e aos produtos por eles criados. Na atualidade diferentes canais proporcionam a criação de novas formas de contar contarmos histórias, desdobrando narrativas em múltiplas mídias. Uma única história pode suscitar em seus fãs a vontade de recontá-la desenvolvendo vídeos, discutindo tópicos em fóruns, blogs ou threads no Twitter ou em outra rede social. (Pinto Neto; Miyazak, 2020, p. 76).

Como já ressaltado em capítulo anterior, com a análise dos relatórios gerados pela Árvore de Livros, é necessário um trabalho conjunto entre equipe da biblioteca e professores das turmas para que o engajamento dos estudantes com a plataforma de leitura funcione. Por isso, no período pandêmico, se ampliou ainda mais as discussões sobre o fato da biblioteca escolar ser muito mais do que apenas um apanhado de livros em estantes: vai além das quatro paredes do ambiente físico.

Com as contações de histórias *online* (prática educativa que envolve aspectos cognitivos que contribuem para a formação do leitor), ocorre o incentivo de as turmas participarem de concursos promovidos pela Árvore, bem como a conscientização junto aos responsáveis dos estudantes sobre a importância da leitura e do uso da plataforma. Assim, conseguimos nos manter presentes na vida dos estudantes e atuar de maneira assertiva em sua formação como leitores. Promovemos o trabalho na escola com a formulação de planejamentos de práticas educativas na biblioteca escolar em que constavam assuntos relacionados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo um maior embasamento para as atividades exercidas com os estudantes.

Antes de iniciar as análises e considerações finais, creio que cabe uma reflexão acerca do direito à educação básica de qualidade para todos e como foram enfrentados os desafios durante o momento pandêmico para que a escola seguisse presente na vida das crianças. Com isso, busco instigar uma discussão mais ampla sobre as condições necessárias para a implementação de um modelo de humanização no ERE que não será encerrada no escopo dessa dissertação, mas que acredito que possa ser discutida a partir de observações feitas no contexto da utilização do programa Árvore de Livros no Colégio La Salle Canoas durante o momento pandêmico que ocorreu entre os anos de 2020 e 2022.

5 EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E A PANDEMIA

Neste capítulo trago um aprofundamento quanto a algumas questões mencionadas nos capítulos anteriores sobre nossas vivências no período pandêmico COVID-19, mesmo que elas tenham acontecido no contexto de uma escola de rede privada. Bem como aproximar essas vivências de educadores e educandos com seus direitos garantidos por lei de acesso a uma educação de qualidade e reforçar os argumentos elencados acima sobre como as bibliotecas escolares contribuíram para isso no âmbito da educação e no campo das humanidades digitais.

Entender que a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a ONU (Organização das Nações Unidas) vieram em resposta aos desastres das guerras, pessoas morrendo de fome, de doenças, abandonadas pela nação, são importantes para refletirmos sobre a relevância dessa organização para a promoção de uma cultura de paz e equidade no mundo. Foram mais de sessenta milhões de mortos na segunda guerra mundial (ONU, 2021) para que as nações percebessem que essas situações são desumanas e insustentáveis.

Para além disso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos também foi implementada tendo em vista a preocupação com o Stalinismo, Maoismo e regimes autoritários (América do Sul e Europa 48 – Portugal, Salazar e Espanha, Franco), pois percebemos poucos líderes dessas nações que não foram antes militares. O autoritarismo no lugar da democracia se torna uma preocupação constante entre as nações.

O período pandêmico COVID-19 hoje é muito citado nas instituições escolares como relacionado à defasagem no aprendizado das crianças. As restrições impostas pelo governo afetaram a educação básica, pois nos perguntávamos: como seguir oferecendo os trabalhos de incentivo à leitura em um regime de ensino remoto emergencial? Como oferecer um acervo de qualidade aos estudantes, sem desrespeitar a lei dos direitos autorais? Foram muitas as inquietações no período pandêmico para todos os educadores que se preocupam em manter o direito de educação de qualidade a todas as crianças, indiferente de sua classe social ou local de residência. O ensino seguiu sendo oferecido, mas as desigualdades na educação nunca apareceram tanto quanto nesse período que vivemos.

O acesso à educação de qualidade é um direito de todos e é um dever da sociedade garantir que todas as crianças estejam nas escolas. No período pandêmico, com estabelecimentos comerciais e instituições de ensino fechadas, a preocupação da sociedade em manter esse direito assegurado para todas as crianças se fez ainda mais forte. Analisar o que vivi e entender o passado também ajuda a entender melhor nosso futuro.

Retomo a importância da metodologia empregada para a análise deste momento vivido, pois a abordagem pelo método fenomenológico extrai a objetividade, o conhecimento a partir das subjetividades dos sujeitos, como Depraz (2011, p. 21) defende: “[...] Nem conteúdos, nem estados, nem atos da consciência, as vivências de um sujeito formam a textura imanente de sua consciência, pela qual é capaz de se apropriar dos objetos do mundo [...]”.

Compreender os direitos humanos é falar também de subjetividade, mas existem parâmetros e índices que medem o desenvolvimento humano de uma nação. O teórico Amartya Sen nos fala sobre a centralidade da educação no processo de desenvolvimento humano ao nos apontar o contraste dessa unidade de medida (IDH) com o cálculo do PIB de um país:

Contrasted with a GNP-centred understanding of the process of development, the concept of human development has drawn on the need to focus on enhancing human freedom and capability in general. Not surprisingly, it has given a central place to basic education as a critically important component of human development. The Human Development Index, which I was privileged to help construct for Mahbub ul Haq, gives a major place to literacy and schooling as being central to the expansion of human capability and as part and parcel of the aggregate indicators of human development⁸. (Sen, 2002, p. 2).

Assim, as maneiras de se compreender o índice de desenvolvimento variam e o acesso à uma educação de qualidade está diretamente ligado à qualidade de vida dos indivíduos no momento que passam a compreender melhor o mundo e as maneiras de interagir com ele. O teórico em sua obra *Desenvolvimento como*

⁸ “Em contraste com uma compreensão do processo de desenvolvimento centrada no PNB, o conceito de desenvolvimento humano baseou-se na necessidade de se concentrar no reforço da liberdade e capacidade humanas em geral. Não é de surpreender que tenha atribuído um lugar central à educação básica como uma componente extremamente importante do desenvolvimento humano. O Índice de Desenvolvimento Humano, que tive o privilégio de ajudar a construir para Mahbub ul Haq, atribui um lugar importante à alfabetização e à escolaridade como sendo fundamentais para a expansão da capacidade humana e como parte integrante dos indicadores agregados do desenvolvimento humano.”

liberdade, também nos diz que “[...] o crescimento econômico não pode sensatamente ser considerado um fim em si mesmo. O desenvolvimento tem de estar relacionado sobretudo com a melhora da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos” (Sen, 2010, p. 29).

Historicamente, é possível perceber melhorias na área da educação no Brasil, me fazendo crer que o ideal do acesso à educação de qualidade para todos é uma meta possível. Ao que analiso documentos presentes no site da UNESCO, me deparo com a comprovação de que hoje temos índices melhores que em outros tempos na área da educação:

5. A Avaliação mostra que algum progresso tem sido alcançado, o que prova que a Educação para Todos constitui meta realista e atingível. Mas é preciso que se reconheça com toda a franqueza que o progresso tem sido desigual e extremamente lento. do início do novo milênio, a Avaliação do Ano de 2000 da EPT mostra o seguinte:

- (i) dos mais de 800 milhões de crianças abaixo de seis anos de idade, menos de terça parte é beneficiada com alguma forma de educação pré-primária;
- (ii) perto de 1 13 milhões de crianças, 60% das quais são meninas, não têm acesso à escola primária;
- (iii) pelo menos 880 milhões de adultos são analfabetos, a maioria mulheres. (UNESCO, 2000, p. 13).

Mas esse crescimento só se deu graças à criação de políticas públicas e muitas discussões entre os responsáveis por governar as diferentes nações: “[...] os resultados de mercado são massivamente influenciados por políticas públicas em educação [...]; e em cada um desses campos, há ainda muito a fazer por meio da ação pública, o que pode alterar radicalmente o resultado de relações econômicas [...]” (Sen; Kliksberg, 2010, p. 16). Movimentos políticos como os compromissos coletivos firmados no Fórum Mundial da Educação em Dakar no ano de 2000, em que também reafirmaram a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990):

[...] apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade. (UNESCO, 2000, p. 8).

Como percebi ao analisar o documento da UNESCO citado acima, é preciso que os governantes, as instituições e a sociedade civil organizada mobilizem a vontade pública, promovam políticas de educação para todos, desenvolvam a gestão educacional com a finalidade das prestações de contas, assegurem o engajamento contínuo, implantem estratégias para equidade de gênero, criação de ambiente seguros e estáveis, pensem na melhoria da qualidade de vida e desenvolvimento dos professores. Todas essas medidas estão presentes no documento de Dakar, com a finalidade de “fortalecer os mecanismos existentes para a aceleração do progresso à obtenção da Educação para Todos” (UNESCO, 2000, p. 9). Amartya Sen também reflete sobre a educação das crianças ser um dever moral e social de todos, para além de burocracias:

Not surprisingly, the responsibility to provide basic education to help satisfy the right to security (rather than keeping people exposed to illiteracy and innumeracy) has to be central to the understanding of the demands of human security. Social obligation must not, of course, be confused with the role of the state alone: the solicitation applies to all institutions and agencies that can help to promote human rights and reduce human insecurity. The agencies involved can be national and international, public and private, formalized and informal, and so on. What links them together is the common need to recognize the value of basic education and the normative change to cater to it. The demands are moral and social - not legal or bureaucratic.⁹ (Sen, 2002, p. 3).

Por conta da pandemia da COVID-19, em 18 de março de 2020 foi aprovado pela câmara dos deputados o decreto que colocava o país em estado de calamidade pública. Diante desse cenário, muitos desafios se colocaram para as escolas seguirem oferecendo uma educação de qualidade aos seus estudantes, assegurando direitos:

Artigo 26

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será

⁹ “Não é de surpreender que a responsabilidade de proporcionar educação básica para ajudar a satisfazer o direito à segurança (em vez de manter as pessoas expostas ao analfabetismo e à inumeracia) tenha de ser central para a compreensão das exigências da segurança humana. A obrigação social não deve, evidentemente, ser confundida apenas com o papel do Estado: a solicitação aplica-se a todas as instituições e agências que possam ajudar a promover os direitos humanos e a reduzir a insegurança humana. As agências envolvidas podem ser nacionais e internacionais, públicas e privadas, formalizadas e informais, e assim por diante. O que os une é a necessidade comum de reconhecer o valor da educação básica e a mudança normativa para atendê-la. As exigências são morais e sociais – não legais ou burocráticas”.

obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Artigo 27

1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.

2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor. (ONU, 1948, p. 1).

Como educadores, os decretos relativos às restrições sociais visando a segurança de todos nos afligiam, pois nossa rotina de ensino na educação básica poderia mudar a qualquer momento. Ainda estávamos aliviados por estar passando por esse período pandêmico em um regime democrático e não autoritário, pois conforme defende o autor:

Os governos autoritários, que raramente sofrem os efeitos de fomes coletivas (ou de outras calamidades econômicas como essa), tendem a não ter estímulo para tomar providências oportunas. Os governos democráticos, em contraste, precisam vencer eleições e enfrentar a crítica pública, dois fortes incentivos para que tomem medidas preventivas contra aqueles males. (Sen, 2010, p. 30).

Tanto nos documentos da ONU quanto na teoria de Amartya Sen há uma preocupação constante que todo ser humano tenha acesso à educação de qualidade. Como o autor afirma: “[...] Ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo, questões centrais para o processo de desenvolvimento” (Sen, 2010, p. 33), além de:

As piores violações da norma contra o trabalho infantil provêm da escravidão em que na prática vivem as crianças de famílias desfavorecidas e do fato de elas serem forçadas a um emprego que as explora (em vez de serem livres e poderem frequentar a escola). (Sen, 2010, p.45-46).

Nestes textos, também é reforçada a importância de atenção redobrada para a garantia desse direito também entre as mulheres, devido à relevância comprovada do fato de exercer esse direito também garantir outros, conforme reflete Sen:

Empirical work in recent years has brought out very clearly how the relative respect and regard for women's well-being is strongly influenced by such variables as women's ability to earn an independent income, to find employment outside the home, to have ownership rights, and to have literacy and be educated participants in decisions within and outside the family. Indeed, even the survival disadvantage of women compared with men in developing countries seem to go down sharply - and may even get eliminated - as progress is made in these agency aspects. These different characteristics (such as, women's earning power, economic role outside the family, literacy and education, property rights, and so on) may at first sight appear to be rather diverse and disparate, but what they all have in common is their positive contribution in adding force to women's voice and agency - through independence and empowerment. The diverse variables identified in the literature, thus, have a unified empowering role.¹⁰ (Sen, 2002, p. 4-5).

A educação das mulheres, além de garantir seus próprios direitos – conforme o autor defende: “[...] como a participação requer conhecimentos e um grau de instrução básico, negar a oportunidade da educação escolar a qualquer grupo - por exemplo, às meninas – é imediatamente contrário às condições fundamentais da liberdade participativa” (Sen, 2010, p. 48) –, também têm um forte impacto em toda a sociedade devido ao papel de muitas em suas famílias. Se olharmos para o ambiente familiar, as mulheres com um maior grau de instrução conseguirão também cuidar melhor de seus filhos, conforme afirma Sen:

There is also much evidence that women's education and literacy tend to reduce the mortality rates of children. The influence works through many channels but perhaps most immediately, it works through the importance that mothers typically attach to the welfare of the children, and the opportunity they have, when their agency is respected and empowered, to influence family decisions in that direction. Similarly, women's empowerment appears to have a strong influence in reducing the much-observed gender-bias in survival (particularly against young girls).¹¹ (Sen, 2002, p. 5).

¹⁰ “O trabalho empírico dos últimos anos revelou muito claramente como o relativo respeito e consideração pelo bem-estar das mulheres é fortemente influenciado por variáveis como a capacidade das mulheres de obterem um rendimento independente, de encontrarem emprego fora de casa, de terem direitos de propriedade, e ter alfabetização e ser participantes educados nas decisões dentro e fora da família. Na verdade, mesmo a desvantagem de sobrevivência das mulheres em comparação com os homens nos países em desenvolvimento parece diminuir drasticamente - e pode até ser eliminada - à medida que são feitos progressos nestes aspectos de agência. Estas diferentes características (tais como o poder aquisitivo das mulheres, o papel económico fora da família, a alfabetização e a educação, os direitos de propriedade, etc.) podem, à primeira vista, parecer bastante diversas e díspares, mas o que todas têm em comum é o seu carácter positivo. contribuição para dar força à voz e à agência das mulheres - através da independência e do empoderamento. As diversas variáveis identificadas na literatura têm, portanto, um papel unificado de empoderamento”.

¹¹ “Há também muitas evidências de que a educação e a alfabetização das mulheres tendem a reduzir as taxas de mortalidade infantil. A influência funciona através de muitos canais, mas talvez mais imediatamente, funciona através da importância que as mães normalmente atribuem ao bem-estar dos filhos e da oportunidade que têm, quando a sua agência é respeitada e fortalecida, de influenciar as decisões familiares nesse sentido. Da mesma forma, o empoderamento das mulheres parece ter

Na organização familiar, por mais que o debate sobre igualdade entre homens e mulheres esteja presente na sociedade, ainda se percebe que as mulheres têm mais responsabilidades quanto aos cuidados do lar e dos filhos, conforme afirma o teórico: “[...] o trabalho executado pelas mulheres em casa pode ser imensamente árduo, porém raramente ele é tido em alta conta ou mesmo reconhecido (e com certeza nunca é remunerado)” (Sen, 2010, p. 140). Durante a pandemia, essas obrigações se multiplicaram, pois o período que inicialmente havia sido previsto para suspensão das aulas por quinze dias passou a ser prorrogado e iniciado o ERE, mantendo os espaços físicos das escolas fechados de março a novembro de 2020 (como foi no município de Porto Alegre/RS), com as crianças tendo aula de casa com a supervisão de um adulto por perto.

A dedicação excessiva ao trabalho causada pelo medo com o desemprego também estava presente, pois, conforme afirma: “Entre seus múltiplos efeitos, o desemprego contribui para a ‘exclusão social’ de alguns grupos e acarreta a perda de autonomia, de autoconfiança e de saúde física e psicológica” (Sen, 2010, p. 35-36). Neste período de pandemia, a rede de escolas em que eu atuava também se preocupava com a saúde dos funcionários, propiciando *lives* com aulas de técnicas de relaxamento, *yoga* e rodas de conversa.

As duas primeiras semanas de quarentena foram um período de suspensão, pois acreditávamos que voltaríamos ao presencial. Entretanto, antes de finalizar as duas semanas, já nos deparamos com a possibilidade da não retomada ao presencial e o desafio de encontrarmos soluções para seguirmos presentes na vida dos estudantes mesmo que pelo ensino remoto. É importante ressaltar que as preocupações não se voltavam apenas ao ensino de conteúdos formais, mas sim toda a formação humana dos indivíduos que a socialização nas escolas promove, conforme é afirmado na declaração de Dakar:

As escolas devem ser respeitadas e protegidas como santuários e zonas de paz. Os programas educacionais devem destinar-se a promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, como constam da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art. 26). Esses programas

uma forte influência na redução dos preconceitos de gênero muito observados na sobrevivência (particularmente contra as mulheres)”.

devem promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todos os países e entre todos os grupos étnicos e religiosos; devem ser sensíveis às identidades culturais e lingüísticas e respeitosos com a diversidade; e devem fortalecer a cultura da paz. A educação deve promover não só habilidades, tais como a prevenção e a resolução pacífica de conflitos, mas também valores sociais e éticos. (UNESCO, 2000, p. 23).

