



OS IMPACTOS DA PANDEMIA NAS ABORDAGENS DO ENSINO DE LITERATURA NOS CURSINHOS POPULARES DA UNESP DE ARARAQUARA

THE IMPACTS OF THE PANDEMIC TO THE APPROACHES OF LITERATURE TEACHING AT THE POPULAR COURSES OF UNESP ARARAQUARA

Juliana Pedrosa Cavalcante (juliana.pedrosa@unesp.br);
Vitor Magalhães Dias (vm.dias@unesp.br);
Luana Miranda Ibrahim (luana.ibrahim@unesp.br).
Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara

Maria Clara Gonçalves Muanis
m.muanis@unesp.br
Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara

Artigo

Resumo:

A pandemia da COVID-19 alterou a lógica de diversos setores das sociedades. Entendendo que os campos pedagógicos tiveram algumas das maiores sequelas em meio à crise, o PET Letras averiguou, nos cursinhos populares vinculados à FCLAr/UNESP, as consequências do modelo emergencial adotado no ensino remoto através de um questionário qualitativo direcionado aos docentes e suas coordenações pedagógicas. Assim, foi possível observar o lapso organizacional e estrutural em tais contextos marginalizados, além do desaparecimento da literatura em sala de aula.

Palavras-chave: Literatura; Ensino remoto; Cursinho popular.

Abstract:

The COVID-19 pandemic altered the logic of various sectors in society. Understanding that the pedagogical fields have faced some of the greatest repercussions amidst the crisis, PET Letras investigated, in the community courses linked to FCLAr/UNESP, the consequences of the emergency model adopted in remote teaching through a qualitative questionnaire directed at teachers and their pedagogical coordinators. Thus, it was possible to observe the organizational and structural gaps in such marginalized contexts, as well as the disappearance of literature in the classroom.

Keywords: Literature; Remote teaching; Popular courses.

1. Introdução

A pesquisa coletiva desenvolvida pelo grupo PET Letras tem como objeto de análise o ensino de Literatura na sala de aula situado no contexto dos cursinhos populares vinculados à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho — UNESP — na cidade de Araraquara, São Paulo. O trabalho leva em consideração os impactos sociais, estruturais e metodológicos do ensino remoto, assim como as consequências e as defasagens acarretadas por essa modalidade na volta presencial de aulas nos núcleos populares de ensino analisados.

Para analisar o panorama pós-pandêmico nos centros educacionais de Araraquara, foi esquematizado um questionário para fomentar uma discussão sobre as metodologias de ensino de literatura e os impactos do ensino remoto nos anos de 2020 e 2021. Os dados da pesquisa foram levantados por meio de entrevistas, guiadas pelo questionário, com a coordenação pedagógica e os professores de literatura do “Cursinho Geração NEAR” e do “Cursinho Unificado do Câmpus de Araraquara — Núcleo CUCA IQ”.

Este artigo tem como objetivo compreender o cenário educacional pós-pandêmico nos cursinhos populares da Unesp de Araraquara e associar os resultados, coletados pelo grupo, com a teoria de ensino de literatura utilizada como metodologia e como um instrumento de mudança e de impacto social primordial para a constituição da subjetividade do aluno e da formação de leitores, segundo Candido (1995), Ginzburg (2012) e Perrotti (1999).

Sendo assim, as perspectivas sobre a literatura na sala de aula e sobre as lacunas do atual ensino da disciplina na educação básica brasileira ajudam a compreender como a pandemia intensificou o ensino mecanizado, fantasmagórico e distante da realidade social dos estudantes. Associadas a essa perspectiva, as respostas coletadas no questionário apontam para um distanciamento catastrófico entre os livros e os estudantes, bem como para a necessidade de investimentos e de infraestrutura para que o ensino, não só de literatura, impacte o desenvolvimento social e cívico dos alunos nos centros populares de ensino público e gratuito.

