



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

FABIOLA VITÓRIA DE MOURA BRITO

**PANORAMA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
ANTES E APÓS O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)**

**CAMPINA GRANDE
2023**

FABIOLA VITÓRIA DE MOURA BRITO

**PANORAMA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
ANTES E APÓS O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

CAMPINA GRANDE

2023

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B862p Brito, Fabiola Vitoria de Moura.

Panorama da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental antes e após o ensino remoto emergencial (ERE) [manuscrito] / Fabiola Vitoria de Moura Brito. - 2023.
40 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024.

"Orientação : Profa. Dra. Fabiola Mônica da Silva Gonçalves, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC. "

1. Leitura. 2. Leitor. 3. Ensino fundamental. 4. Ensino remoto emergencial. I. Título

21. ed. CDD 372

FABIOLA VITÓRIA DE MOURA BRITO

**PANORAMA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
ANTES E APÓS O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)**

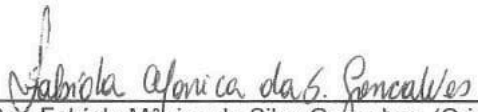
Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do curso licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em licenciatura plena em Pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 05/12/2023.

9,0

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Fabiola Mônica da Silva Gonçalves (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Mes. Adélia Carneiro da Silva Rosado
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este TCC ao Senhor, pois sem Ele eu nem estaria aqui. Quero agradecer à minha mãe, ao pai e aos irmãos que sempre me apoiam como podem; aos meus avós, por me ajudarem e orarem por mim; e às minhas amigas, que me ajudaram na caminhada.

“O processo de leitura possibilita essa operação maravilhosa que é o encontro do que está dentro do livro com o que está guardado na nossa cabeça.” –

Ruth Rocha

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID-19	Doença do coronavírus SARS-CoV-2
ERE	Ensino remoto emergencial
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	METODOLOGIA.....	10
3	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE).....	10
4	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM, LEITURA E LEITOR.....	11
5	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA LEITURA ANTES DA PANDEMIA E OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES E ALUNO.....	17
5.1	O ensino remoto e o ensino da leitura no ensino fundamental utilizando recursos tecnológicos.....	19
5.2	Ensino presencial pós-ensino remoto e alguns questionamentos norteadores para uma nova prática no ensino da leitura e na formação de leitores.....	23
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
	REFERÊNCIAS.....	27

**PANORAMA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
ANTES E APÓS O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)**

**OVERVIEW OF READING IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL
BEFORE AND AFTER REMOTE TEACHING**

Fabiola Vitória de Moura Brito

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um estudo de natureza qualitativa, que traz conceitos do que se entende por leitura, leitor e práticas educativas de ensino à leitura nos anos iniciais antes, durante e após o processo de ensino remoto emergencial (ERE), em decorrência da pandemia da COVID-19. Estudo baseado na linguagem de perspectiva interacionista segundo Travaglia (2009). A partir do levantamento bibliográfico realizado, foi possível perceber que, a respeito da aprendizagem da leitura nos anos iniciais, estava havendo um pequeno avanço por volta de 2019, mas a situação emergencial do início de 2020 trouxe consequências para o ensino e a aprendizagem da leitura. Sendo assim, foi possível observar, durante o trabalho, que não houve certo avanço devido a essas questões e podemos refletir sobre uma nova prática de ensino de leitura e na formação de leitores, tendo em vista os resultados acometidos pelo funcionamento do ensino remoto de forma emergencial para que haja avanços novamente.

Palavras-chave: leitura; leitor; ensino fundamental; ensino remoto emergencial.

ABSTRACT

The present article aims to show a qualitative study, which brings together concepts of what is meant by reading, readers and educational practices for teaching reading in the early years before, during and after the emergency remote teaching (ERT) as a result of the COVID-19 pandemic. Study based on the interactionist perspective language according to Travaglia (2009). From the bibliographic review, it was possible to perceive that, in terms of learning to read in the early years, a little progress was being made around 2019, but the emergency situation in 2020 brought consequences for teaching and learning reading. Therefore, it was possible to observe, during the paper, that there was no progress due these questions and we could reflect on a new practice of teaching reading and formation readers, to give consideration to results affected by the functioning of remote teaching in an emergency so that progress can be made again.

Keywords: reading; reader; elementary School; emergency remote teaching.