Nem sequer imaginávamos que essa ruptura seria de quase um ano e, em algumas outras escolas, mais que isso, tendo em vista que em alguns municípios o ensino presencial voltou apenas em 2021, como foi o caso da cidade de Canoas/RS. Nesse período sentimos muitas inseguranças sobre o futuro e se conseguiríamos manter tanto nossa qualidade de vida, quanto como ficaria a vida de nossos estudantes, avaliações sobre desigualdades sociais que, para Sen, também consiste em nossos funcionamentos que garantem nossa liberdade:

Os funcionamentos incluídos podem variar desde os mais elementares, tais como estar bem nutrido, livre de doenças que não são inevitáveis e da morte prematura, aos bastante complexos e sofisticados, tais como ter respeito próprio, ser capaz de tomar parte na vida da comunidade, e assim por diante. [...] (SEN, 2008, p. 34).

Frente aos acontecimentos, nos perguntamos na biblioteca como seguir oferecendo histórias aos estudantes de forma *online* para que eles não perdessem o contato com os textos literários, para que mesmo com a biblioteca física fechada, nos mantermos em funcionamento. Levando em conta que na biblioteca os debates muitas vezes eram transdisciplinares e de acordo com os interesses dos indivíduos, conteúdos para a vida, conforme são defendidos, no compromisso de Dakar, a estarem presentes na escola:

A educação deve proporcionar habilidades e competências para viver e desenvolver uma cultura do direito, o exercício da cidadania e a vida democrática, a paz e a não-discriminação; a formação de valores cívicos e éticos; a sexualidade; a prevenção ao abuso das drogas e do álcool; a preservação e o cuidado do meio ambiente.

A inclusão dessas aprendizagens como conteúdos curriculares, transversais e/ou disciplinares, constitui um desafio associado à nova construção curricular, ao trabalho conjunto com a comunidade e ao papel do professor como modelo das competências para a vida. (UNESCO, 2000, p. 34).

Foi um grande desafio manter as interações no meio digital tão presentes quanto no espaço físico da biblioteca e promover atividades em que os estudantes fossem protagonistas de seus momentos, mantendo o foco na aula e não apenas no

ambiente físico que os rodeava. A dicotomia entre virtual e real não é algo tão simples: por vezes nos tornamos mais presentes no mundo virtual que no mundo real, mas o contrário também acontece durante as aulas *online*, sendo difícil manter o foco em aula dependendo do contexto real em que se encontrava o estudante. Assim, era também ainda mais difícil manter o equilíbrio entre atividades no real e no virtual com esse grande tempo em frente às telas. Neste ponto sobre *internet* e seus possíveis alcances, vale aqui também ressaltar o olhar de Sen quanto aos aspectos relacionados à globalização:

O diagnóstico incorreto que se deve resistir a globalização de ideias e práticas porque ela leva à temível ocidentalização tem desempenhado um papel consideravelmente regressivo no mundo colonial e pós-colonial. Esse pressuposto incita tendências provincianas e solapa a possibilidade de objetividade na ciência e no conhecimento. Ele não é apenas contraproducente em si mesmo; dadas as interações globais através da história, ele pode também levar as sociedades não ocidentais a dar um tiro no próprio pé - até mesmo no precioso pé de sua cultura. (Sen; Kliksberg, 2010, p. 12).

A biblioteca escolar é a porta de entrada de muitos para o mundo da literatura. Como educadora que atuo na biblioteca, desde que trabalhava como auxiliar de biblioteca e até hoje como bibliotecária, vejo a importância que esse seja um lugar que acolha os leitores e pensando nisso, historicamente, os bibliotecários acabam por ser os primeiros profissionais a se preocuparem com a literatura para a infância, conforme já discutido nos capítulos anteriores.

No contexto do ERE, os educadores tentaram transmitir o que existia na escola dentro das chamadas de vídeo e alcançavam materiais higienizados para uso dos estudantes no estacionamento da escola; os pais nem saíam do veículo para garantir o distanciamento e a não contaminação por aproximação. Os livros da biblioteca eram emprestados para os estudantes nesses pacotes. Durante as chamadas de vídeo, conversávamos sobre os livros que cada um ganhou para leitura e outros que os estudantes tivessem em casa. Infelizmente, o momento de andar entre as estantes para a escolha da obra não era possível naquele momento de risco de contágio do vírus. Para garantir a segurança, o isolamento social foi necessário.

As bibliotecas ou espaços culturais externos à escola acabam por tomar para si essa função de leitura como momento de encanto e deleite. Mas por que não

propor aos estudantes atividades que sejam a leitura em seu próprio fim? Sem objetivos restritos a interpretações, com o famoso “o que o autor quis dizer com isso?”. Essa iniciativa de promover um encontro acolhedor com os textos vem ao encontro do que queremos dizer, trazer para esse indivíduo o prazer na leitura, sem necessariamente estar buscando respostas naquilo que lê. Conforme enfatizado por Soares:

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (Soares, 2008, p. 33).

É também pela leitura que o estudante percebe sentidos para suas experiências e se imagina na história lida. Cada pessoa interpreta à sua maneira o que lê e desperta em sua memória experiências adormecidas. Aqui podemos pensar na leitura literária como ponto de partida, mas não somente isto. Poderíamos elencar várias motivações para a leitura: aprofundar vocabulário, aprender novas informações, fantasiar, vivenciar situações reais ou imaginárias, desenvolver habilidades e criatividade, escrever melhor, entre outras. Mas devemos ter cuidado para que o texto lido não seja um pretexto para algo; como corrobora Marisa Lajolo:

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos o que escreve e o que lê, escritor e leitor, reunidos pelo ato solidário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato da escritura. (Lajolo, 1988, p. 52).

Assim, não apenas a defasagem na alfabetização, algo muito discutido por ser perceptível a diferença das crianças alfabetizadas no ERE e as crianças fora dele, mas também o acesso à leitura pelas crianças já alfabetizadas também piorou. Lembrando que a Educação de qualidade é um direito de todos e no Fórum Mundial de Educação em 2015, os compromissos discutidos nos documentos de Dakar e de Jomtien foram revividos, analisados e renovados, conforme a Declaração de Incheon enfatiza:

20. Baseada no legado de Jomtien e Dakar, esta Declaração de Incheon é um compromisso histórico de todos nós com a transformação de vidas por meio de uma nova visão para a educação, com ações ousadas e

inovadoras, para que alcancemos nossa ambiciosa meta até 2030. (UNESCO, 2015, p. 5).

Há muito o que fazer nas escolas e na sociedade para manter o direito de todos do acesso à educação de qualidade. Não é à toa que existem muitos órgãos envolvidos para garantir que as crianças frequentem a escola. As instituições de ensino são a porta de entrada para o indivíduo compreender seus direitos e deveres, para poder entendê-los e exigir que sejam garantidos. Para além de seus muros, as escolas têm um forte papel de conscientizar as comunidades sobre a importância de muitas questões que envolvem nossa qualidade de vida e pensamento crítico.

Os desafios da educação e os objetivos definidos na declaração de Incheon precisam ser pensados e organizados levando em conta esse novo cenário que adquirimos devido às medidas de isolamento para impedir a proliferação da COVID-19. Foram tempos de adaptação e novos cenários para se estabelecer a educação: estar em tela não é o mesmo que estar presente fisicamente em um espaço, e outras habilidades foram exploradas e desenvolvidas.

Cabe a nós como pesquisadores refletirmos sobre esse novo cenário que se estabeleceu, quais impactos geraram nos indivíduos e como afetaram o desenvolvimento de todos. Para além das muitas manchetes sobre a economia, precisamos refletir sobre o desenvolvimento na educação, na ciência e na cultura para o estabelecimento de uma sociedade que promova a equidade e a paz.

Além disso, a questão do perdão é algo presente também no contexto pandêmico em que todos estávamos procurando nos adaptar às novas formas de ensino de maneira repentina. Os grupos de professores nas escolas em que trabalhei se encontravam no final do dia para práticas de *yoga*, meditação, alimentação saudável; mas nem todas as redes de ensino tiveram essa sorte de ter uma gestão preocupada com a qualidade de vida no tempo de isolamento social entre os professores. No meio de todas as adaptações, a culpa era um sentimento sempre presente no dia a dia dos educadores: muitos se perguntavam como fazer mais, como fazer melhor, como chegar naquele estudante que não está conseguindo acompanhar à distância.

Muito foi feito: *drive thru* literário (em que se alcançava pela janela do carro o livro envolvido em plástico, professor com touca, máscara, luva, avental) para que os estudantes seguissem tendo acesso também aos livros físicos, assinatura de

plataformas digitais de incentivo à leitura, práticas adaptadas, materiais enviados para a casa dos estudantes ou retirado pelos pais no mesmo estilo *drive thru*. Entretanto, mesmo com tantas adaptações, remodelagens de propostas, reinvenções do sujeito como profissional, o sentimento de culpa era uma constante nesse período e nos permeia até hoje.

O retorno ao presencial não foi algo fácil, muitos medos nos percorriam. O distanciamento social era algo recomendado. Na escola de Porto Alegre em que eu trabalhava no final de 2020 e início de 2021, as classes estavam longe uma das outras, parte da turma ficou no presencial e parte da turma continuava em casa. Começou com os pais podendo escolher, algumas turmas tiveram revezamento (uma semana vinha um grupo, na outra semana vinha outro grupo). Nessas constantes de mil recomendações, de faltas de certezas, de medos constantes por si e por aqueles que amamos, a culpa sempre estava ali, pois mesmo na retomada ao presencial, não sabíamos se aquilo estava certo, se estávamos agindo corretamente.

Ricoeur (2007, p. 468) traz Karl Jasper quando situa a falta como 'situações limites' aquelas que encontramos já postas como a morte, o sofrimento, o combate. A pandemia nos trouxe esses sentimentos de maneira muito vívida em nossas realidades. A doença deixou de ser algo do estrangeiro, do outro e passou a rodear nosso quintal; quantos vizinhos e familiares perdemos entre as mais de 710 mil mortes registradas até hoje no Brasil. Além disso, o sentimento de situação limite também estava presente por conta das diretrizes que deveríamos seguir, situações postas como data de retomada ao presencial e sem a certeza do apoio necessário para conter o vírus, sem um presidente incentivando a vacinação e comprando as vacinas.

Em notícia da Agência Brasil com o título *Vacinação contra a covid-19 começa em todo o país*, com data de 19 de janeiro de 2021, podemos perceber o início da campanha de vacinação no Brasil que ainda estava engatinhando. Entretanto, a retomada das aulas no presencial foi em novembro de 2020, sendo que as aulas tinham entrado para o ensino emergencial remoto em março de 2020. Essa retomada gradual ao ensino presencial foi em algumas escolas privadas em Porto Alegre, com tapetes higienizadores, álcool em gel, testagem na escola de

todos os colaboradores para verificar casos de COVID-19, aparelhos para verificar febre antes de entrar na escola etc.

Compreendemos os casos dos pais que exigiam o retorno. Presenciei em uma aula *online* uma mãe que trabalhava como enfermeira em um hospital quase chorando na conversa com a professora para perguntar quando voltaria ao presencial o ensino, tamanho esgotamento que estava. Entretanto, nosso medo da retomada também era grande: estávamos sem a vacina, sem cura, com redução na lotação dos hospitais, mas ainda com muitos casos de contágio. Como manter as crianças um turno inteiro sem recreio? Já temos que controlar uma série de questões dentro da escola para o bom funcionamento das atividades em grupo, agora também teríamos o peso de fiscalizar uso adequado de máscara, álcool em gel, dentre outras restrições que apareceram como calçado fechado (para passar no tapete higienizantes), cabelo preso e evitar uso de joias (para evitar a aproximação das mãos com o rosto e facilitar a higiene das mãos).

Como Paul Ricoeur (2007, p. 471) nos escreve em seu epílogo “Nenhum tema, fora o amor e a morte, suscitou tantas construções simbólicas quanto o mal”. O período pandêmico, apesar de sofrido e justamente também por esse sofrimento, também foi um período de muitos estudos, avanços nos usos de tecnologias no ensino, produção literária e teórica. Estávamos carentes de trocas físicas, de afeto sentido na pele, esgotados das chamadas de vídeo, das tantas reuniões por dia, dos tantos formulários de planejamento. Estivemos dentro da casa dos estudantes enquanto eles acessavam as vídeo chamadas de seus *tablets* ou *notebooks*, nos aproximamos mais das famílias; mas como impor limites em um período tão delicado? Nesse ritmo, professores, orientadores e todo o quadro funcional da escola trabalharam além do seu horário em que colocava o dedo no registro do ponto (quando era presencial) para entrar e sair do ambiente de trabalho.

Em futuras análises, perceberemos cada vez mais as disparidades no ensino público e privado que se acentuaram no período pandêmico. Aqueles que tinham acesso às tecnologias conseguiram acompanhar as atividades. Muitos estudantes utilizaram o celular dos pais para tentar acompanhar atividades que os professores adaptaram para serem passadas em grupos de *Whatsapp* ou *Facebook*, pois era o que o pacote de dados disponível em suas casas permitia acesso. Em outras cidades mais remotas, as aulas foram dadas até mesmo via rádio.

Negar acesso à educação às crianças é crime (Art. 6 da Lei nº. 7716/89), e levando-se isso em conta, quantas crianças no Brasil tiveram seus ensinamentos negligenciados nesse período pelas dificuldades de acesso? quem é o culpado por esse crime? Quem deve buscar pelo perdão? Pensar que as pessoas justificam que não foi negado o ingresso, para justificar essa ausência de infração na lei, é algo que me deixa ainda mais incomodada. Outras questões envolvendo legislação também precisam de um olhar atento, como os direitos do autor (Lei 9.610 de 1998), que prevê que parte da obra pode ser utilizada para fins didáticos, mas não a sua totalidade.

Para Paul Ricoeur (2007, p. 485), uma instituição não pode sentir culpa, são as pessoas que a carregam. Sendo assim, seriam os educadores esses culpados? Por isso sentimos esse peso? Mas se não nos é dado o suporte necessário para manter o ensino de qualidade nas instituições, devemos arcar com todos os gastos extras para essas adaptações? Isso tampouco me parece justo também. Mesmo trabalhando em uma instituição privada, por ser uma necessidade minha e não algo que me foi exigido, optei pela compra de equipamentos melhores para gravar vídeos e participar de vídeo chamadas. Mas, ao mesmo tempo, me perguntava se o que eu fazia era correto, pois alguns colegas não tinham as mesmas condições para aquisições que eu tinha na época – dentre as prioridades no orçamento financeiro, apesar do mesmo salário, as condições de vida são diversas.

Mesmo com todas as dificuldades, olhando para esse passado, também me encontro com memórias felizes, como aponta Paul Ricoeur (2007, p. 508) com o exemplo “[...] quando do encontro do inesperado [...] escapa o grito: ‘É ela! É ele!’ [...] Todo o fazer memória resume-se assim no reconhecimento”. Me recordo e visualizo a imagem dos momentos em que encontrávamos eles pelas janelas dos carros no estacionamento durante entrega de livros, recordações de quando retomamos o presencial, bem como da emoção ali contida, mesmo sem poder abraçar. A felicidade deles em estar fisicamente novamente na escola, a gratidão em seus olhares por todos os momentos em que buscamos trazer sentido para os momentos vividos, criar boas memórias em meio às inseguranças do período; esse retorno também nos foi presenteado.

Foi um período em que nos deparamos com a imposição da brevidade e fragilidade da vida. Nos aproximamos de quem traz sentido à nossa existência.

Espero poder continuar pesquisando sobre a nossa relação humana nos meios digitais e seguir a evidenciar todas as possibilidades que se encontram nesse meio. Esses rastros na memória evidenciam minha motivação para seguir na pesquisa dessa relação complexa com o meio digital que envolve tantas questões interdisciplinares de constituição dos sujeitos em sociedade. Olhar para o passado com a perspectiva de um futuro melhor, sem as deturpações como fazem os tiranos, mas assumindo os erros e acertos.

6 AS VIVÊNCIAS DO PERÍODO PANDÊMICO

Seguindo a abordagem fenomenológica proposta nesta dissertação, é importante que eu destaque mais uma vez que essa é, de fato, uma perspectiva de primeira pessoa com a qual busco narrar as minhas vivências e a de um colega na aplicação do projeto de incentivo à leitura levando também em conta o padrão de modelo de planejamento de práticas educativas no ambiente da biblioteca escolar, apresentado no Apêndice 1. Sobre a importância da narrativa de vivências e me colocar como motivo de investigação do ato educativo em uma pesquisa que tem como metodologia a fenomenologia, para Brancatti e Rinaldi:

As investigações interpretativas e narrativas em educação são, em grande parte, herdadas da linha hermenêutico-fenomenológica na qual os sujeitos transformam-se em atores de seus discursos, de suas ações, de suas interações, de suas crenças e, por isso, passam a ser motivos de investigação do ato educativo [...] Admite-se que esses atores são construtores de sua vida, de seu tempo, de sua história e de suas crenças. Portanto, ao permitir que os professores em sua prática cotidiana possam expressar seus pensamentos e ações, nos remete a compreender o objeto da História de Vida encontrada nos relatos das experiências que dão novos significados ao mundo vivido [...]. (Brancatti; Rinaldi, 2020, p. 493).