2. Desenvolvimento

2.1 O ensino de literatura: três perspectivas para o objeto

Em primeira instância, é necessário discutir sobre a formação dos profissionais que atuam nos âmbitos de educação formal, mais especificamente, aqui, a preocupação do PET Letras versa em relação ao desenvolvimento dos docentes responsáveis pelas disciplinas de linguagens. Sendo encontrado nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, o curso de Letras – escolha mais provável dos profissionais que atuam na área supracitada – é estruturado a partir de um tripé fundamental para as discussões que nele se fazem, isto é, as bases da formação em Letras se

localizam, principalmente, nos debates das teorias linguísticas, literárias e, na modalidade de licenciatura, as teorias pedagógicas também alicerçam o itinerário.

Nesse sentido, é parte da erudição formativa de tal profissional as preocupações em relação às práticas docentes e o trabalho efetivo com a língua e a literatura na educação formal do ensino básico e superior. Desse modo, é comum que se apresente, entre tantas outras obras extremamente importantes, as concepções de Candido (1995), Ginzburg (2012) e Perrotti (1999) como âncoras recorrentes a esses debates. Assim, pretende-se recuperar alguns dos principais conceitos trabalhados pelos autores acima, a fim de embasar as reflexões e as análises posteriores.

Em “O direito à literatura”, proferido, primeiramente, em forma de palestra para os discentes de Direito da Faculdade Presbiteriana Mackenzie no ano de 1988, o sociólogo brasileiro Antônio Candido localiza a presença da arte literária na contemporaneidade concomitantemente com o debate dos Direitos Humanos – extremamente recorrentes no então fim da Ditadura Cívico Militar e na redemocratização do Estado brasileiro. Segundo o autor, em tempos de racionalidade técnica em decorrência do desenfreado avanço do modelo capitalista, há uma irracionalidade de comportamento que acompanha o progresso científico-produtivista: somos a sociedade que mais se aproxima do fim da fome e da garantia básica de direitos fundamentais, devido ao desenvolvimento tecnológico; paradoxalmente, o hodierno corpo social se encontra cada vez mais longe de solucionar tais problemas, em razão do individualismo egoísta acentuado pelo sistema sob o qual está subvertido. Assim, para Candido, “os mesmos meios que permitem o progresso podem provocar a degradação da maioria” (1995, p. 235).

Localiza-se, portanto, a problemática apontada pelo crítico literário no seu ensaio: como pensar em direitos humanos em tal cenário egoísta e individualizado? Isto porque, através das palavras do autor, “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo.” (Candido, 1995, p. 239). Dessa maneira, parafraseando os escritos de Padre Louis-Joseph Lebreton, elabora a distinção entre bens “compressíveis” e “incompressíveis”, a fim de oferecer uma visão para a contradição posta acima. Nesse sentido, os bens “compressíveis” seriam aqueles responsáveis por garantir a dignidade e o bem-estar fundamental de todos os seres humanos, estando opostos aos “incompressíveis” – os quais poderiam ser comprimidos da vida em sociedade sem o prejuízo para a segurança do indivíduo, isto é, aquilo que é supérfluo.

Diante de tal perspectiva, as grandes questões postas por Antonio Candido são: seria a literatura um bem compressível? Como garantir que a arte da palavra cumpra o papel humanizador atestado pelo autor? A camada pobre da sociedade, desprovida de garantias essenciais como acesso à moradia e alimentação, deveria ter acesso aos clássicos da literatura mundial?

Estas são indagações que motivam a elaboração de outro ensaio, que também discute a posição da literatura na atualidade. O professor Jaime Ginzburg, preocupado com o lugar social ocupado pela sexta arte, escreve o provocador “O ensino de literatura como fantasmagoria” (2012), cujo debate também se faz fundamental. O ensino de literatura, segundo Ginzburg (2012), tem potencial para argumentações dos mais variados tipos, especialmente considerando as multiplicidades de entendimento acerca do texto literário. No entanto, aponta ele, estudantes são impostos a realizar estudos engessados e apáticos, que desconsideram as realidades nas quais estão inseridos, bem como ignora suas constituições de sujeitos históricos, sociais e políticos.