1 INTRODUÇÃO

A leitura abre espaço para desenvolver a imaginação, trabalha as estruturas cognitivas da criança, faz ter novos conhecimentos, melhorar nossa linguagem, entre outras coisas. Vivemos em um país que muito tenta oferecer, da melhor maneira, o ensino da leitura para crianças, jovens e adultos, propondo leis que buscam erradicar ou diminuir os impactos quanto a essa questão, com grande importância ao oferecer o ensino básico popular, no qual é desenvolvida tal habilidade. Ainda assim, a questão da leitura fora do foco da decodificação de palavras, ampliando esse olhar da leitura para algo que traga significado à sua vida, ainda não é tão aparente, principalmente quando pensamos na escola pública brasileira, na qual reconhecemos os esforços dos educadores, mas outras questões adjacentes fazem com que a realidade ainda seja esta: crianças que chegam ao ensino fundamental II e até o ensino médio com grandes dificuldades de leitura. Dados amostrais do SAEB 2019 explicitam esse resultado na prática em nossas escolas brasileiras, com resultados não tão satisfatórios como se era desejado, mas com um olhar de um certo progresso, ainda que considerado pouco.

Mesmo com o passar dos anos, poderíamos ter mais avanços em projetos de incentivo à leitura literária nas escolas, trazendo um contato lúdico e de modo mais fluido para as crianças, contudo sofreu certa paralisação dessa situação quando, em 2020, surgiu o vírus do COVID-19 e se deu início a uma pandemia, que durou pouco mais de dois anos. Ainda em meio às dúvidas, as autoridades de educação brasileira autorizaram a continuar o ensino de forma remota, sendo essa uma maneira de diminuir os impactos sofridos pelo isolamento social (recomendado pelas autoridades científicas de saúde), o qual visava conter o vírus e tentar diminuir a proliferação do vírus.

Podemos perceber, no nosso dia a dia, que as falas dos professores em todas as escalas do ensino soaram como desafiadoras, pois esse episódio em que nos encontrávamos era urgente e emergente. Contudo, não só para os docentes, pois os estudantes desde a educação infantil ao ensino superior tiveram de se adaptar a essa nova forma de ensino provisória, mas até então “sem data de volta” ao ensino presencial.

Cercados de inseguranças e também dificuldades, professores e estudantes, além da família, tiveram de se adaptar momentaneamente à inserção de tecnologias mediando o ensino e a aprendizagem no cotidiano familiar. As crianças do ensino fundamental, o foco deste trabalho, estiveram longe da escola, dos professores e dos colegas, sendo essa uma das algumas causas que contribuíram para que o ensino remoto não tivesse sido tão aproveitado nesse tempo. Nesse cenário, surgiram as quedas na aprendizagem e no ensino, que, por sua vez, trouxeram consequências que podemos observar na própria questão da aquisição da leitura por crianças fora do período de escolarização em que deveriam estar, tendo em vista que, no ensino fundamental anos iniciais, ainda está se consolidando a aquisição da leitura e da escrita, além de precisar ter um acompanhamento mais direto e individual de cada criança pelo docente.

A partir da minha primeira experiência com o estágio remunerado nas aulas presenciais pós ensino remoto, pude perceber que se tinha uma grande dificuldade na leitura dos estudantes, isso me chamou atenção e levou-me a questionar as razões para o que estava acontecendo; sendo assim, foi criado esse documento como pesquisa, baseado em tais fatos e reflexões.

Neste trabalho, veremos um panorama da questão da leitura no Brasil antes, durante e após o ensino remoto, em decorrência a pandemia da COVID-19, que infelizmente nos trouxe várias perdas não somente no ensino, além de uma avaliação e questionamentos norteadores para uma prática pedagógica mais efetiva no ensino e na aprendizagem da leitura no ensino fundamental anos iniciais.

2 METODOLOGIA

Este trabalho tem natureza qualitativa, sendo uma pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Gil (2008), “é constituída principalmente por artigos e livros”, e feita a partir da seleção e análise de conteúdo e é baseado na linguagem de perspectiva interacionista segundo Travaglia (2009).

Com o levantamento bibliográfico, foi possível analisar conceitos e ideias que dizem respeito à temática de leitura no ensino fundamental, buscando aprofundar o olhar acerca das práticas de ensino à leitura e da formação de leitores, tendo em vista o contexto educacional em que se encontrava o nosso país antes e após o ensino remoto emergencial. Assim fizemos uso de artigos publicados em revistas, livros, *e-books*, assim como também vídeos, partindo de seleção de textos que trazem enfoque relacionados à leitura no ensino fundamental em anos anteriores e posteriores à pandemia do COVID-19, analisando os dados e as pesquisas e também escritas mais recentes relacionadas à temática, obtendo, dessa forma, conceitos de leitura mais usuais.