Assim, no que segue, tomarei minha própria experiência e a de colegas como indícios formais para a construção de evidências sobre a validade e pertinência da plataforma de leitura *Árvore de Livros*, partindo do nosso problema de pesquisa sobre como a plataforma se mostrou como uma facilitadora no acesso aos livros e às práticas educativas de incentivo à leitura no contexto de ensino remoto emergencial, que nos levou também para a sequência do uso do programa no contexto do Colégio LaSalle Canoas. Nesse sentido, é imprescindível o uso da primeira pessoa do singular na narrativa de vida que segue, tanto por uma questão metodológica, quanto por uma questão ética.

As análises foram realizadas de maneira cronológica e por nível de ensino em blocos: Educação Infantil (N1, N2 e N3), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano), Anos Finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano), Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) relacionando os números apresentados pelo relatório gerado no sistema da *Árvore de Livros* com as práticas educativas vivenciadas na biblioteca escolar. Demonstrando que a plataforma de leitura foi uma facilitadora no acesso aos livros durante o período da pandemia COVID-19 em que os estudantes não

puderam mais ter acesso às obras físicas do acervo, com a finalidade de seguir as recomendações dos órgãos competentes e evitar a disseminação do vírus por contágio com superfícies contaminadas.

6.1 Análise de dados da Árvore de Livros

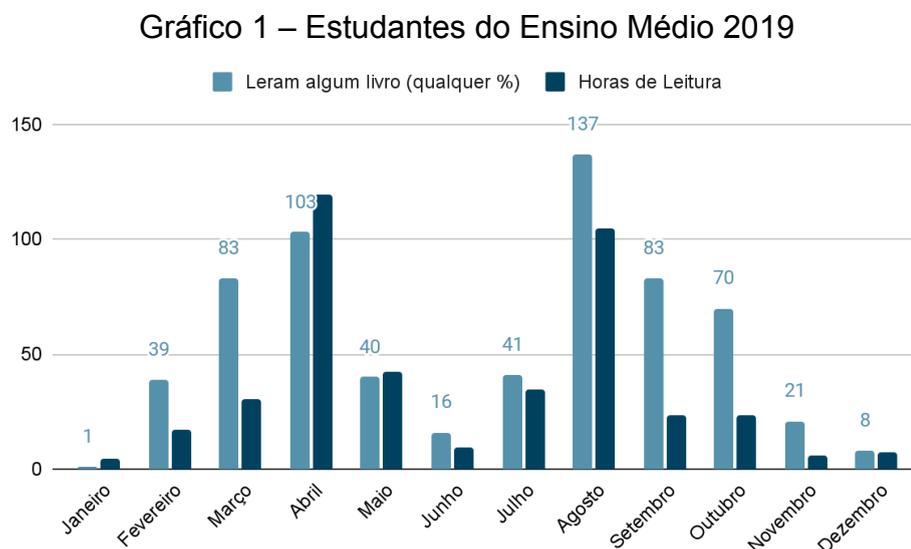
No ano de 2019, o Colégio La Salle Canoas firmou uma parceria com a Árvore de Livros, ambiente digital que oferece leituras e atividades voltadas para obras literárias e livros paradidáticos, além de alguns periódicos indicados para a educação básica. Esse ambiente pode ser acessado ao baixar um aplicativo em qualquer dispositivo móvel ou em um navegador em computadores que tenham acesso à internet. Como é possível perceber nos relatórios presentes no Anexo 1, em janeiro de 2019, os estudantes que primeiro tiveram acesso à plataforma de leitura foram os dos Anos Finais e Ensino Médio.

A plataforma Árvore de Livros tem uma série de parâmetros para indicar obras acessadas, livros lidos e livros parcialmente lidos. Em reunião com a equipe da plataforma, foi esclarecido que dificilmente o aluno terá cem por cento do livro lido, pois o programa considera o tempo em que o estudante fica em cada página para dar essa como lida. Considerando que o tempo que ele fica na folha de rosto, na página com a ficha catalográfica, capa, contracapa, entre outras, é pouco, o resultado do percentual será sempre um número abaixo de cem.

Como as aulas nessa escola iniciam apenas em fevereiro, os números de estudantes de Ensino Médio acessando leituras em janeiro são baixos, tendo um pequeno aumento no mês seguinte, dobrando os acessos em março e triplicando em abril. Em maio percebemos uma queda, pois neste mês os estudantes costumam ter muitas provas e focam seus estudos nas revisões de conteúdo, bem como parte do mês de junho em que também estão as provas de recuperação. No mês de julho eles entram em férias, por isso o número baixo de acessos.

Eles retornam das férias no fim de julho, o que justifica o fato de que em agosto é percebido o maior número de acessos até então. Isso se dá por ser o mês em que eles mais utilizam a plataforma para fazer leituras que farão parte dos trabalhos escolares. Após, nos meses de setembro e outubro, as leituras caem um pouco, diminuindo drasticamente em novembro e dezembro por serem os meses de

provas finais e recuperação, bem como a preparação para o vestibular no caso do terceiro ano do ensino médio, conforme podemos observar no Gráfico 1.



Fonte: Relatório Árvore de Livros.

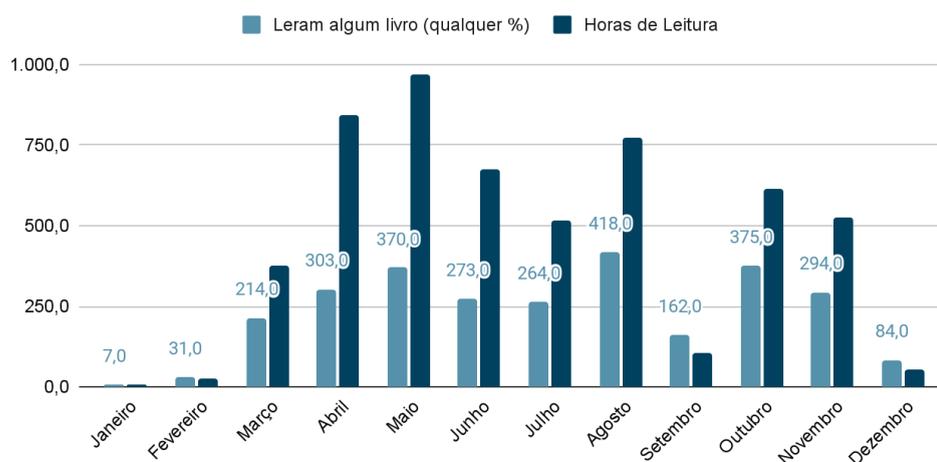
Os gráficos que elaborei nesta seção demonstram a quantidade de alunos que acessam os livros na plataforma e as horas de leitura dedicadas às obras de uma maneira mais visual. O objetivo específico presente neste subcapítulo se relaciona com o objetivo geral da minha pesquisa, pois os números ajudam a compreender o impacto das práticas educativas presentes no ERE. Essas informações sobre quantidade de alunos e horas de leitura relacionadas no decorrer dos meses resumem a movimentação de leitores no ambiente digital Árvore de Livros, sua adesão ou não ao aplicativo para realizar leituras, apresentando uma congruência com as práticas educativas promovidas na biblioteca escolar.

Para um acompanhamento mais detalhado dos números, é possível seguir as reflexões ao analisar as informações no Anexo 1 sobre o número de estudantes que leram mais de 50% de uma obra, total de leituras no mês, leituras realizadas até 50% do livro e leituras mais de 50%. Como mencionado anteriormente, a plataforma só considera como lida a página se o usuário permanece nela por alguns minutos, não considerando como lida uma página que tem apenas ilustração e o leitor fica nela por poucos segundos, por exemplo. Por isso, os parâmetros de avaliação nos relatórios fornecidos nunca consideram 100% de uma obra lida.

Voltando para a análise dos números presentes no gráfico acima, a Expocol ocorre sempre no segundo semestre do ano e é um evento interno que promove pesquisas científicas, que mobiliza bastante os estudantes para a leitura; também por isso a movimentação maior de acessos no mês de agosto. Assim, há um aumento do número de alunos acessando leituras, mas que acabam dedicando menos horas de acesso, tendo em vista a extensão dos materiais lidos.

No mesmo ano em que se tem os dados acima com os estudantes de Ensino Médio, é perceptível também números bem maiores com os estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais. O número de horas dedicadas aos acessos na plataforma se mostra maior do que com os estudantes do Ensino Médio. Somente nos meses de férias escolares (janeiro, parte de fevereiro, dezembro) e de avaliações objetivas (setembro) é que percebemos uma baixa considerável, conforme é possível observar no Gráfico 2.

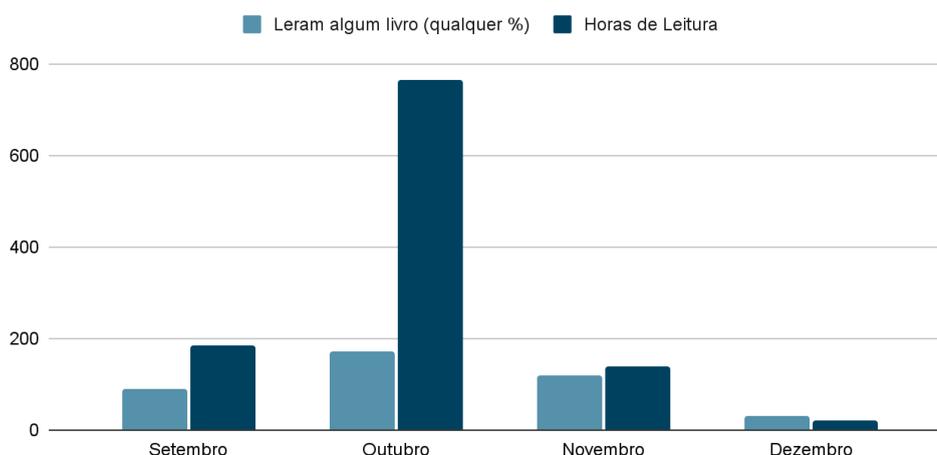
Gráfico 2 – Estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais 2019



Fonte: Relatório Árvore de Livros.

Em setembro de 2019, os estudantes de Anos Iniciais também tiveram acesso à plataforma Árvore de Livros. Conforme relatório fornecido pela plataforma, é possível observar que o número de estudantes acessando se desenvolveu conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 – Estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais 2019



Fonte: Relatório Árvore de Livros.

Mesmo com um número relativamente baixo de alunos acessando a plataforma, é possível perceber, pelas horas de leitura, que existiu um trabalho de divulgação e exploração dos conteúdos com os estudantes para que existisse um engajamento. Na biblioteca também eram realizados momentos de Mediação de Leitura no espaço, que era chamado de Biblioteca Infantil, com livros físicos respeitando a velocidade de leitura e a quantidade de textos em equilíbrio com ilustrações voltadas para os estudantes de 1º a 4º Ano E.F.

Nos momentos de leitura e empréstimo de livros na Biblioteca Infantil, a plataforma de leitura também era divulgada e a profissional que ali atua auxilia no uso da plataforma tanto com os estudantes quanto com as professoras (recuperação de senha, dúvidas de acesso, indicação de livros interessantes na plataforma etc.), também atuando como protagonista na execução das práticas educativas elaboradas em parceria comigo. Em setembro começaram a desenvolver trabalhos com o aplicativo, em outubro foi o pico de desenvolvimento dessas atividades, tendo uma queda tanto no número de alunos acessando quanto nas horas dedicadas para leitura nos meses de novembro e dezembro, tendo em vista a conclusão das atividades e os momentos de socialização com a turma que ocorrem nos últimos meses do ano.

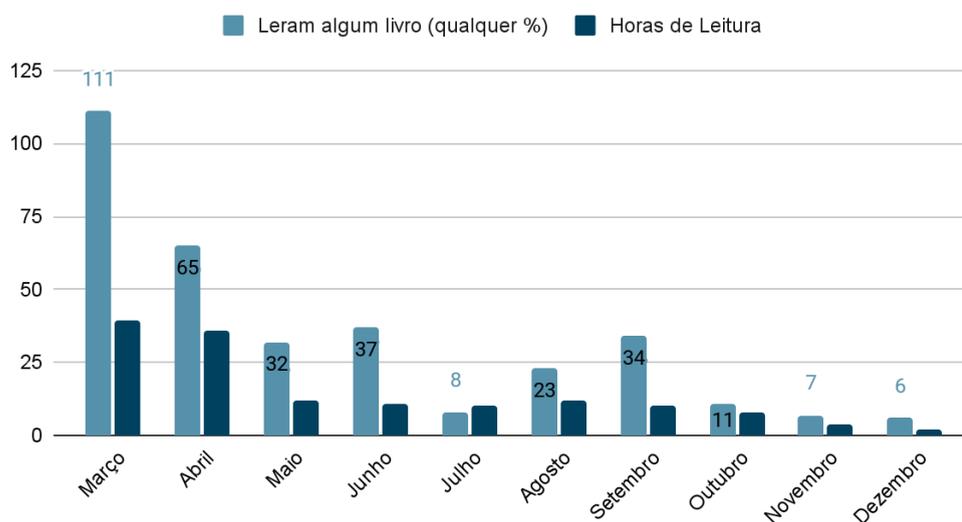
Em 2020, os estudantes da Educação Infantil (crianças a partir de três anos) passaram a também ter acesso à plataforma. Mesmo que ainda não sejam leitores autônomos de palavras (que dependam de terceiros para que a leitura do livro seja

feita), é importante que desde a primeira infância as crianças já tenham acesso aos livros.

No Colégio La Salle Canoas, esse público tem uma sala com livros adequados para a sua idade. Lá, esses objetos estão em diferentes formatos, como livro impresso, cartonado, em pano, em plástico (também conhecidos como livro de banho), livro com brinquedos dentro, com quebra cabeça, com música, com diferentes texturas, com sons. Mesmo não estando alfabetizados, muitos já compreendem o formato das histórias (início, meio e fim) e entendem as narrativas ao olhar para as imagens, imaginar possibilidades de histórias ali presentes.

Com a pandemia e o ERE, essas crianças passaram a ter acesso aos livros somente pela plataforma de leitura *Árvore de Livros*. As professoras, por meio de práticas educativas em aulas *online*, incentivaram o uso com a família para que a leitura seguisse presente na vida das crianças. É importante observar o tempo relativamente baixo de horas de leitura quando cotejadas com o número significativo de alunos acessando os livros – aqui, ressalto que a literatura particular para essa faixa etária foca em narrativas breves, sendo o maior espaço dos livros dedicados a ilustrações, por isso também o menor número em horas de leitura.

Gráfico 4 – Estudantes da Educação Infantil 2020

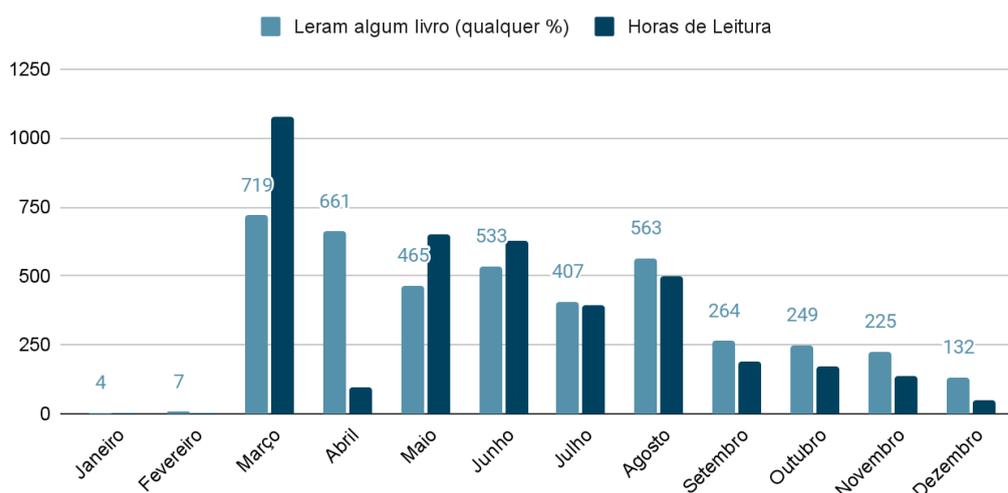


Fonte: Relatório *Árvore de Livros*.

É perceptível um número maior de acessos no início dos dois semestres do ano. Esse fenômeno se dá pela alta taxa de matrículas nesse período letivo e por isso um número maior de leitura e acessos, para explorarem e conhecerem o

recurso disponibilizado e incentivado o uso pelos educadores do Colégio La Salle Canoas. Já no Ensino Fundamental Anos Iniciais, os números são diferentes dos observados na Educação Infantil, tendo em vista o número maior de alunos alfabetizados.