Diante desta concepção, o sistema de mercado capitalista, mais uma vez, entra em cena e apra perspectivas potenciais de prática pedagógica. Sob a constante necessidade de profissionalização e a imposição de exames admissionais para o Ensino Superior público, as instituições de ensino básico alimentam uma lógica mercantil de uma mera instrumentalização do objeto literário. Como diz Ginzburg (2012, p. 212),

Em um círculo vicioso, escolas de ensino médio e cursinhos preparatórios se organizam em função de perfis de exames vestibulares. Acostumados às rotinas previsíveis e aos princípios de trabalho das aplicações dos exames, muitas escolas condicionam os ambientes de ensino à preparação para o alcance de vagas no ensino superior. O ensino de literatura se torna, desse modo, alavanca para realização de provas. Essa função instrumental caracteriza com exatidão, para a direção da escola, as famílias e os estudantes a partir de um critério de qualidade do professor e de suas aulas – será um bom professor aquele que se preparar bem para os exames.

Assim, a imagem do conhecimento literário está atrelada com caracteres técnicos: nomes de autores, nomes de obras e características consagradas de gêneros e períodos literários, pouco se valendo das pesquisas atuais e dos estudos avançados feitos em nível superior. A racionalidade estudantil, portanto, forma-se a partir desta ideia: escolas e cursinhos se voltam para esse modo de pensar – concursos de vestibular – e reproduzem essa ideia em um círculo vicioso, simplista e extremamente nocivo aos Estudos Literários. Diante disso, o imediatismo sistemático opera reinante nas práticas letradas: “Ler livros quando se pode obter o mesmo resultado final com esquemas, fórmulas e resumos?” (Ginzburg, 2012, p. 214) – sínteses essas fornecidas pelas próprias instituições de ensino que subvertem o ato de ler, assim, à ação memorialista aplainada, desprovida da profundidade crítica e filosófica externadas anteriormente.

Em vista dessas considerações, alocamos, por fim, a discussão do intelectual Edmir Perrotti, constituída em “Leitores, leitores e outros afins” (1999). Partindo das reflexões do filósofo francês Jean-Paul Sartre acerca da diferenciação de *“fazedores” de livros e escritores*, em que os primeiros seriam apenas reprodutores técnicos, enquanto os segundos estariam preocupados com a concepção substancial das obras textuais, Perrotti (1999) afirma que há, também, um lapso entre

leitores e ledores das produções literárias. Para ele, tal discrepância está localizada na relação que os indivíduos estabelecem com a prática de leitura, a qual é definida como “atividade que envolve essencialmente um modo de relação com a linguagem e as significações” (Perrotti, 1999, p. 27). Logo, a experiência letrada se configura, de acordo com o docente, enquanto processo de experimentação com a linguagem organizada e o exercício de atribuição de significados por parte do indivíduo.

Nesse sentido, o autor atesta a diferença entre os dois conceitos acima mencionados. Os ledores, declara Perrotti, “seriam sujeitos que se relacionam apenas mecanicamente com a linguagem, não se preocupando em atuar efetivamente sobre as significações e recriá-las.” (Perrotti, 1999, p. 27). A organização textual, assim sendo, não aparenta profundidades de discussão e argumentação, tornando-se apenas uma mera “exposição sem mistérios das poeiras do mundo.” (Perrotti, 1999, p. 27). Tais sujeitos, conseqüentemente, relacionar-se-iam com a produção literária de maneira supérflua, sendo o projeto concretizado da situação delatada por Ginzburg (2012). Em contrapartida, os leitores “seriam seres em permanente busca de sentidos e saberes, já que reconhecem a linguagem como possibilidade e precariedade, como presença e ausência ao mesmo tempo, ambigüidade irreduzível face aos objetos que nomeia.” (Perrotti, 1999, p. 27).

É preciso, dessa forma, entender as nuances do processo como um todo, a fim de traçar caminhos a serem percorridos. Portanto, assim como declara Perrotti (1999, p. 29) ao final do texto,

[...] a formação de uma sociedade leitora envolve não apenas a criação de instituições indispensáveis à sua constituição (escolas, bibliotecas, editoras, livrarias, entre outras), como também uma reflexão aprofundada sobre a natureza dessas instituições, o sentido de suas orientações e de suas práticas.

Faz-se necessário, então, uma reflexão e reformulação dos aspectos institucionais que veiculam o ensino formal de literatura. Assim sendo, sem políticas públicas de fomento à leitura e desenvolvimento global de leitores, a literatura está fadada a ser um mero espectro fantasmático na sala de aula (Ginzburg, 2012).

2.2 Cursinhos populares no Brasil

Para a realização sobre o panorama histórico dos cursinhos populares no Brasil, *a priori*, será abordado o início dos cursinhos pré-vestibulares no Brasil a partir do ensaio “Da ‘invenção’ do vestibular os cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional” (2010) da socióloga brasileira Dulce Consuelo Andreatta Whitaker, e, para o esclarecimento sobre a criação da modalidade popular desse cursinho será utilizada a tese *Cursinhos pré-vestibulares populares e o caso da unesp: alguns condicionantes à sua criação e transformação* (2009) da autora Fernanda Furtado Camargo.

Os cursinhos pré-vestibulares no Brasil foram criados na mesma época da criação de provas para ter acesso à educação superior. Assim, é apontado que os primeiros surgiram em 1910, quando os exames de admissão ao ensino superior foram introduzidos no Brasil, e foram oficialmente chamados de Exames Vestibulares em 1915 pela Reforma Carlos Maximiliano (Whitaker, 2010 *apud* Bonfim, 2003).

Nesse sentido, Whitaker citou a obra *Como se faz a indústria do vestibular* de Sônia Guimarães (1984), pois ela expõe que foi durante a década de 1920, que o número de candidatas ao ensino superior começou a exceder o número de vagas disponíveis, e isso desencadeou uma crescente no número de cursinhos focados nos exames de admissão da universidade. Segundo o relato de Whitaker (2010, p. 291), os cursinhos funcionam da seguinte maneira na década de 1950:

Eram instalados em salas modestas, em bairros próximos ao centro da cidade, sem nenhum aparato que os destacasse na cena urbana. Funcionavam graças ao esforço de professores interessados, eles mesmo proprietários do empreendimento, que obedecia a uma formulação por assim dizer artesanal, com aulas intensivas que desenvolviam os conteúdos complexos elencados para os vestibulares das poucas universidades da época. Os cursinhos eram, então, específicos para cada uma das três áreas acadêmicas: exatas, biológicas e humanas.

Em relação aos cursinhos pré-vestibulares populares no Brasil, Camargo (2009), aponta que estes têm uma história intrincada e significativa, moldada por diferentes contextos sociais, políticos e educacionais ao longo do tempo. O surgimento dessa modalidade remonta à década de 1950, quando alunos da Faculdade Politécnica da Universidade de São Paulo (USP) deram os primeiros passos na criação dessas instituições. Contudo, foi nos anos 1990 que esses cursinhos populares experimentaram uma expansão notável, tornando-se uma presença marcante em vários municípios do estado de São Paulo.

Os primórdios dos cursinhos populares, desse modo, remontam aos debates sobre o projeto de desenvolvimento nacional nas décadas de 1950 e 1960, marcadas pelos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek. Nesse período, os cursinhos do Grêmio da Faculdade Politécnica da USP e do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira (CAASO) em São Carlos ganharam destaque. Esses momentos foram caracterizados por uma reflexão sobre as práticas democráticas e uma mudança na consciência dos trabalhadores diante das práticas dominantes até então.