Gráfico 5 – Estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais 2020

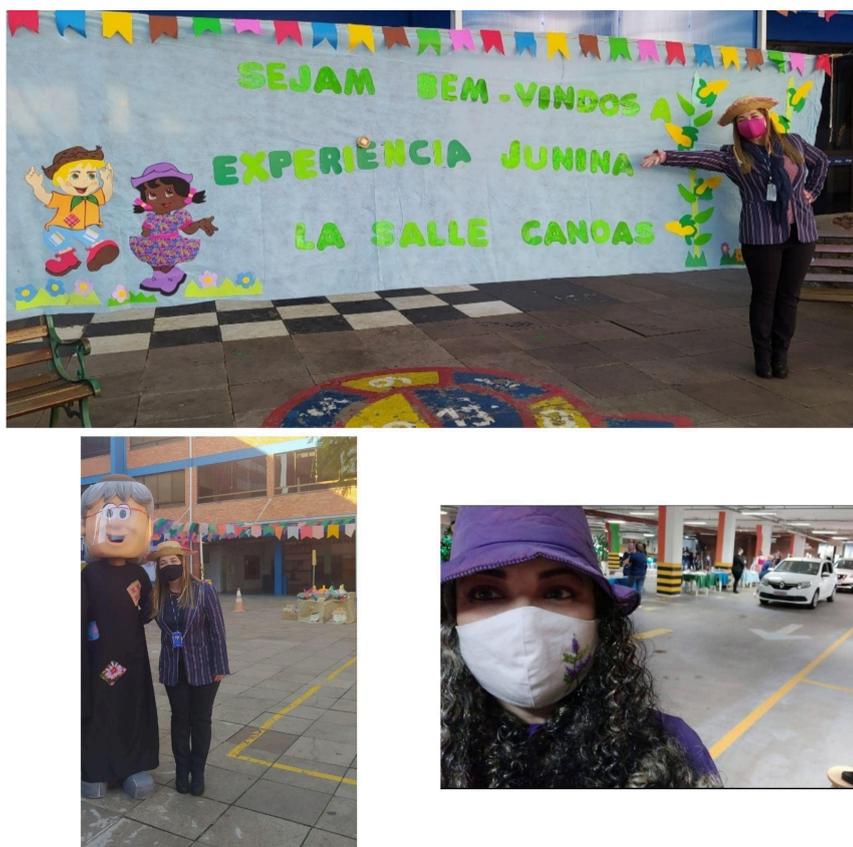


Fonte: Relatório Árvore de Livros.

Por mais que em 2019 tenha sido uma novidade o aplicativo na escola e o engajamento das professoras no uso do aplicativo tenha sido forte, em 2020 percebemos que foi possível atingir números ainda mais expressivos em horas de leitura, como as mil e setenta e seis horas em março demonstradas no Gráfico 5 acima, período que se deu no primeiro mês de ERE. Diferente do número de acessos que se manteve mais constante durante o ano e com queda no final do ano, o número de horas de leitura teve maior queda.

Outro fator que justifica essa queda foi a entrega de livros físicos no modelo *drive thru*, conforme fotos abaixo, em que as famílias passavam para buscar material higienizado na escola para as crianças realizarem tarefas em casa e livros eram incluídos neste *kit*. Isso ajudou as crianças a terem contato novamente com uma variedade maior de livros físicos, mas fazendo com que diminuíssem os números de acessos na plataforma de leitura *online*.

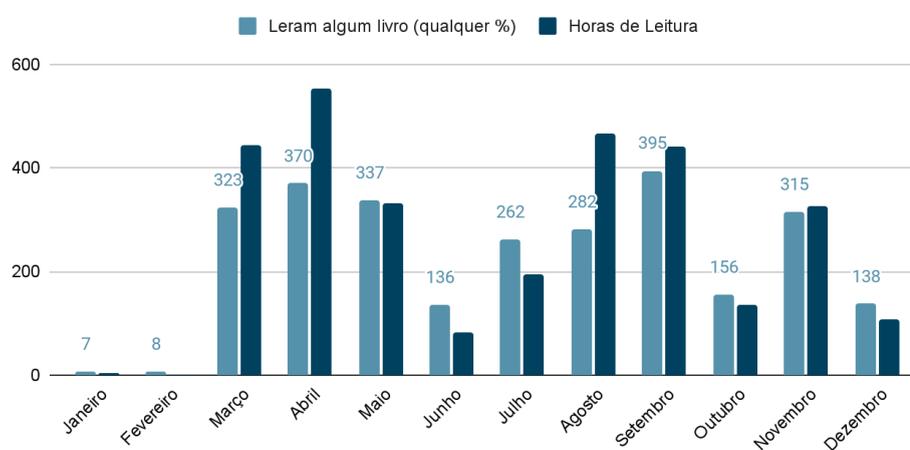
Figura 2 – Prática educativa no modelo *drive thru*



Fonte: Autoria própria (2020).

Enquanto nos Anos Iniciais foi possível atingir até 719 acessos em março, nos Anos Finais do Ensino Fundamental se percebe o número maior de acessos em setembro, mas atingindo a marca de apenas 395 estudantes leitores.

Gráfico 6 – Estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais 2020

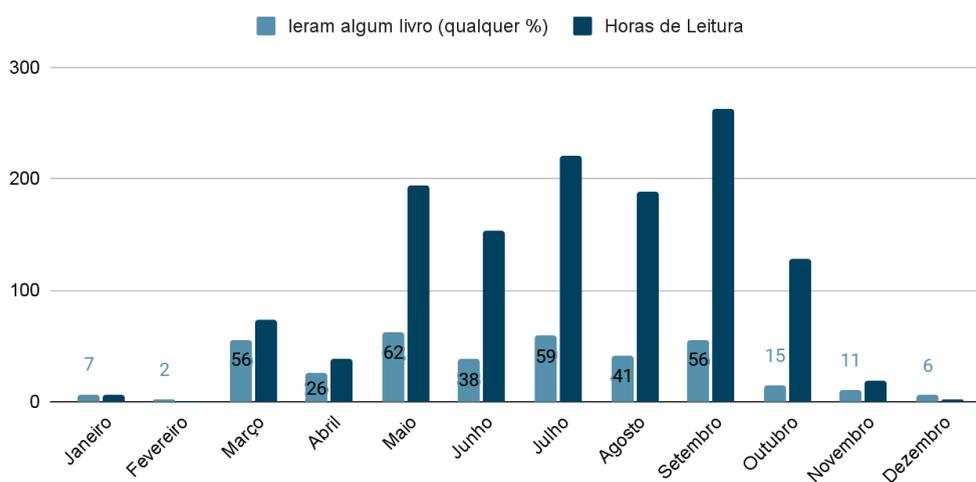


Fonte: Relatório Árvore de Livros.

Tanto é possível observar nas horas de leitura quanto no número de estudantes, que leram pelo menos um livro com qualquer percentual de leitura, que os valores se mantiveram mais constantes ao longo do ano, com quedas em períodos de avaliações como já explicitado anteriormente.

No Ensino Médio percebemos novamente um baixo número de alunos leitores na plataforma, bem como poucas horas de leitura.

Gráfico 7 – Estudantes do Ensino Médio 2020



Fonte: Relatório Árvore de Livros.

Em maio tivemos um número maior de estudantes acessando livros, mas foi em setembro que se deu o maior número de horas dedicadas à leitura na plataforma. Assim como em 2019, se repete o comportamento de maior número de acessos e horas dedicadas à leitura em momentos em que os estudantes não estão em período de provas e podem se dedicar mais ao hábito de leitura por lazer ou por indicação de amigos e professores.

De março a dezembro de 2020, todos os estudantes tiveram aula somente no ERE com aulas por chamadas de vídeo via *Google Meet*. Foi apenas em 2021 que parte deles retornaram para o presencial, tendo sempre uma turma disponível em cada nível de ensino em formato *online* para os estudantes que não se sentiam seguros para retornar ao presencial ainda.

Foi também em 2021 que fui contratada para atuar como bibliotecária na escola. A biblioteca estava há alguns meses sem bibliotecário gerenciando o

espaço, as atividades eram organizadas por duas auxiliares de biblioteca. Quando cheguei no espaço, o acervo ainda não estava disponível para livre acesso dos estudantes e os livros eram emprestados, mas passavam por higienização e quarentena na devolução.

Como prática educativa de aproximação e familiarização entre os estudantes e os livros do acervo da biblioteca, minha sugestão quando comecei a trabalhar na escola e conheci a comunidade escolar foi que os livros fossem colocados em um carrinho e levados para as salas para a realização dos empréstimos. Com o passar do tempo, conversei com a equipe da biblioteca e a equipe diretiva para flexibilizar as medidas de prevenção, assim os atendimentos começaram a ser feitos no espaço da Brinquedoteca, o que facilitou para a equipe que não precisou mais circular tanto entre as salas e permitiu que as crianças explorassem um novo ambiente.

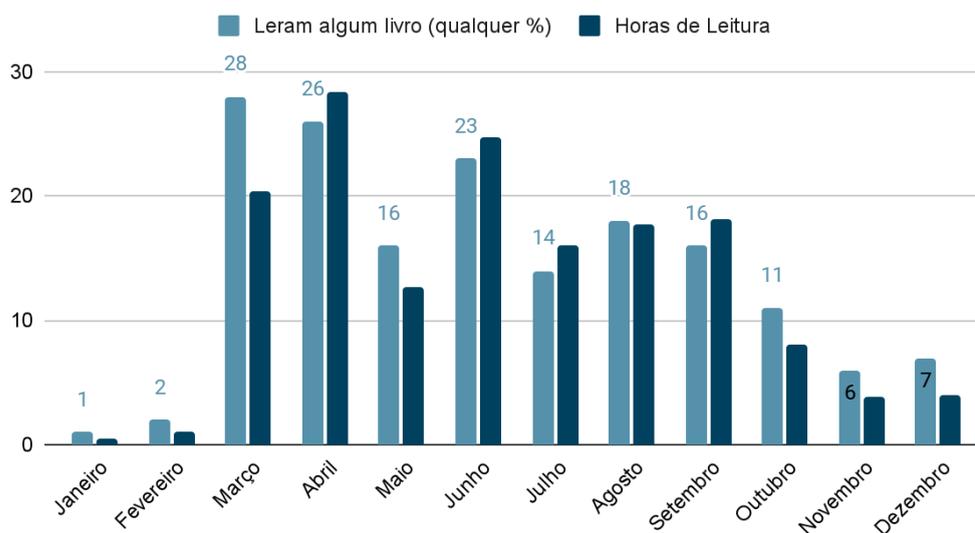
O tempo em sala de aula era extenso, o espaço apresentava classes afastadas um dos outros para evitar o contágio, as pessoas ali presentes realizavam higienização constante das mãos e dos materiais escolares, os recreios eram em horários distintos para que os estudantes não tivessem muito contato uns com os outros, era também proibido emprestar material uns aos outros, tudo para evitar o contágio por contato físico. Na entrada da escola sempre mediam a temperatura; caso algum funcionário ou estudante estivesse com febre, não poderia entrar na escola e era aconselhado a procurar auxílio médico.

A partir de 2021, essas medidas foram sendo flexibilizadas e quanto mais pessoas vacinadas entre a população e menor a taxa de internação, bem como mortes pelo vírus, mais as pessoas se sentiam seguras em transitar pelos lugares sem se preocupar mais com tantas restrições. Assim como nos hospitais e nas farmácias, nas escolas também usamos máscara por mais tempo. Somente em 2022 que passamos a trabalhar sem máscara e também permitir que os estudantes não as utilizassem. Ainda hoje alguns estudantes utilizam máscara, mas em grande maioria por ter vergonha do seu rosto e não por medo de contágio de vírus transmitidos pelo ar.

Somente em 2022 se extinguiram as aulas na modalidade *online* no Colégio La Salle Canoas; mas em 2021 os educadores seguiram estimulando o acesso à plataforma de leitura, seja no meio *online* por vídeo chamada com os estudantes que

não estavam no presencial ou no presencial com os momentos de mediação de leitura e empréstimos de livros. Entretanto, no segundo semestre, com os empréstimos de livros físicos, percebemos uma queda considerável no número de estudantes leitores e nas horas de leitura na plataforma.

Gráfico 8 – Estudantes Educação Infantil 2021



Fonte: Relatório Árvore de Livros.

Enquanto em março de 2020 tivemos a marca de 719 estudantes leitores e 1.076,2 horas de leitura na plataforma Árvore de Livros, em 2021 o maior número ficou em 268 com 336,3 horas de leitura. Essa queda no número de acessos e leituras *online* também é um reflexo do quanto estávamos cansados do tempo em tela e precisávamos dos momentos presenciais, tanto no contexto educacional quanto em outras atividades do nosso cotidiano.

Uma pesquisa que foi realizada pelo GESTRADO/UFMG, com resposta de 1,7 milhões de profissionais da educação básica de todo o Brasil, nos afirma que:

O cenário imposto pela pandemia de COVID-19 influenciou de forma mais negativa no Ensino Médio (45,8%) e nos anos finais do Ensino Fundamental (44,5%). Em torno de 45% dos estudantes diminuíram drasticamente a participação nas atividades propostas.

A diminuição drástica da participação dos estudantes foi percebida por 34,1% dos(as) professores(as) da Educação Infantil e 29% dos respondentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (GESTRADO, 2020, p. 18).

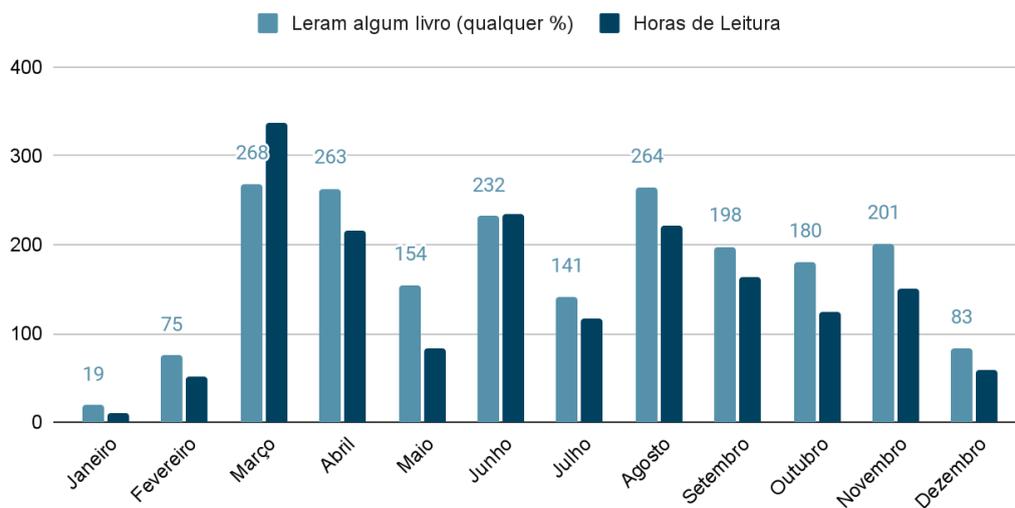
Ou seja, em comparação com o retorno de atividades realizadas com o ensino presencial, no ERE aconteceu uma queda drástica das participações em atividades pelos discentes. Apesar disso, ao visualizarmos o relatório da Árvore de Livros, percebemos um número maior de livros lidos entre os estudantes de Anos Iniciais de 2021 do que no ano anterior com o mesmo grupo – este dado vai de encontro com as tendências observadas nacionalmente, sugerindo que o programa foi capaz de criar uma cultura de leitura em um momento de estagnação (na melhor das hipóteses) e diminuição do engajamento dos alunos com material escrito em nível nacional.

Para os Anos Iniciais, como prática educativa em momento de transição entre ensino presencial e ERE, também comecei a produzir vídeos de incentivo à leitura, conforme arquivos dos Apêndices 3 e 4. Neles, incentivei o uso da plataforma Árvore de Livros para leituras *online*, além de mostrar livros físicos que existiam na Biblioteca Infantil disponíveis para empréstimo domiciliar. Além disso, também enviei *e-mails* lembrando dos recursos presentes na plataforma de leitura, similar à prática presente no Apêndice 2.

Outra preocupação constante era manter a parceria com as professoras para que a relação fluísse bem e pudéssemos entregar bons atendimentos a todos. Para isso, é importante manter uma comunicação frequente com o grupo docente. Sempre que surgia alguma novidade na Árvore de Livros ou que eu me reunia com a equipe da plataforma, eu enviava *e-mail* informando as novidades e reforçando que a equipe da biblioteca estava sempre disponível para ajudar no que fosse necessário, conforme é possível perceber no Apêndice 2 do presente trabalho de pesquisa.

Em 2021, analisando o grupo de estudantes do Ensino Fundamental, tanto dos Anos Iniciais quanto dos Anos Finais, percebemos que os períodos de férias escolares têm grande queda no número de leitores frequentes na plataforma. Este dado também demonstra a relevância da presença da escola na vida dos estudantes enquanto leitores frequentes e como as práticas educativas de incentivo à leitura também contribuem para a construção dessa atividade como um hábito em suas vidas.

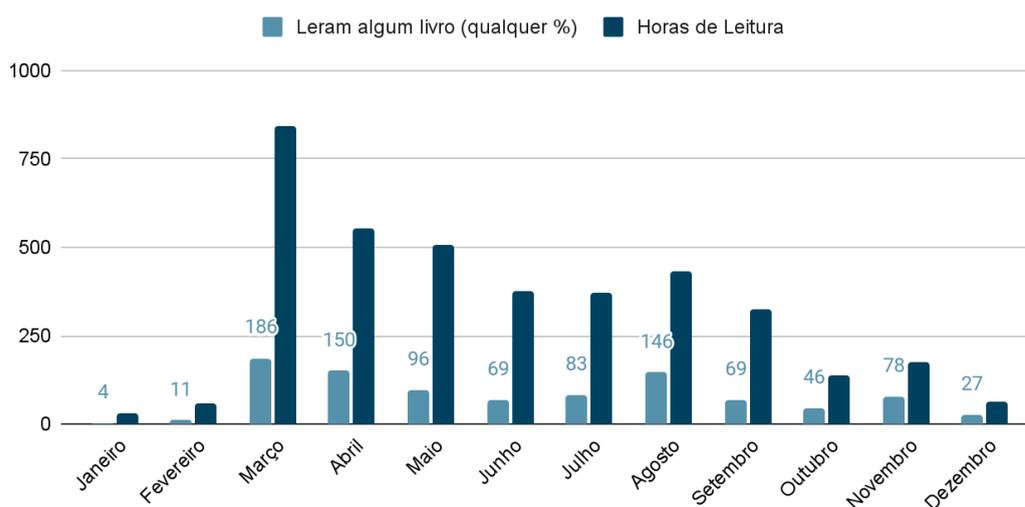
Gráfico 9 – Estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais 2021



Fonte: Relatório Árvore de Livros.

Com os estudantes de Anos Finais, é ainda mais perceptível que esse momento de maiores acessos é mesmo no período de volta às aulas pós férias, tanto no começo quanto no meio do ano, se concentrando os maiores números de acessos em março (186 estudantes acessando os livros e 842 Horas de Leitura) e agosto (146 estudantes acessando livros, mas 434 Horas de Leitura – menos que abril com 554 Horas de Leitura).

Gráfico 10 – Estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais 2021



Fonte: Relatório Árvore de Livros.

No Ensino Médio, os números maiores de acesso se mantiveram também em abril, como é possível verificar no próximo gráfico. Em agosto, os números de

acesso aumentaram, mas com grande queda em setembro – reflexo da preocupação dos estudantes com a aproximação das provas também do Enem e vestibulares.

O mesmo percebemos nos números de horas de leitura na plataforma, quase atingindo duzentas horas em março e abril, mantendo uma média próxima a cem até agosto; mas grande queda a partir do mês de setembro, chegando a nove horas em novembro e três em dezembro. Essa característica de deixar de lado as leituras literárias para focar nos conteúdos específicos das disciplinas também é percebida no balcão de atendimento da biblioteca física, local em que os estudantes relatam para a equipe da biblioteca a “falta de tempo para ler o que gostam”.

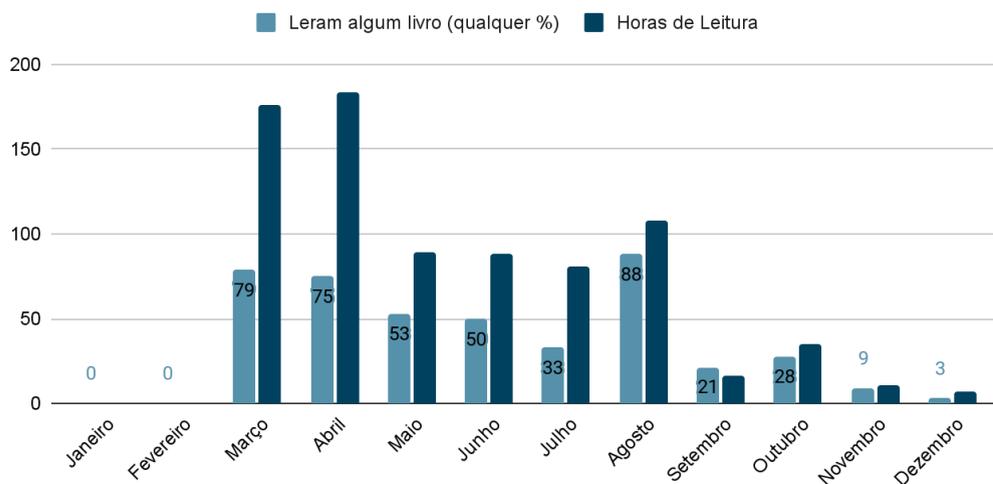
Esse parece um comentário simples, mas que traz grande significado para o comportamento leitor e as prioridades que se apresentam devido às demandas de cobranças sociais, tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar. Os estudantes de ensino médio se sentem pressionados a escolherem o caminho para trilhar em suas vidas em uma idade em que muitos ainda não tem experiência suficiente para isso. São muitos sentimentos relacionados às suas expectativas com o futuro, conforme refletem os autores:

Um tempo marcado por adaptações contínuas, perdendo-se muitas vezes as memórias sociais do passado, numa valorização do novo, produzindo novas subjetividades e intersubjetividades, alterando percepções, formas de inserção nos grupos, trazendo novos conflitos e sofrimentos psíquicos decorrentes de transformações sociais e culturais. (Link; Silva; Ratto, 2022, p. 6)

Ou seja, esse período de adaptações contínuas é de muita pressão e frustrações; os ambientes *online* contribuem para que possam refletir e trocar experiências sobre essas questões de maneira mais acessível. Eles, assim, acabam deixando suas horas de lazer para socializar e buscar entretenimento em outros recursos que não as palavras em livros, produzindo suas novas percepções de mundo e subjetividades sobre suas identidades nesses outros ambientes.

Por isso, também a queda de acessos e em horas dedicadas à leitura na plataforma pelo público do Ensino Médio ao longo do ano que podemos perceber pelo Gráfico 11.

Gráfico 11 – Estudantes Ensino Médio 2021



Fonte: Relatório Árvore de Livros.

Em julho de 2022 a plataforma Árvore de Livros nos enviou os relatórios de leitura que constam nos anexos neste trabalho. Por isso o recorte nos dados deste ano, que serviram de base para a análise do início de um período em que a escola voltou totalmente ao ensino presencial. Não tendo mais a possibilidade do *online*, essa prerrogativa obrigou os estudantes a se adaptarem novamente, a interagirem uns com os outros de maneira presencial. O medo de contágio pela COVID-19 ainda estava presente, mesmo que mitigado pela existência da vacina.

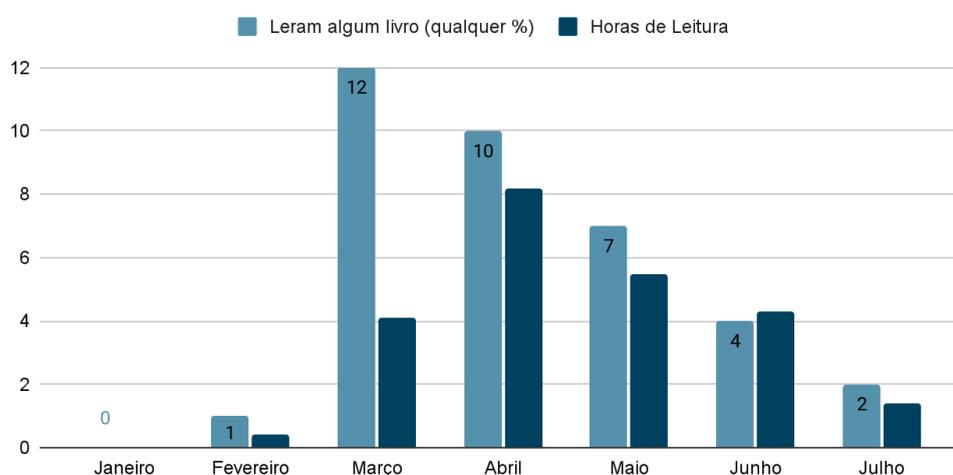
Com o público da Educação Infantil, tivemos uma redução no número de alunos matriculados durante a pandemia COVID-19. Muitos pais também tiveram perdas significativas financeiras, levando em conta todas as mudanças que as restrições sociais impuseram na sociedade para evitar aglomeração de pessoas e disseminação do vírus quando ainda não existia vacina e a preocupação com a superlotação dos hospitais para tratar os sintomas da doença que acabou levando muitos ao óbito.

Algumas medidas emergenciais adotadas durante a pandemia seguiram no ano de 2022 em diante, como apenas a disponibilidade de bebedouros em que se coloca a sua garrafinha, bem como o reforço com equipamentos digitais em todas as salas, o que permitiu que as atividades envolvendo a tecnologia continuassem. É importante ressaltar que o envolvimento dos educadores com práticas educativas no contexto pandêmico exigiu enorme dedicação e estudo, particularmente no que tange ao uso de tecnologias para ensino remoto – muitas destas tecnologias

adentram a rotina dos professores de forma irreversível e, compreensivelmente, muitos docentes negavam-se a deixar todo aquele conhecimento de lado para retomar o ensino tradicional presencial.

Os números de acesso à plataforma pelo público da Educação Infantil diminuíram de 2021 para 2022, como podemos perceber pelo Gráfico 12 abaixo. Houve também redução no número de turmas na escola, em que incentivaram as práticas pedagógicas que envolviam brincadeiras ao ar livre e socialização entre os colegas, tendo em vista a carência disso no período pandêmico.

Gráfico 12 – Estudantes da Educação Infantil 2022



Fonte: Relatório Árvore de Livros.

No mês de abril, geralmente trazemos destaque para os livros do Monteiro Lobato, precursor da literatura infantil brasileira que trouxe uma identidade para essa literatura no país. Antes essa literatura era composta majoritariamente por textos de origem estrangeira, por isso o dia da literatura brasileira é comemorado no dia do aniversário do autor.

As atividades de incentivo à leitura na Biblioteca seguem a ser realizadas na escola, como é possível observar na atividade do Anexo 2, e reforçam o trabalho desenvolvido também pelo professor em sala de aula. O bibliotecário que atua hoje no espaço ainda utiliza alguns critérios presentes no modelo que pode ser visualizado no Apêndice 1, criado e desenvolvido a partir de vivências como contadora de histórias em outras instituições em que atuei durante minha vida profissional.

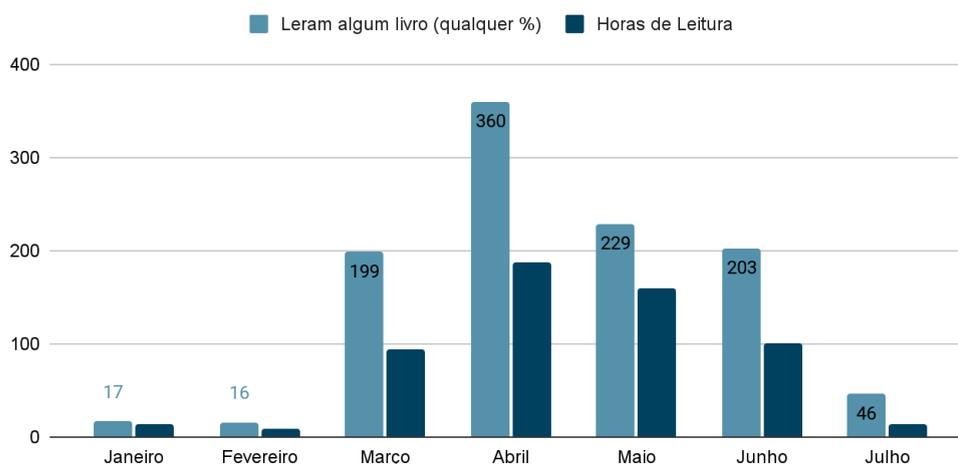
Quando comecei na gestão da equipe da Biblioteca do Colégio La Salle Canoas, expliquei a importância do planejamento, já aprofundado na fundamentação teórica nos capítulos 3 e 4, pois com a presença dele é possível justificar as ações no espaço escolar e organizar melhor esses momentos de interação com as turmas e professoras responsáveis. Além disso, o fato de enviar o planejamento às professoras titulares das turmas e às coordenações também divulga as atividades oferecidas aos estudantes. Essas práticas educativas se apresentam como transdisciplinares, que para o autor consiste em:

[...] distinguir vários níveis de realidade, e não apenas um nível [...] A partir dessa descoberta, a lógica clássica entra em crise, abalada em seu fundamento centrado na não contradição. A transdisciplinaridade propõe-se a transcender a lógica clássica, a lógica do “sim” ou “não”, do “é” ou “não é”, segundo a qual não cabem definições como “mais ou menos” ou “aproximadamente”, expressões que ficam “entre linhas divisórias” e “além das linhas divisórias”, considerando-se que há um terceiro termo no qual “é” se une ao “não é” (quanton).
E o que parecia contraditório em um nível da realidade, no outro, não é. (Santos, 2008, p. 74).

Assim, as narrativas literárias, sejam elas em prosa ou poesia, propõem discussões que envolvem muitas áreas de ensino e sugerem olhares para os temas de uma maneira mais subjetiva. Em diálogo, construímos e propomos linhas de pensamento que possibilitam ampliar nossos olhares para o mundo que nos cerca.

Voltando aos relatórios gerados pela plataforma de leitura *Árvore de Livros*, como algo recorrente também nos outros anos, em abril é possível observar como o período de maiores acessos à plataforma de leitura entre os estudantes de Anos Iniciais. A queda dos números, assim como em outros níveis de ensino, segue presente nos meses de férias escolares.

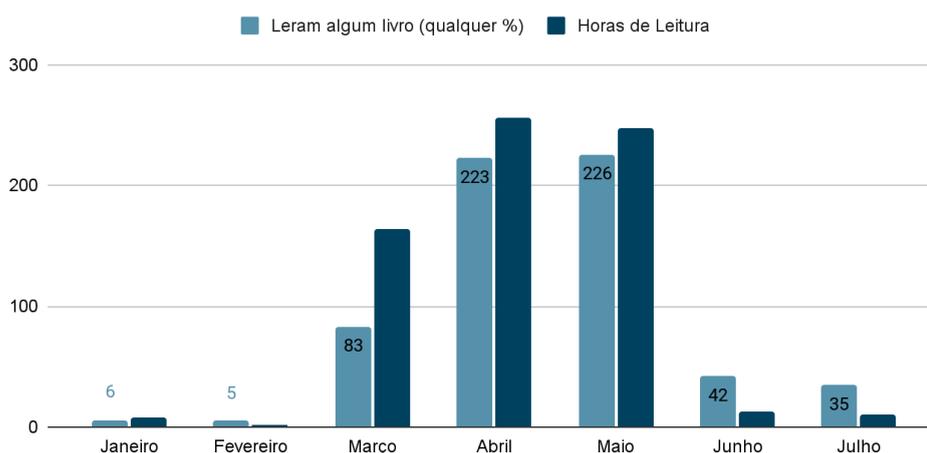
Gráfico 13 – Estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais 2022



Fonte: Relatório Árvore de Livros.

Entre os estudantes de Anos Finais e Ensino Médio, tivemos os maiores números de leitores na plataforma também entre os meses de abril e maio. Em 2022, foi reforçado com os professores a importância de trazer as turmas de Anos Finais e Ensino Médio para o período de leitura na Biblioteca. Nesse período, os alunos aproveitavam para retirar livros físicos no espaço e também tirar dúvidas sobre os acessos na Árvore de Livros.

Gráfico 14 – Estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais 2022

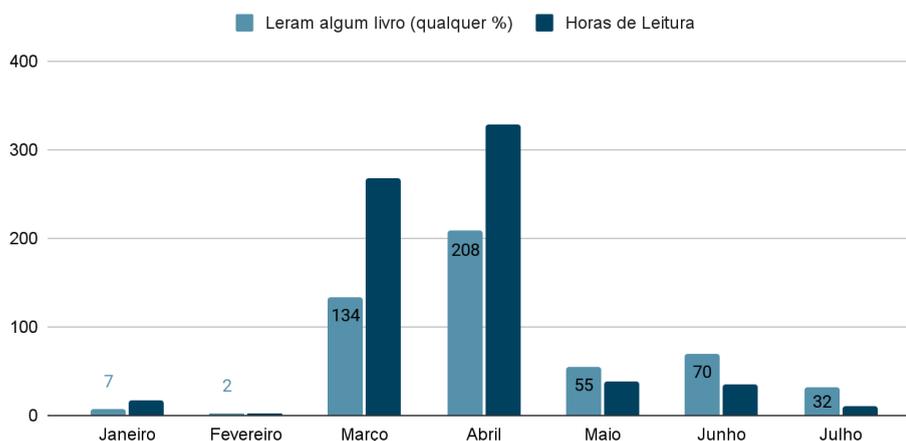


Fonte: Relatório Árvore de Livros.

É perceptível que, após o *e-mail* enviado no início do ano letivo reforçando a importância de os estudantes acessarem a biblioteca, tivemos um aumento no número de leitores. A queda nos meses de maio e junho também é visível na

biblioteca física da escola, pois nesse período era bem comum os professores avisarem que não iriam ao espaço por conta das avaliações e apresentações de trabalhos em grupo nas turmas.

Gráfico 15 – Estudantes do Ensino Médio 2022

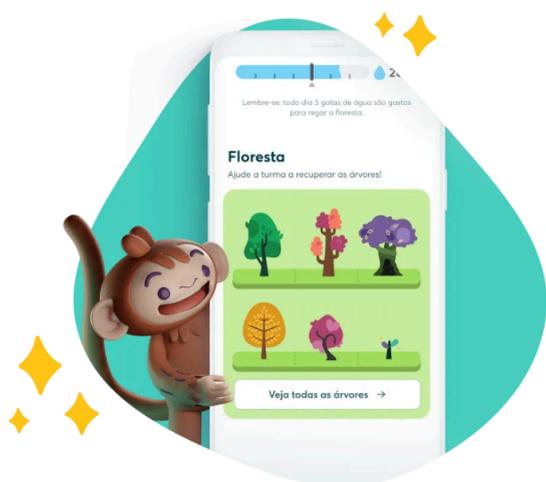


Fonte: Relatório Árvore de Livros.

É relevante também ressaltar outros pontos que mantêm a plataforma Árvore de Livros atrativa para os estudantes. Por exemplo, a proposta de gamificação¹² em que conforme os estudantes vão realizando leituras de um gênero textual, eles ganham sementes para plantar e cultivar determinadas árvores. A Figura 3 apresenta a divulgação desse recurso, em que é possível ver que existem árvores diferentes conforme cada desafio descrito e elas estarão de diferentes tamanhos, dependendo do tempo de cultivo de cada uma.

¹² A gamificação, tradução do termo em inglês “*gamification*”, pode ser entendida como a utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, isto é, da vida real. O uso desses elementos – narrativa, *feedback*, cooperação, pontuações etc. – visa aumentar a motivação dos indivíduos com relação à atividade da vida real que estão realizando (Murr; Ferrari, 2020, p. 7).