Posteriormente, o período da ditadura militar (1964-1985) desempenhou um papel crucial na formação dos cursinhos populares, com a Teologia da Libertação influenciando a identidade dessas instituições. O terceiro momento, que se estende do final da década de 1980 até os dias atuais, testemunhou a formação de cursinhos pré-vestibulares da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Esse período foi marcado por mudanças políticas,

hiperinflação e o surgimento dos "novíssimos movimentos sociais", contribuindo para a disseminação dessas iniciativas.

O último momento identificado pelo historiador Castro (2005), segundo Camargo (2009), representa um encontro e uma assimilação das experiências dos momentos anteriores, marcando um retorno à prática e ao método da educação popular no Brasil. Esse encontro permitiu o surgimento dos cursinhos populares como entidades independentes, indo além das fronteiras das universidades públicas.

Na década de 1990, houve um notável aumento no número de cursinhos populares, sinalizando uma conquista significativa de espaço. Camargo destaca que o pesquisador Bacchetto destacou em sua tese *A luta pela igualdade no acesso ao Ensino Superior* (2003) que, em 1991, havia apenas um cursinho pré-vestibular popular em São Paulo, enquanto em 2000 já eram quinze. Atualmente, os cursinhos populares são uma realidade nacional, estando presentes em diversas regiões do país.

A relação entre os cursinhos populares e a educação popular, fundamentada na pedagogia de Paulo Freire, é evidente em muitos estudos contemporâneos. Segundo Camargo (2009), os cursinhos da UNESP são coordenados e lecionados por alunos da própria universidade, proporcionando um contato direto com estudantes recém-ingressos, modelo divergente a de outros do estado de São Paulo. Este formato permite uma visão crítica da realidade por meio do conteúdo específico do vestibular, contribuindo para a formação de uma perspectiva mais ampla.

O aumento expressivo no número de cursinhos populares a partir dos anos 1990 é atribuído, em parte, à sociedade civil, destacando o papel dessas instituições na luta pela igualdade de acesso ao ensino superior. Enquanto os cursinhos privados se concentram na revisão dos conteúdos do ensino médio, os populares enfrentam o desafio de superar a defasagem educacional dos alunos provenientes de escolas públicas (Camargo, 2009).

2.3 Análise de dados

Conforme descrito anteriormente, a pesquisa, além dos debates e discussões do campo teórico explicitadas nos tópicos 2.1 e 2.2, também contou com o emprego de um questionário realizado através do *Google Forms*, o qual foi aplicado através de ambientes digitais: *Google Meet* e *WhatsApp*. Tal formulário, então, era composto de 14 perguntas abertas, as quais foram elaboradas a partir dos preceitos de Lüdke e André (2014). As respostas, assim, encontram-se, de maneira transcrita, abaixo:

No que se refere às respostas obtidas dos entrevistados, foi apurado que, no período da pandemia, o contato com os alunos era realizado por meio de plataformas como *WhatsApp*, *Google*

Meet e *Classroom*. Além disso, as abordagens adotadas para o ensino de literatura foram baseadas em materiais didáticos autorais, aulas expositivas, apostila Anglo e é válido ressaltar que os docentes entrevistados optaram por não aplicar métodos de avaliação. Nesse sentido, evidencia-se que, segundo eles, a interação com os alunos era escassa, devido à solidão das plataformas digitais. Entretanto, quando existia alguma interação, era limitada ao *chat* das chamadas, ou seja, foi pautada em contatos distantes — dificultando, assim, o acompanhamento da aprendizagem dos cursistas.

Em seguida, os docentes foram questionados sobre uma estimativa de aumento da evasão de alunos ocasionada pelo ensino remoto. Nas respostas foi ressaltado que a evasão é uma realidade comum aos cursinhos populares, mas que durante a modalidade *online* ela foi intensificada. Acredita-se que isto ocorreu devido à falta de acesso à internet, questões psicológicas e uma dificuldade dos estudantes em assumirem uma posição de autonomia de estudos, uma vez que a presença dos professores se tornou mais distante e a participação dos alunos teve uma acentuada queda nas salas de aula remotas.