Figura 3 – Divulgação Jogo Floresta



Aqui a tecnologia se torna aliada

Ambiente que semeia o gosto pela leitura

- ✓ Ambiente gamificado e conectado a um acervo diverso em conteúdos e formatos

Inovações para transformar a educação

- ✓ Recomendações personalizadas para alunos com IA e Inteligência de Dados para o ensino

Segurança para incentivar a autonomia

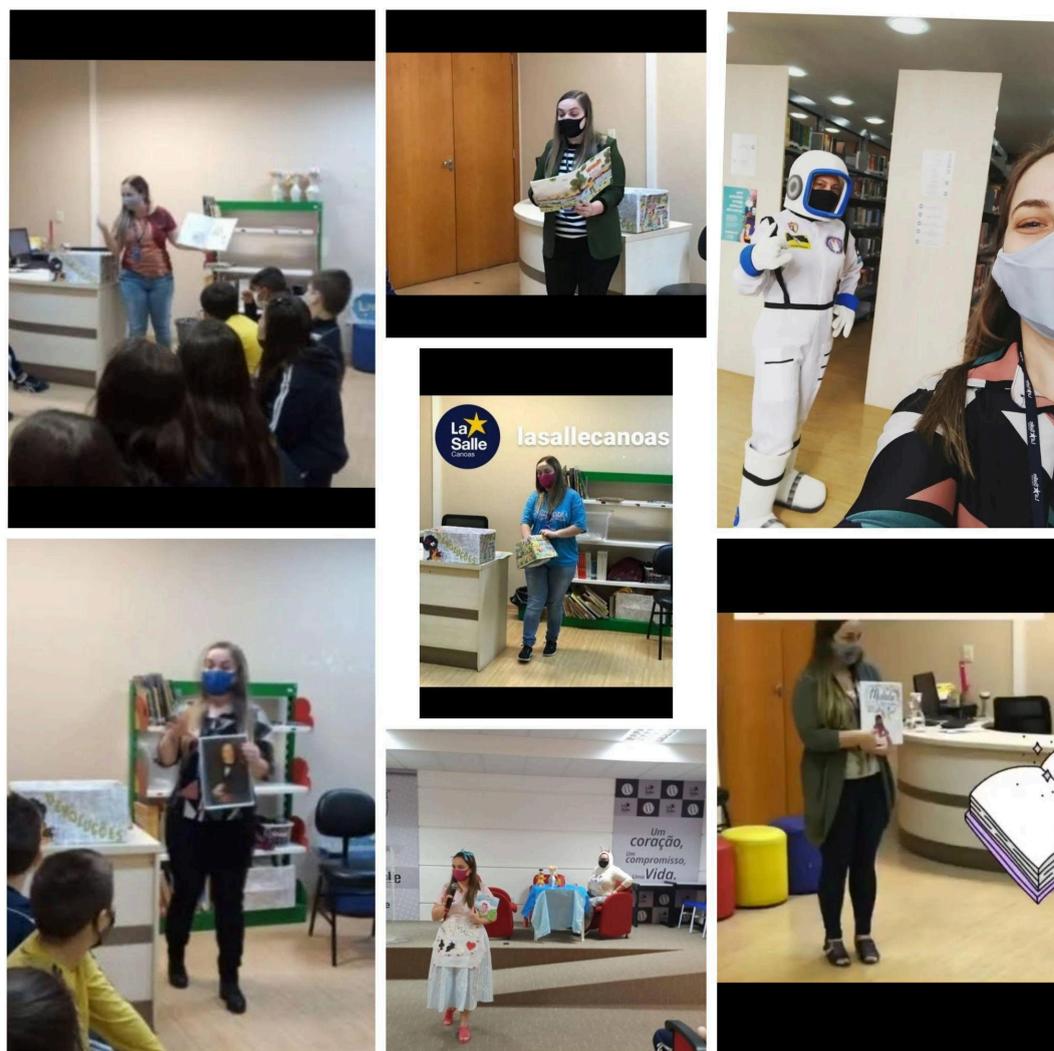
- ✓ Curadoria e nivelamento para explorar com confiança das escolas e famílias.

Fonte: *Árvore* (c2023).

Além disso, os usuários da plataforma precisam ler com frequência para manter a plantação com água e as árvores de sua coleção continuarem crescendo. Um momento engraçado vivenciado na biblioteca com um leitor dos anos iniciais do ensino fundamental foi quando ele nos perguntou como fazia para comprar, com dinheiro de verdade ou com cartão de crédito, novas sementes, adubo etc. Eu expliquei que nesse jogo da plataforma de leitura não tinha como utilizar nosso dinheiro para comprar as coisas; a única forma de conseguir colecionar mais árvores, bem como fazer com que as que ele tivesse na coleção dele crescessem, era realizando leituras todos os dias no aplicativo.

Esse incentivo ao uso constante da plataforma também contribuiu para a minha aproximação e diálogo com outros educadores e gestores do Colégio La Salle Canoas. Participando diretamente nas práticas educativas de incentivo à leitura, conforme Figura 4, também me aproximei mais dos estudantes.

Figura 4 – Práticas educativas na retomada do ensino presencial



Fonte: Autoria própria (2021).

Quando eu estava atuando na escola, a equipe da Árvore de Livros estava desenvolvendo também uma maneira de os colegas de uma turma conseguirem visitar e interagir com a floresta dos outros colegas da mesma turma. Essa proposta é interessante para propiciar um sentimento maior de comunidade, com as interações e fortalecimento da identidade leitora dos estudantes, conforme defende Castells:

[...] devemos nos lembrar que a busca de identidade é tão poderosa quanto a transformação econômica e tecnológica no registro da nova história [...] É claro que a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma

que o resultado final depende de um complexo padrão interativo. (Castells, 2021, p. 64).

Portanto, por mais que existam as interações propiciadas pela plataforma de leitura com acesso disponível a todos os estudantes (mediante o pagamento de assinatura realizado pela escola), para que a dedicação com a leitura desses estudantes seja frequente, é preciso o diálogo e incentivo constante dos professores. Somente o trabalho colaborativo permite que as propostas de incentivo à leitura com o uso da plataforma siga sendo uma realidade no ambiente escolar.

Questões sobre esse trabalho colaborativo na biblioteca escolar do Colégio La Salle Canoas também foram retomados no capítulo 4 em que, de acordo com as teorias sobre as bibliotecas escolares, descrevo as atividades realizadas na biblioteca em que atuei e incentivei a participação em propostas de ensino da Árvore de Livros como as Maratonas de Leituras, dentre outros concursos em que as professoras poderiam se inscrever com as produções de suas turmas para concorrerem a prêmios.

6.2 Análise do comportamento leitor pós-pandemia

Nesta seção irei apresentar algumas das evidências relacionadas ao projeto de mediação de leitura na biblioteca do Colégio La Salle Canoas e relacioná-las com questões que observamos nos estudantes após a pandemia. Entretanto, parte dessa narrativa também perpassa por atividades que aconteceram após minha saída da instituição, pois em julho do ano de 2022 pedi desligamento para assumir a vaga de Bibliotecária de Escola em um concurso que tinha realizado a prova em 2020, mas por conta da pandemia, o município não tinha convocado novos servidores. Quando fui contratada pelo Colégio, em junho de 2021, não tinha a expectativa de ser chamada no concurso mencionado, tendo em vista que (conforme o edital) existia apenas uma vaga em aberto, bem como composição de cadastro reserva e mesmo com a prova de títulos eu tinha ficado em sexto lugar na lista de aprovados.

Para mim, é uma grande alegria poder atuar na rede pública de educação e retribuir com meu trabalho as portas que abriram em minha vida a partir dos estudos que o Estado me proporcionou, com a oferta do ensino desde a pré-escola até o superior, com a possibilidade de estudo pela concessão de bolsa do PROUNI. Existe

a universidade federal que também oferece ensino gratuito, entretanto é difícil atingir as notas necessárias para entrar nos cursos que são oferecidos em maioria no turno diurno, impossibilitando que eu pudesse ter um emprego remunerado de carteira assinada.

Apesar da alegria em ser chamada no concurso, foi com o coração apertado que levei a notícia da mudança para a minha gestão, tendo em vista toda a confiança e expectativa que meus superiores colocaram em meu trabalho na escola. Além disso, mesmo tendo sido apenas um ano de trabalho, foi um período intenso de criação de vínculos com a equipe na biblioteca e em toda a escola diante da parceria firmada com os professores, bem como as atividades que exigiam a troca de vivências com os estudantes a todo momento.

O bibliotecário Iuri trabalhou comigo em uma escola de outra rede de ensino privado e católica, mas em Porto Alegre, lá ambos éramos responsáveis por práticas de mediação e incentivo à leitura literária com os estudantes, principalmente nos níveis da Educação Infantil e Anos Iniciais, com algumas contribuições em eventos que envolviam Anos Finais e Ensino Médio, além de organização de acervo e outras atribuições do cargo.

O Anexo 2 desta dissertação de mestrado é uma das evidências que comprovam que o trabalho com o incentivo à leitura continua acontecendo no Colégio La Salle Canoas, levando em conta as tecnologias existentes e utilizando-as como potencializadoras do trabalho desenvolvido de maneira presencial na biblioteca escolar.

A atividade de incentivo à leitura realizada na biblioteca do Colégio La Salle Canoas, que resultou nas 70 imagens presentes no Anexo 2 e na transcrição da fala das crianças, pode ser analisada como uma amostra das preferências dos leitores que frequentam o ensino fundamental e também têm aulas no turno complementar. Suas preferências e interações também demonstram que as mídias digitais seguem

presentes nas experiências narrativas das crianças, tendo em vista que a maioria das imagens são de personagens mais conhecidos por filmes¹³ e jogos¹⁴.

A maioria dos personagens populares conhecidos nas diferentes mídias como filmes, séries de televisão e jogos, também estão presentes em todos esses formatos de mídia devido ao seu sucesso. Muitos deles estampam a capa de livros que chamam a atenção das crianças em momentos de Feira do Livro, por exemplo, e também atraem os pais pela questão do baixo custo da obra, levando em conta que esses livros infantis fazem parte de obras impressas sem muito cuidado com direitos autorais, qualidade literária etc. Eles estão presentes no formato livro de maleta ou em *kits*, adquiridos a baixo custo e sem o cuidado com o texto ou qualidade das ilustrações que outras editoras conceituadas (com livros premiados na área literária) apresentam.

Das 70 personagens de ficção presentes na atividade que tinha como prerrogativa a pergunta às crianças “Se o seu personagem literário favorito ganhasse vida e saísse do livro, o que você perguntaria para ele?”, destaco a seguir as 6, ou seja 8,5% do grupo questionado, que foram retiradas exclusivamente dos livros que as crianças leram. Essas personagens são descritas nas linhas:

- a) 14 – *Mortina*, personagem de um livro em série da editora Cia das Letras que apesar da temática mórbida, possui uma narrativa fluida e cômica;
- b) 18 – *Gato Puff*, que pela pergunta que ele faz ao personagem, creio que seja do livro infantil com o título “Puffy & Brunilda: uma pitada de magia”, da autora Barbara Cantini (também autora da série *Mortina*), publicado pela editora Cia das Letras;

¹³ Presentes no anexo 2 com a presença da personagem Alice, Pinóquio, Rapunzel, Bela Adormecida, Frozen, Branca de Neve, Sininho, Lobo Mau, Chapeuzinho Vermelho, Moana, Rainha má, patinho feio, Shrek, Capitão Gancho, Jasmin, três porquinhos, Ana - do filme Frozen, Gru - Meu Malvado Favorito, Pequeno Príncipe, Harry Potter, Gato de Botas, Aladim, Pocahontas, Gina Wesley - da Saga Harry Potter, Gato Risonho - da Alice, Hermione Granger - da saga Harry Potter, Darth Vader e Luke - da saga Star Wars, Bela - de A Bela e a Fera), desenhos animados e série televisivas (Capitão Cueca, Batman, Barbie, Turma da Mônica, Bob Esponja, Pica-Pau, Emilia, Tobi - série de anime Naruto, Flash, unicórnios, Pernalonga, Wolverine, Demogorgon - da série Stranger Things, Diário de um Banana, Sherlock Holmes, Eleven - da série Stranger Things, Pato Donald, Avatar, princesa Sofia, Mike - As aventuras de Mike, Homem Aranha, Hinata - personagem do anime Naruto.

¹⁴ Presentes no anexo 2 com a presença dos personagens do jogo Minecraft, Sonic (Tails e Sonic), Venom, Pokémon (Pikachu).

- c) 30 – *Lagarta Comilona*, personagem de livro infantil do autor Eric Carle e com frequência presente nas atividades em turmas de Educação Infantil;
- d) 37 – *Pedro, o porco espinho*, também personagem de livro infantil com o título “Pedro vira porco-espinho” da autora Janaina Tokitaka, publicado pela editora Callis;
- e) 61 – *monstrinho do livro “Não abra este livro”*, escrito pelo autor Andy Lee, publicado pela editora Happy Books;
- f) 62 – *Luke* personagem da obra “Rua do Berro”, também livro em série, criado pelo autor Tommy Donbavand e publicado pela editora Salamandra.

Apenas o personagem Pedro da linha 37 vem de um livro de autoria brasileira, isso também demonstra a importância de trabalhar autores brasileiros na escola. Alguns autores brasileiros como Monteiro Lobato e Maurício de Souza também aparecem nos relatos das crianças. Esses autores têm suas obras literárias na biblioteca escolar, mas também são muito divulgados em outras mídias como televisão e *Youtube*.

Além disso, o trabalho evidencia a influência que os personagens das produções da *Disney* exercem sobre as crianças, bem como os super-heróis dos universos *Marvel* e *DC*, conhecidos inicialmente pelas histórias em quadrinhos, mas hoje em dia presentes também em filmes, animações e jogos eletrônicos de diferentes consoles ou *online* em computadores e celulares. Não é à toa que esses personagens mais populares também estampam roupas, brinquedos, acessórios, calçados, dentre outros produtos de consumo voltados para as crianças.

Por isso também a importância das práticas de mediação de leitura diversificadas, trazendo destaque para livros que vão além do universo já conhecido pelos estudantes na cultura popular e nas mídias de maior acesso, são tão importantes. Ampliar o repertório cultural das crianças apresentando diferentes perspectivas e instigando o debate sobre diversas obras, que fazem refletir sobre sociedades distintas das que conhecemos, é essencial para a construção de indivíduos mais críticos, protagonistas de seu futuro, capazes de promover boas ações para a construção de um mundo melhor.

Essas questões relacionadas à qualidade literária, importância do livro na formação dos leitores e ao papel da biblioteca escolar dentro da escola estão

relacionadas de maneira mais aprofundada nas seções anteriores que exploram de maneira mais teórica as práticas educativas desenvolvidas na biblioteca escolar do Colégio La Salle Canoas mencionadas acima.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a dissertação, busquei demonstrar como todos na escola são educadores, inclusive os profissionais presentes na biblioteca escolar que está sempre em movimento. As práticas educativas de incentivo à leitura, inclusive a realizada após minha saída da biblioteca, bem como a apresentação e análise dos resultados atingidos através dos relatórios da Árvore de Livros, foram relacionados como forma de expor o que é possível realizar nesse ambiente.

Sem o diálogo entre toda a equipe educacional, não seria possível, mesmo com as oscilações nos números de leitores presentes nos relatórios, manter bons resultados no campo da leitura utilizando os equipamentos digitais que a escola disponibilizou. Saber que os estudantes tinham acesso a diversos aplicativos educacionais e que era estimulado o uso da plataforma de leitura Árvore de Livros é algo decisivo, ainda mais por ser centralizado na biblioteca todo o suporte necessário para a comunidade educacional, facilitando a comunicação.

Com a pesquisa, concluímos que são várias as facilidades que uma biblioteca virtual proporciona à comunidade escolar. Sendo a principal delas a garantia do acesso a todas as obras disponibilizadas pela plataforma desde que estes tenham um equipamento compatível com o aplicativo. Acesso esse estimulado pelas educadoras da instituição, que tiravam dúvidas e davam dicas de leituras, desafiavam a ler mais, encantavam com contações de histórias e conversas sobre leituras em suas práticas educativas. No momento pandêmico, escolas que já tinham uma biblioteca virtual se mantiveram à frente nas práticas educativas de incentivo à leitura, tendo em vista o livre acesso das obras e sem infringir a lei dos direitos autorais.

Foram muitos os desafios no período pandêmico e não temos ainda o distanciamento histórico para mensurar todo o impacto que esse período causou no oferecimento da educação de qualidade a todos, considerando esse acesso como um direito humano. Além disso, foi um período em que as rotinas em casa mudaram, em que tanto o quadro docente quanto discente encontraram-se sobrecarregados ao ter que adaptar suas vidas para as novas demandas que surgiram. Gostaria de ressaltar que apesar dessa dissertação ter focado na minha narrativa de primeira pessoa sobre as experiências com o programa Árvore de Livros, o foco da

investigação foi sobretudo nos efeitos e benefícios do programa para os alunos do Colégio La Salle Canoas durante um período profundamente delicado e traumático. Pois, enquanto em outras escolas as crianças sem plataforma de leitura tinham vivências com as obras literárias apenas em momentos que a professora as trazia em aulas, os estudantes com acesso à plataforma *Árvore de Livros* podiam escolher o que ler a partir de um amplo catálogo de obras, aplicando os filtros de busca que desejavam.