Os docentes também descreveram as dificuldades no processo transição das aulas presenciais para as remotas e como a metodologia de ensino foram alteradas. Além disso, os professores responderam também sua percepção sobre os principais desafios enfrentados pelos alunos em suas jornadas de aprendizado durante a pandemia. Entre as respostas, a adaptação aos equipamentos técnicos e a falta de estrutura e de instrumentos de ensino para os professores foi um fator degradante para o ensino dos estudantes nos anos de 2020 e 2021. Por consequência, a participação dos alunos nas aulas e a adesão às atividades remotas reduziram gradativamente, resultando em um cenário de solidão do professor que afetou as práticas de ensino e as metodologias ativas e dinâmicas entre docentes e discentes.

Outro fator discrepante nas observações dos professores foi uma defasagem notável dos estudantes em relação aos seus repertórios culturais, suas referências artísticas e culturais, bem como o seu acesso à multimeios artísticos como cinema, museu, parques e exposições. A distância do acesso à cultura configurou um cenário de afastamento físico e de interesse nessas áreas, prejudicando o desenvolvimento cidadão dos estudantes de todo o mundo que não obtiveram acesso à cultura e ao lazer em um momento formador de suas vidas.

Ao serem questionados acerca dos procedimentos e abordagens que permaneceram na sala de aula após o período de ensino emergencial remoto, os professores evidenciaram a heterogeneidade da volta ao ensino presencial. Enquanto a grande maioria declarou que ambientes virtuais e materiais *on-line* permanecem como a principal ferramenta auxiliadora na ministração das aulas, substituindo materiais físicos, há docentes que descartaram o uso de tais instrumentos *on-line*, uma vez que não havia adesão forte por parte do corpo discente. Nesse sentido, é válido ressaltar

que as limitações estruturais às quais os cursinhos estão submetidos exercem grande influência nas práticas pedagógicas, uma vez que a autogestão, nos casos aqui analisados, conta com um financiamento escasso por parte da prefeitura municipal.

Quanto à participação e interação dos alunos na volta do ensino presencial, os professores observaram dois processos concomitantes: o primeiro evidencia um aumento significativo dos alunos após o retorno, tendo em vista que eles tiveram um ânimo maior pela oportunidade de socialização recém-estabelecida; o segundo, entretanto, mostra que houve alunos que preferiram não interagir devido à introversão desenvolvida no período da crise sanitária. Dessa forma, é possível dizer que a presença estudantil marcou uma mudança emocional dos alunos e dos professores com a volta das aulas presenciais, tanto os docentes ficaram mais motivados para ministrar os conteúdos quanto os alunos se mostraram, em suas particularidades, disponíveis para o envolvimento com as aulas.

Em relação às dificuldades do ensino presencial pós-pandemia que não eram observadas no período pré-pandemia, os professores apontaram para uma lacuna decorrente da falta de práticas letradas e interação em grupos durante o ensino remoto. Os alunos, embora tenham demonstrado aumento no interesse pela leitura, tornaram-se mais dependentes de dispositivos celulares e, mesmo escolhendo títulos por iniciativa própria, optaram por obras não obrigatórias, revelando uma busca por diferentes formas de conexão com a literatura. A pandemia exacerbou não apenas a falta de letramento para interpretar textos básicos, mas também acentuou a dificuldade de socialização, evidenciando estudantes mais introvertidos.

Quanto às transformações no processo de aprendizagem dos alunos, os professores destacaram a vantagem do contato próximo no ensino presencial, permitindo uma atenção mais individualizada e uma percepção ampliada das dificuldades específicas de cada estudante. A interdisciplinaridade foi um ponto positivo, possibilitando uma abordagem mais ampla de temas. Contudo, desafios surgiram, como a dificuldade em manter o foco devido às mudanças na rotina dos alunos, que agora enfrentam jornadas mais longas de trabalho ou estudos. Apesar dos desafios, ao longo do tempo, os alunos se adaptaram, revelando uma preferência por disciplinas favoritas que não eram tão evidentes durante o ensino a distância. Essas observações ressaltam a complexidade do cenário educacional pós-pandemia e a necessidade de adaptação contínua por parte dos educadores.