Com a pesquisa, foi perceptível que a possibilidade de acesso não garante que este existirá: os diferentes números nos diversos níveis de ensino ressaltam os desafios que preocupam os jovens e o desapego deles com a leitura de obras literárias em meses em que a cobrança de outras demandas de estudo se faz presente. Principalmente com os capítulos teóricos 3 e 4, em que é apresentada a relevância da formação de leitores e das bibliotecas escolares para a construção de uma sociedade leitora, com seres humanos mais críticos e promotores da humanização nos diferentes espaços.

O trabalho de humanização do ensino no meio digital traz um novo cenário para todos. O medo pelo contágio, a preocupação em permanecer saudável nessa nova rotina, o sentimento de sobrecarga e de precisar dar conta de tudo, a insegurança em sair nas ruas nos momentos em que essa ação era essencial; todas essas questões estavam sempre presentes em nossas vidas. Tudo o que foi vivido precisa ser discutido, colocado em diversas perspectivas, para que no futuro possamos ter outros olhares perante os desafios, nos sentindo mais seguros ao enfrentá-los.

Ainda precisamos refletir sobre os efeitos das demandas de atendimentos aos alunos nesse contexto para o corpo docente e administrativo das escolas – e das consequências de práticas de imersão para o bem-estar docente. Essa questão esteve, para todos os efeitos, fora do escopo dessa dissertação, porém é essencial destacar que muitas práticas emergenciais e de preparação com alto ônus pessoal e de trabalho para os docentes, justificadas no contexto da pandemia, foram normalizadas sem maior reflexão.

A biblioteca escolar em questão neste trabalho está presente em um colégio pertencente a uma rede de ensino particular, mas, ainda assim, espera-se que as práticas educativas aqui mencionadas, como o *drive thru* dos livros, contações de

histórias, envio de mensagens com divulgação de narrativas, relações entre personagens literários e de outras mídias que não os livros em atividades de promoção da leitura, possam contribuir também para outras bibliotecas, sejam elas de ensino público ou privado para aproximação das obras e seus leitores. O Brasil é um país com diversas realidades culturais e sociais, por isso a importância de destacar a necessidade de adaptações dentro de cada contexto. Além disso, é preciso reforçar que a pandemia causada pela disseminação da COVID-19 atingiu a todos de diferentes maneiras: cada um viveu e fez o possível dentro de sua realidade, de seu meio de ensino, para oferecer o melhor aos estudantes mesmo diante de tantas restrições e preocupações.

A pesquisa sobre humanidades digitais ainda é incipiente no contexto brasileiro, sendo essencial para a discussão das consequências a longo prazo do assim chamado ERE. Refleti diversas vezes nesta dissertação sobre a normalização de práticas do ERE na rotina regular das escolas, e já está bem consolidada na literatura a tendência de aceleração de práticas de ensino à distância em todos os níveis a partir da experiência da pandemia¹⁵. Acredito que o presente trabalho já dá pistas sobre a importância da humanização nas redes, usando práticas específicas dentro do ensino remoto emergencial como exemplo. As possibilidades de uso de tecnologias como instrumentos de inclusão de alunos e promoção de práticas de leitura, por exemplo, são empolgantes, mas demandam uma reflexão profunda sobre onde essas práticas serão implementadas.

Assim, que não esqueçamos o que adquirimos de conhecimento nesse período cercado por diversas tensões; que sirva de evidência todas as construções proporcionadas no meio da educação básica. Que os aplausos na janela para os profissionais que fazem a diferença na sociedade não tenha sido um momento de gratidão da sociedade em um período isolado do tempo; que o “novo normal” seja vivenciado sem esquecermos nossa história.

¹⁵ Como é possível perceber em reportagens presentes em diferentes mídias, impressas ou eletrônicas. Por exemplo, a matéria “Pandemia acelerou mudanças na educação”, publicada pelo jornal Cruzeiro do Sul em janeiro de 2023. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4846/pandemia-acelerou-mudancas-na-educacao>. Acesso em: 11 dez. 2023.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S.; AGUIAR, M.; AZEVEDO, B. Humanidades Digitais: se o desafio é digital, o designio é humanista. Umdicasum, 2022. Disponível em: <https://www.dicas.sas.uminho.pt/noticias/academia/2022/05/humanidades-digitais-se-o-desafio-e-digital-o-designio-e-humanista>. Acesso em: 30 jan. 2023.

ÁRVORE. Transforme a leitura em superpoder na sua escola. *Árvore*, c2023. Disponível em: <https://www.arvore.com.br/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BACKES, Luciana; VAZ, D.; OLIVEIRA, G. B. Resignificação do e-book por meio da literalização das ciências. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 8, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8660997/27778>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BARI, V. A.; BISPO, I. C. G.; SANTOS, M. L. A biblioteca escolar como espaço de lazer cultural e formação do leitor. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, v. 5, p. 58-65, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/114067>. Acesso em: 27 out. 2021.

BRANCATTI, Paulo Roberto; RINALDI, Renata Portela. A Fenomenologia e a História de Vida. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n. 71, p. 489-507, maio 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596X2020000200489&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 dez. 2023.

BRITTO, Luiz Percival. **Ao revés do avesso**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

CASTRO, M., PIMENTA, M. Novas práticas informacionais frente às humanidades digitais: a construção de acervos digitais como suporte para a *digital humanities*. **Informação & Informação**, v. 23, n. 3, p. 523-543, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/27952>. Acesso em: 30 jan. 2023.

CASTRO, R. As humanidades digitais além de uma abordagem previsível: um delineamento de um conceito em construção. **Liinc Em Revista**, v. 15, v. 1, 2019. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/4566>. Acesso em: 30 jan. 2023.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP: 1999.

COLASANTI, Marina. **Como se fizesse um cavalo**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CRISTALDO, Heloisa; BRANDÃO, Marcelo. Vacinação contra a covid-19 começa em todo o país: Ministério da Saúde distribuiu 6 milhões de doses do imunizante. Agência Brasil, 19 jan. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-01/vacinacao-contra-covid-19-come%C3%A7a-em-todo-o-pais>. Acesso em: 07 dez. 2023.

DACOS, Marin. Manifesto das humanidades digitais. Paris, 2010. Disponível em: <https://humanidadesdigitais.org/manifesto-das-humanidades-digitais/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

DEPRAZ, Natalie. **Compreender Husserl**. Série Compreender. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FORTUNATO, Ivan (org.). Método(s) de pesquisa em educação. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. Disponível em: <http://precog.com.br/bc-texto/obras/2021pack0517.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

G1 RS. Governo do RS suspende aulas da rede estadual a partir desta quinta devido ao coronavírus. G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/03/16/governo-do-rs-suspende-aulas-da-rede-estadua-l-a-partir-desta-quinta-devido-ao-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 03 jun. 2022.

GESTRADO (org.). Trabalho docente em tempos de pandemia. Belo Horizonte: UFMG, 2020. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

IFLA/UNESCO. Manifesto IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar. São Paulo: IFLA, 1999. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-manifesto-pt-brazil.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

KIRSCHENBAUM, M. G. What is digital humanities and what's it doing in english departments?. **Ade Bulletin**, n. 150, 2010. Disponível em: <https://www.maps.mla.org/bulletin/article/ade.150.55>. Acesso em: 30 jan. 2023.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LINK, Elmer Erico; SILVA, Jeferson da; RATTO, Cleber Gibbon. Corpo e violência na construção das intersubjetividades juvenis no ensino médio: lutas por reconhecimento. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, p. 58982-58994, 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/51434/38586>. Acesso em: 10. dez. 2023.

LOPES, L. S.; FERREIRA, A. V. A fenomenologia como possibilidade de método investigativo em pesquisas educacionais. **Movimento-Revista De Educação**, v. 10,

p. 219-238, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.515>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MARQUES, Fabrício. A realidade que emerge da avalanche de dados. **Revista de Pesquisa Fapesp**, v. 255, maio 2017. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/a-realidade-que-emerge-da-avalanche-de-dados/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

MURR, Caroline Elisa; FERRARI, Gabriel. **Entendo e aplicando a gamificação**: o que é, para que serve, potencialidades e desafios. Florianópolis: UFSC: UAB, 2020. Disponível em: <https://sead.paginas.ufsc.br/files/2020/04/eBOOK-Gamificacao.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 29 jun. 2023.

ONU. Nações Unidas lembram os mortos da Segunda Guerra Mundial. ONU, 10 maio 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/126610-na%C3%A7%C3%B5es-unidas-lembram-os-mortos-da-segunda-guerra-mundial#:~:text=Segunda%20Guerra%20Mundial.,No%20total%2C%20cerca%20de%2040%20mil%C3%B5es%20de%20civis%20perderam%20a,Alemanha%20se%20renderam%2C%20em%201945>. Acesso em: 29 jun. 2023.

OPAS/OMS. Folha informativa sobre COVID-19. Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde, c2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 22 jun. 2023.

OPAS/OMS. Histórico da pandemia de COVID-19. Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde, c2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 maio 2023.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

PIMENTA, R. M. Por que humanidades digitais na ciência da informação? Perspectivas progressas e futuras de uma prática transdisciplinar comum. **Informação & Sociedade**, v. 30, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/52122>. Acesso em: 26 fev. 2024.

PINTO NETO, Moysés; MIYAZAK, Aline L. Personagem entediado, fãs empolgados: trollagem e cultura participativa em 'One-Punch Man'. **Revista de Letras**, v. 22, p. 71-83, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/11756>. Acesso em: 21 fev. 2023.

PONTIN, Fabrício. Por uma contribuição fenomenológica para a crítica social. **Civitas**, v. 21, p. 1-10, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/41208/27480>. Acesso em: 01 jun. 2022.

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

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROCA, Glória Durban. **Biblioteca escolar hoje**: recurso estratégico para a escola. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v13n37/v13n37a07.pdf>. Acesso em 10 jul. 2023.

SEN, Amartya. Basic education and human security. **Kolkata**, v. 2, n. 4, jan. 2002. Disponível em: <https://www.itacec.org/afed/document/Education%20and%20Human%20Security.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2023.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Tradução de Ricardo Doninelli Mendes. 2. ed. São Paulo: Record, 2008.

SEN, Amartya; KLIKSBURG, Bernardo. **As pessoas em primeiro lugar**: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado. Tradução de Bernardo Ajzenberg e Carlos Eduardo Lins da Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, C. C., Medina P.; Pinto, I. M. A fenomenologia e suas contribuições para a pesquisa em educação. **InterMeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação**, Campo Grande v. 18, n. 36, p. 50-63, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2371>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SOARES, M. Introdução – ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (org.). **Leituras Literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

TAG. O surgimento do clube. In: Blog da Tag Experiências Literárias. [S.l.], 2019. Disponível em: <https://www.taglivros.com/blog/surgimento-do-clubes-tag/>. Acesso em: 21 fev. 2023.

UNESCO. **Declaração de Incheon**: Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 29 jun. 2023.

UNESCO. **Diretrizes da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar**. 2005. Disponível em: https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/schoollibrary-guidelines/school-library-guidelines-pt_br.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. 2000. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacao-paratodosocompromissodedakar.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

UNESCO. **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. 2002. Disponível em: <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

APÊNDICE 1 – MODELO DE PLANEJAMENTO

Mediação de Leitura - Planejamento 2021



Educadora: Mediadora

Atividade: Título do livro ou da atividade.

Período de realização/Local: 30-04 de abril/maio, Brinquedoteca.

Público: 4^{os} anos do EF.

Metodologia: De que forma o momento será conduzido? Por exemplo: A mediação da história acontecerá através da leitura do livro e de suas imagens projetadas na parede.

Síntese: Aqui vai a sinopse do livro. Ex.: O clássico conto Branca de Neve, dos Irmãos Grimm, publicado em 1816, ganha uma nova roupagem neste reconto de Gil Veloso. Com reverência, um narrador se apresenta ao leitor anunciando que conduzirá a narrativa com humor e respeito. O conto é orientado pelo fio condutor do roteiro original alemão e enriquecido pelo estilo do adaptador com pitadas de graça, leveza na linguagem e criativa abordagem. O espelho mágico, por exemplo, ganha um protagonismo que rivaliza com o da maldosa madrastra. As belíssimas ilustrações também trazem um frescor ao clássico conto, acompanhando o refinado humor do texto.

Intencionalidade: O que nos levou a escolher essa obra e essa atividade e quais nossos objetivos? Se faz parte de alguma necessidade dos estudantes, algum ponto abordado em aula, por algum acontecimento externo, algum evento da escola ou data especial. Pode ser também pela estrutura ou estilo do texto (cartas, poesias, cordéis, livro imagem, conto, micro conto, contos árabes, africanos, folclore etc.). A leitura de diferentes realidades, a leitura por fruição. Ex.: Realizar a leitura do reconto inspirado no roteiro original do clássico dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm por ser um texto mais estruturado e apresentar as diferenças das adaptações mais conhecidas.

Motivação: O que será feito antes da leitura da história e que terá como objetivo incentivar a leitura da obra, despertar a curiosidade e a reflexão. (Mostrar a capa, chamar atenção para alguma curiosidade sobre o título, criar perguntas, mostrar imagens, reproduzir uma música, criar uma charadinha, mostrar uma notícia, "não falar nada"... buscar despertar o desejo da criança para o texto, para a história.)

Extrapolação: É o que ocorre depois da história, um momento descontraído onde o assistente conversa sobre dúvidas, curiosidades, escuta os comentários e reflexões dos estudantes acerca da obra. Sabemos que os estudantes gostam de comentar e refletir sobre as histórias. Nesse momento, aproveitar para conduzir, se houver, ao sentido, ensinamento. Lembrando que não é necessário que uma história traga necessariamente algum tipo de ensinamento. É um momento rico de troca, de prazer criativo, frutivo e também intelectual.

Referências

VELOSO, Gil. Branca de Neve/ Jacob e Wilhem Grimm; reconto Gil Veloso. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.

APÊNDICE 2 – E-MAIL SOBRE LIVROS EM INGLÊS

27 ago. 2021

Boa tarde!

Venho, por meio deste e-mail, divulgar uma novidade na *Árvore de Livros*. Agora, os professores podem aproveitar para indicar livros em inglês aos seus estudantes:



<https://www.youtube.com/watch?v=p6hYb17cRE0>

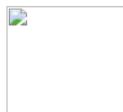
É um trial de 60 dias, vamos aproveitar!

Seguem algumas informações:

*O módulo funciona como uma extensão do acervo já disponível hoje, o que facilita para os alunos que já utilizam a *Árvore Livros* e também na gestão dos professores no dia a dia, o acervo conta com mais 2k de títulos de editoras como *TIME for kids*, *e-future*, *Smithsonian* e *National Geographic*, além dos clássicos da literatura inglesa.*

Envio em anexo o material de divulgação, um tutorial para acesso à plataforma de leitura e um específico para os educadores. Qualquer dúvida nos sinalizem.

Abraços,



Simone Kniphoff dos Santos

Bibliotecária

(51) 3476.8691



4 anexos • Anexos verificados pelo Gmail



← Responder

→ Encaminhar

APÊNDICE 3 – E-MAIL SOBRE VÍDEOS COM MEDIAÇÃO DE LEITURA

09 jul. 2021

Bom dia!

Conforme já conversado com a coordenadora Andréia, com a intenção de intensificar as ações propostas pela Biblioteca para incentivo à leitura com os estudantes de 2º ao 4º ano, nas semanas em que as turmas não vão até a Biblioteca (apenas devolvem os livros e recebem indicações de leitura na Árvore de Livros), enviaremos um vídeo curto (menos de 12 minutos) com uma mediação de leitura que procure estimular o público a refletir sobre a importância dos livros e das histórias em nossas vidas.

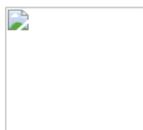
Pedimos, se possível, que apresentem o vídeo em sala durante a aula no dia da Biblioteca na próxima semana. Pois, assim, apesar de não estarmos no mesmo local presencialmente, o período de Biblio se mantém na rotina dos estudantes.

Link do vídeo:

<https://youtu.be/D5nNZWQlrwY>

Agradeço desde já pela cooperação e me coloco à disposição para qualquer dúvida ou sugestão que possa surgir. Em anexo, envio o planejamento para a atividade.

Abraços,



Simone Kniphoff dos Santos

Bibliotecária

(51) 3476.8691



APÊNDICE 4 – PLANEJAMENTO DE VÍDEO PARA OS ANOS INICIAIS E.F.



Biblioteca

Mediação de Leitura - Planejamento 2021



Educadora: Simone

Atividade: O incrível menino devorador de livros

Período de realização/Local: 12 a 16 de julho / Link no Youtube

Público: 2º, 3º e 4ºs anos do EF.

Metodologia: A mediação do livro ocorre com ele em mãos pelo vídeo editado no programa Filmora, com inclusão de efeitos e imagens para maior dinamização do momento.

Síntese: Foi meio por acaso que tudo começou, numa tarde em que Henrique andava bem distraído. Ele começou provando uma palavrinha, para ver o que acontecia... E logo se tornou um grande devorador de livros! Mas será que os livros existem para ser literalmente devorados?

Intencionalidade: Ampliar as ações de incentivo à leitura que estão sendo promovidas pela Biblioteca, direcionadas aos estudantes de 2º, 3º e 4º ano, ao provocar reflexões sobre a importância da leitura, dos livros e das histórias em nossas vidas.

Motivação: Mostrar a capa, chamando atenção para o título e a imagem do menino devorando livros, literalmente. Convidá-los a descobrir o motivo do menino dessa história ser um devorador de livros.

Extrapolação: Me despedir retomando a imagem do autor e algumas possibilidades de interpretações da obra.

Referências

JEFFERS, Oliver. **O incrível menino devorador de livros**. São Paulo: Salamandra, 2013.

**ANEXO 1 – RELATÓRIOS GERADOS PELA PLATAFORMA DE LEITURA
ÁRVORE DE LIVROS, DADOS DE USO NO COLÉGIO LA SALLE CANOAS**

1. Dados de leitura das turmas de Educação Infantil

Ano	Mês	Alunos que leram algum livro (qualquer %)	Alunos que leram algum livro (acima de 50%)	Total de leituras	Leituras parciais (até 50%)	Leituras completas (acima de 50%)	Horas de leitura
2020	3	111	103	310	117	193	39,6
2020	4	65	59	284	97	187	35,7
2020	5	32	29	96	25	71	12,1
2020	6	37	32	98	36	62	10,8
2020	7	8	7	112	44	68	10,4
2020	8	23	21	103	37	66	12,0
2020	9	34	30	131	40	91	10,4
2020	10	11	9	84	27	57	7,8
2020	11	7	7	62	19	43	4,1
2020	12	6	5	30	11	19	2,2
2021	1	1	1	5	2	3	0,5
2021	2	2	2	13	3	10	1,1
2021	3	28	17	189	78	111	20,4
2021	4	26	24	297	68	229	28,4
2021	5	16	13	149	41	108	12,7
2021	6	23	18	296	112	184	24,7
2021	7	14	14	159	51	108	16,0
2021	8	18	13	207	79	128	17,7
2021	9	16	15	213	100	113	18,1
2021	10	11	10	93	44	49	8,1
2021	11	6	5	67	26	41	3,8
2021	12	7	7	49	15	34	4,0
2022	1	0	0	0	0	0	0,0
2022	2	1	1	3	1	2	0,4
2022	3	12	9	53	19	34	4,1
2022	4	10	6	74	36	38	8,2
2022	5	7	4	43	12	31	5,5
2022	6	4	4	46	23	23	4,3
2022	7	2	2	19	9	10	1,4

2. Dados de leitura das turmas de Ensino Fundamental Anos Iniciais

Ano	Mês	Alunos que leram algum livro (qualquer %)	Alunos que leram algum livro (acima de 50%)	Total de leituras	Leituras parciais (até 50%)	Leituras completas (acima de 50%)	Horas de leitura
2019	9	89	88	334	86	248	185,8
2019	10	172	166	2.106	759	1.347	764,0
2019	11	120	80	506	252	254	139,8
2019	12	32	15	91	42	49	20,2
2020	1	4	4	7	3	4	3,9
2020	2	7	4	16	12	4	2,5
2020	3	719	644	4.167	2.032	2.135	1.076,2
2020	4	661	522	3.006	1.242	1.764	950,7
2020	5	465	384	2.002	792	1.210	652,2
2020	6	533	421	2.033	829	1.204	626,9
2020	7	407	293	1.474	723	751	392,5
2020	8	563	452	1.924	787	1.137	497,4
2020	9	264	162	938	404	534	192,0
2020	10	249	178	799	371	428	171,5
2020	11	225	168	642	241	401	136,0
2020	12	132	80	273	134	139	49,4
2021	1	19	12	73	32	41	10,9
2021	2	75	48	165	70	95	51,8
2021	3	268	166	867	505	362	336,3
2021	4	263	174	636	303	333	216,2
2021	5	154	122	371	132	239	82,8
2021	6	232	193	691	268	423	233,7
2021	7	141	95	587	256	331	117,0
2021	8	264	169	922	418	504	221,1
2021	9	198	153	742	332	410	163,3
2021	10	180	131	375	175	200	123,9
2021	11	201	147	415	150	265	149,6
2021	12	83	60	168	75	93	59,8
2022	1	17	14	102	47	55	14,0
2022	2	16	12	78	32	46	8,8
2022	3	199	134	518	267	251	94,3
2022	4	360	311	1.035	390	645	188,1
2022	5	229	181	747	331	416	160,1
2022	6	203	151	529	232	297	100,4
2022	7	46	24	73	36	37	14,2

3. Dados de leitura das turmas de Ensino Fundamental Anos Finais

Ano	Mês	Alunos que leram algum livro (qualquer %)	Alunos que leram algum livro (acima de 50%)	Total de leituras	Leituras parciais (até 50%)	Leituras completas (acima de 50%)	Horas de leitura
2019	1	7	2	13	11	2	5,7
2019	2	31	3	59	55	4	27,1
2019	3	214	72	713	586	127	374,8
2019	4	303	184	719	476	243	843,2
2019	5	370	259	659	354	305	967,1
2019	6	273	142	797	618	179	672,9
2019	7	264	116	630	473	157	518,3
2019	8	418	228	692	439	253	772,1
2019	9	162	28	302	269	33	104,3
2019	10	375	146	934	750	184	616,1
2019	11	294	107	421	311	110	524,2
2019	12	84	14	147	128	19	55,9
2020	1	7	2	12	9	3	3,5
2020	2	8	1	11	10	1	3,0
2020	3	323	84	780	634	146	445,2
2020	4	370	114	606	465	141	554,6
2020	5	337	93	574	452	122	332,4
2020	6	136	19	191	169	22	82,5
2020	7	262	17	451	418	33	195,0
2020	8	282	98	639	515	124	465,7
2020	9	395	126	692	550	142	441,7
2020	10	156	25	245	211	34	135,8
2020	11	315	87	530	437	93	327,7
2020	12	138	29	166	132	34	108,9
2021	1	10	4	16	12	4	29,1
2021	2	12	6	20	9	11	57,6
2021	3	322	139	984	798	186	842,7
2021	4	323	126	648	498	150	554,4
2021	5	313	83	498	402	96	506,1
2021	6	176	57	398	329	69	378,4
2021	7	277	76	398	315	83	373,1
2021	8	339	134	531	385	146	434,0
2021	9	262	65	400	331	69	322,7
2021	10	165	40	264	218	46	136,1
2021	11	132	42	261	183	78	177,3
2021	12	91	24	112	85	27	61,5
2022	1	6	2	14	12	2	7,6
2022	2	5	1	7	6	1	1,5
2022	3	83	26	155	114	41	164,3
2022	4	223	81	382	294	88	256,1
2022	5	226	71	289	210	79	247,5
2022	6	42	2	70	67	3	12,4
2022	7	35	1	50	44	6	10,8

4. Dados de leitura das turmas de Ensino Médio

Ano	Mês	Alunos que leram algum livro (qualquer %)	Alunos que leram algum livro (acima de 50%)	Total de leituras	Leituras parciais (até 50%)	Leituras completas (acima de 50%)	Horas de leitura
2019	1	1	1	3	2	1	4,9
2019	2	39	8	44	36	8	16,9
2019	3	83	6	107	101	6	30,5
2019	4	103	12	150	136	14	119,5
2019	5	40	7	54	47	7	42,4
2019	6	16	1	26	25	1	9,5
2019	7	41	4	63	59	4	34,7
2019	8	137	29	227	196	31	104,7
2019	9	83	1	137	133	4	23,8
2019	10	70	5	118	113	5	23,7
2019	11	21	1	29	28	1	6,3
2019	12	8	1	9	8	1	7,5
2020	1	7	2	11	9	2	5,9
2020	2	2	0	8	8	0	0,6
2020	3	56	6	117	109	8	74,3
2020	4	26	4	39	34	5	39,0
2020	5	62	28	99	63	36	194,4
2020	6	38	9	70	54	16	153,3
2020	7	59	21	116	65	51	220,9
2020	8	41	11	118	93	25	188,6
2020	9	56	8	87	68	19	263,0
2020	10	15	5	44	29	15	128,6
2020	11	11	1	21	19	2	18,9
2020	12	6	0	14	14	0	2,1
2021	1	0	0	0	0	0	0,0
2021	2	0	0	0	0	0	0,0
2021	3	79	25	126	93	33	176,2
2021	4	75	19	131	109	22	183,8
2021	5	53	14	83	65	18	89,6
2021	6	50	4	81	75	6	88,2
2021	7	33	8	53	44	9	80,5
2021	8	88	4	143	138	5	108,3
2021	9	21	4	30	26	4	16,2
2021	10	28	3	46	42	4	35,2
2021	11	9	0	11	11	0	11,1
2021	12	3	0	6	6	0	7,0
2022	1	7	1	11	10	1	17,0
2022	2	2	0	3	3	0	2,1
2022	3	134	31	282	247	35	268,0
2022	4	208	27	398	370	28	328,9
2022	5	55	2	77	75	2	39,1
2022	6	70	2	87	85	2	34,6
2022	7	32	1	34	33	1	11,2

ANEXO 2 – PLANEJAMENTO DO BIBLIOTECÁRIO IURI NOIMANN HATSEK



COLÉGIO LA SALLE CANOAS
BIBLIOTECA IR. ÂNGELO DALMÁS
SEMANA NACIONAL DO LIVRO INFANTIL 2023

ATIVIDADE PROPOSTA: Se o seu personagem literário favorito ganhasse vida e saísse do livro, o que você perguntaria para ele?

INTENCIONALIDADE: Celebrar a Semana Nacional do Livro Infantil e ressaltar a importância da prática da leitura para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação cidadã.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: No período destinado à Biblioteca, convidamos os nossos estudantes a pensarem em alguma pergunta para os seus personagens literários preferidos, caso eles ganhassem vida e pudessem sair dos livros. Depois de alguns instantes para pensar sobre a proposta, tiramos uma foto dos participantes interagindo com o personagem escolhido.

PÚBLICO-ALVO: Estudantes do Turno Complementar (Turmas 1A, 1B, 1C, 1D e 1E).

Nº	PERGUNTA AO PERSONAGEM	FOTOGRAFIA COM O PERSONAGEM
1	“ Alice, qual a parte da sua aventura que você sentiu mais medo?”	
2	“Pinocchio, por que você é tão desobediente?”	
3	“Capitão Cueca, eu gosto muito das suas histórias! Você me dá um autógrafo?”	

4	“Rapunzel, você cortaria o seu cabelo?”	
5	“Zack, como é ser um Zumbi?”	
6	“Batman, eu admiro muito o seu trabalho! Mas queria entender: você tem algum superpoder ou só usa tecnologias avançadas?”	
7	“Barbie, você se veste muito bem! Qual é o nome do seu estilista?”	
8	“Cebolinha, por que você odeia tanto a Mônica?”	

9	<p>“Casção, por que você não gosta de tomar banho?”</p>	
10	<p>“Pateta, se você é um cachorro, como é que levou um outro cachorro para passear?”</p>	
11	<p>“Bob Esponja, como você conseguiu acender uma fogueira em baixo d’água?”</p>	
12	<p>“Bela Adormecida, você dormiu por muito, muito, muito, tempo! Você teve pesadelos?”</p>	
13	<p>“Frozen, como é que você conseguiu os seus poderes?”</p>	
14	<p>“Mortina, se você pudesse sair do livro você continuaria sendo uma bruxa?”</p>	

15	<p>“Branca de Neve, foi difícil conviver com os sete anões, já que você é grande e eles pequenos? Explica pra mim como você se sentiu?”</p>	
16	<p>“Pica-Pau, qual foi a sua maior aventura?”</p>	
17	<p>“Sininho, me ensina a voar?”</p>	
18	<p>“Gato Puff, como foi para você virar um bruxo?”</p>	
19	<p>“Lobo mau, como que você aprendeu a assoprar desse jeito?”</p>	
20	<p>“Chapeuzinho Vermelho, como você não viu no início que era o lobo mau no lugar da vovó?”</p>	
21	<p>“Moana, é legal lá no horizonte tão distante?”</p>	

22	“Emília, quantos anos você tem?”	
23	“Mickey, por que você usa sempre a mesma roupa?”	
24	“Tobi, você conseguiu aprender a compartilhar?”	
25	“Madrasta da Branca de Neve, por que você é tão má?”	
26	“Patinho feio, você conseguiu superar sua tristeza?”	

27	“Flash, você também lê rápido?”	 A child in a red shirt is looking at a Flash costume in a library. The Flash costume is standing on a yellow circular graphic on the floor. The child is leaning on a bookshelf.
28	“Shreck, você sente medo do quê?”	 A child in a red shirt is looking at a Shrek costume in a library. The Shrek costume is standing next to a bookshelf. The child is standing in front of the bookshelf.
29	“Capitão Gancho, por que você não gosta do Peter Pan?”	 A child in a red shirt is looking at a Captain Jack costume in a library. The Captain Jack costume is standing next to a bookshelf. The child is standing in front of the bookshelf.
30	“Lagarta comilona, como você consegue comer tanto?”	 A child in a red shirt is sitting on a blue beanbag chair. Next to the chair is a large, colorful caterpillar toy. The child is looking at the caterpillar.
31	“Bela adormecida, de onde você tira tanto sono?”	 A child in a red shirt is sitting on a pink table. Above the child is a thought bubble containing a cartoon illustration of a sleeping princess with long blonde hair.

32	“Jasmin, como você consegue ser tão bonita?”	
33	“Unicórnio, qual é a sua cor preferida?”	
34	“Três porquinhos, vamos construir uma casa de arco-íris?”	
35	“Ana, você também gostaria de ter poderes?”	
36	“Gru, qual foi o exato momento em que você descobriu que amava as crianças?”	
37	“Pedro Porco Espinho, você já machucou alguém com os seus espinhos em algum momento em que você ficou muito bravo?”	

38	“Sonic, como que você conheceu Tails?”	
39	“Venom, porque você e o homem aranha são inimigos?”	
40	“Pequeno Príncipe, como que você conseguiu fazer crescer uma flor na lua?”	
41	“Harry Potter, me empresta a sua varinha mágica?”	
42	“Gato de Botas, quantas vidas você ainda tem?”	
43	“Aladin, como você consegue se equilibrar no tapete voador?”	

44	<p>“Pochahontas, você se assustou muito quando falou com a Árvore conselheira pela primeira vez?”</p>	
45	<p>“Perna longa, qual foi a maior travessura que você já fez?”</p>	
46	<p>“Pikachu, por que você é tão eletrizante?”</p>	
47	<p>“Tails, eu sei que você é uma raposa. Você já mordeu alguém?”</p>	
48	<p>“Gina Weasley, o que você sentiu quando entrou na Câmara Secreta de Hogwarts?”</p>	
49	<p>“Wolverine, como é que você lida com a dor de suas garras quando atravessam a sua pele?”</p>	

50	<p>“Demongorgon, por que você é tão assustador?”</p>	
51	<p>“Greg Heffley, como é a sua autoestima por conta do seu cabelo?”</p>	
52	<p>“Gato Risonho, você acha divertido ficar invisível?”</p>	
53	<p>“Sherlock Holmes, como é que você consegue decifrar todos esses mistérios?”</p>	
54	<p>“Onze, o que você acha dos seus super poderes?”</p>	

55	<p>“Hermione Granger, eu sei que você é superinteligente e estudiosa, mas tem algum assunto que você não gosta de estudar?”</p>	
56	<p>“Pato Donalds, como é viver em livros?”</p>	
57	<p>“Avatar, foi muito difícil aprender a controlar os quatro elementos?”</p>	
58	<p>“Darth Vader, me ensina a usar o sabre de luz?”</p>	
59	<p>“Mestre Yoda, como é viver no espaço?”</p>	
60	<p>“Princesa Sofia, é muito difícil ser uma princesa?”</p>	

61	<p>Monstrinho do livro “Não abra este livro”, você já assustou muita gente?”</p>	
62	<p>“Luke (Rua do Berro), quantas vezes você já se transformou em lobisomem?”</p>	
63	<p>“Luke (Star Wars), de onde você tira coragem para querer derrotar a força negra?”</p>	
64	<p>“Mike, por que você não gosta de jogar futebol se é tão divertido?”</p>	
65	<p>“Casão, qual é a dificuldade em tomar banho, me conta?”</p>	
66	<p>“Bela, o que você aprendeu sobre o amor?”</p>	

67	<p>“Magali, como você consegue comer tantas melancias de uma só vez?”</p>	
68	<p>“Milena, você é defensora dos animais. Mas existe algum animal que você não goste?”</p>	
69	<p>“Homem aranha, qual foi a sua aventura mais divertida?”</p>	
70	<p>“Hinata, como é ter um chakra forte?”</p>	

ANEXO 3 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO – DIREÇÃO

Canoas, 29 de agosto de 2023.

Ao cumprimentá-lo (a) cordialmente, eu, Aureo Kerbes, diretor do Colégio La Salle Canoas, autorizo a mestrande Simone Kniphof Thomas a realizar pesquisa para dissertação de mestrado cujo título é: **O PROGRAMA ÁRVORE DE LIVROS E AS HUMANIDADES DIGITAIS: o momento pandêmico na biblioteca escolar.**

O objetivo do trabalho é ampliar os estudos relacionados às práticas educativas presentes no ensino remoto emergencial na educação básica pela abordagem metodológica do relato de experiência, sob o viés fenomenológico, a partir de vivências na biblioteca do Colégio La Salle Canoas e relatórios do aplicativo de leitura Árvore de Livros.

Os participantes do estudo são os usuários da plataforma Árvore de Livros que utilizam o aplicativo no Colégio La Salle Canoas.

A pesquisa é orientada pela Prof. Dr. Fabrício Pontin, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas/RS), e-mail: fabricao.pontin@unilasalle.edu.br e tem como pesquisadora responsável a mestrande Simone Kniphoff Thomas.

Atenciosamente,



Aureo Kerbes
Diretor
Colégio La Salle Canoas

COLÉGIO LA SALLE
Av. Victor Barreto, 2288 - 92010-000 - Canoas/RS
CNPJ 92.741.990/0038-26