3. Considerações finais

Em suma, ao estudar o modo como o ensino remoto substituiu o ensino presencial e convencional, por meio das abordagens escolhidas como alternativa em face da pandemia, é

possível refletir sobre as suas consequências no cenário educacional atual dos cursinhos populares. Nesse sentido, por ter sido um caminho complexo encontrado diante das dificuldades da COVID-19, a modalidade remota constitui-se enquanto um instrumento importante para os estudos acerca dos efeitos negativos gerados por tal momento histórico, os quais perpetuam-se até os dias atuais.

Desse modo, este estudo permite comprovar que o principal desafio enfrentado pelos professores e alunos dos cursinhos selecionados foi a natureza isolada da modalidade remota. É fato que a modalidade *on-line*, apesar dos esforços dos professores entrevistados, impediu que os alunos estivessem inseridos em um ambiente dinâmico e socialmente adequado para o desenvolvimento integral dos mesmos. Isto posto, demonstra-se como a escassa interação social entre o docente e os cursistas afetou o acompanhamento emocional, social e intelectual dos estudantes.

Ainda sobre o caráter apartado da modalidade remota, após os apontamentos realizados ao longo deste artigo, expõe-se a falta de engajamento e envolvimento dos alunos. Perante as plataformas digitais selecionadas para o contato com os cursistas, os conteúdos, as discussões e as trocas de ideias eram precarizados devido ao contato distante — questão crucial citada pelos docentes. À vista disso, foi possível constatar a intensificação nos níveis de evasão educacional e o distanciamento entre os alunos e a literatura, tornando-a cada vez mais um bem incompressível (Candido, 1995).

Com a volta da modalidade presencial de ensino, o processo de adaptação comprovou que os impactos da pandemia se enraizaram, de modo que certos hábitos foram mantidos, como apontado anteriormente. Logo, o ensino fantasmagórico de literatura, conceituado por Jaime Ginzburg (2012), o qual foi intensificado com as plataformas digitais, manteve-se com a volta do presencial. Isto ocorre por causa da falta de práticas letradas e de interações em grupos que enriquecessem a aprendizagem da literatura como um bem humanizador.

Por fim, conclui-se que a literatura, por possuir diversas interpretações e níveis de subjetividade, além de uma alta carga emocional, necessita de interação humana. Dessa maneira, a forma como o ensino remoto limitou o desenvolvimento das habilidades críticas, a capacidade de análise e de interpretação, que são fundamentais para a compreensão e a apreciação profundas da sexta arte. Sendo assim, conforme os propósitos democráticos dos cursinhos populares e apesar dos efeitos resultantes da pandemia, o ensino público e de qualidade da disciplina de literatura deve ultrapassar a simples leitura mecanizada de produções literárias e contribuir para a ascensão de leitores, e não ledores.

Referências

BACCHETTO, João Galvão. **Cursinhos Pré-Vestibulares Alternativos no Município de São Paulo (1991-2000):** A luta pela igualdade no acesso ao Ensino Superior. 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

CAMARGO, F. F. **Cursinhos pré-vestibulares populares e o caso da UNESP:** alguns condicionantes à sua criação e transformação. Orientador: João Augusto Gentilini. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

GINZBURG, J. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 33, 2012. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/637>>. Acesso em: 4 abr. 2023.

GUIMARÃES, S. (1984). **Como se faz a indústria do vestibular.** Petrópolis, RJ: Vozes

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas.** Rio de Janeiro: E. P. U., 2014.

PERROTTI, E.. Leitores, ledores e outros afins (apontamentos sobre a formação ao leitor). In: PRADO, Jason (Org.); CONDINI, Paulo (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista.** Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 26-35.

WHITAKER, D. C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 289-297, jul.-dez. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/125179>>. Acesso em 11 de abr. de 2023.