Sob essa metodologia, este trabalho tem o objetivo de apresentar informações de fatos importantes que aconteceram e que ainda estão acontecendo no ambiente escolar brasileiro, além disso, também objetiva trazer reflexões a respeito das práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas a partir das informações apresentadas; e pensar em novas pesquisas e acréscimos de novos questionamentos e interesses que irão se aprimorar e traçar um novo olhar, agindo sobre os problemas identificados.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

Iniciamos, assim, com uma breve contextualização sobre o ensino remoto emergencial para melhor entendimento da questão tratada neste trabalho. A pandemia do COVID-19 teve início em 31 de dezembro de 2019, tendo esse nome por se tratar de uma doença que está distribuída geograficamente, ainda não por causa de sua gravidade, nome também dado a esse “evento” em 11 de março de 2020. No início, quando os primeiros casos graves de pneumonia ocorreram espalhados pela China, ainda não se sabia de que se tratava de uma nova cepa (tipo) de vírus que ainda não havia sido encontrado em seres humanos.

Apenas uma semana depois, em 30 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas informaram sobre a descoberta dessa “mutação” do vírus e então, após essa informação, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou surto do novo coronavírus e também o constituiu como um caso de emergência da saúde pública internacional, que é o caso de alerta mais grave do setor de saúde.

Diante desse acontecimento tão repentino, foi vista a necessidade de manter o contato mais afastado das pessoas em um primeiro momento, porque até então não se havia conhecimento acerca do vírus e seus riscos para a saúde e vida. Após os primeiros casos noticiados no nosso país e a observação da gravidade da doença, foi necessário um apelo para a população restringir o contato físico com

outras pessoas fora de seu convívio familiar, além de que se protegesse utilizando máscaras e álcool. Certamente que, com o afastamento físico das pessoas e o aumento do número de casos, houve uma preocupação geral e, então, decidiu-se pela quarentena¹ e pelo trabalhos em *home office*² para que pudesse conter o vírus e ele não se espalhasse ainda mais.

Então, diante disso, apenas três anos depois, o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom³, declarou o fim da COVID-19 como uma emergência de saúde pública internacional. Mesmo assim, deixou, em seu decreto, avisos sobre os cuidados com o vírus, embora, na maioria dos países, os casos já estejam controlados.

Com isso, foi possível apenas no ano de 2023 decretar realmente o fim da pandemia da COVID-19 no mundo. Esse decreto veio em forma de notícia, através das tecnologias de informação e comunicação, pelas quais foi possível compartilhar com as demais pessoas.

Lima e Páscoa (2019, p. 51) destacam que “não existe método eficaz padronizado como nos séculos anteriores”. Com isso, entendemos que há uma certa variação e até mesmo abertura para que se possa extrair e fazer o conhecimento da maneira que melhor se adequa à realidade do outro. É certo que temos de renovar nossos métodos de ensino e apresentar as aulas de forma mais dinâmica e “atual”, de maneira que o ensino e a mediação do conhecimento ofertado possam chegar à criança da melhor maneira.

A melhor forma de ensino é aquela que pode chegar ao entendimento da maior quantidade de crianças e de forma efetiva, para que elas possam usar o conhecimento também em outras áreas de sua vida, compreendendo efetivamente esse conhecimento até oralizar e chegar a “ensinar” esse conhecimento para o próximo.

A respeito disso, Lima e Páscoa (2019, p. 53 *apud* Morin, 2003, p. 21) dizem “que “a cabeça bem-feita” se refere à reformulação do pensamento, pois não adianta acumular conhecimentos fragmentados sem dominar o todo”, pois o que, de fato, é importante é não acumular informações, mas ter aptidão para lidar com as situações. Ainda nessa perspectiva, defendem o uso da didática para a interculturalidade e a reinvenção da escola, pois o “mundo mudou e continua mudando dia após dia”.

Sendo assim, analisaremos como se deram a aprendizagem e também as práticas docentes para o ensino da leitura no ensino fundamental durante o ensino remoto, e também quais são as questões importantes a serem trabalhadas após o ensino remoto, quais foram as dificuldades encontradas, os desafios, o que foi bom e o que vimos que será necessário repensar e rever após o ensino remoto emergencial.

4 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM, LEITURA E LEITOR

Para aprofundamento deste trabalho, é importante mencionar as diferentes concepções de linguagem, leitura e leitor para que assim haja um embasamento e entendimento da percepção a evidenciar nesse panorama.

A linguagem é vista como base da nossa comunicação. Na educação, a linguagem é a mediadora dessa aprendizagem e também da comunicação e interação dos sujeitos que convivem, neste caso, no âmbito escolar. Sartori (2015),

¹ Nome dado ao isolamento social em determinado período de tempo, aconselhada para casos de adoecimento.

² Termo em inglês para se referir a trabalho realizado em casa, de forma remota.

³ Tedros Adhanom Ghebreyesus, diretor-geral da principal agência de saúde pública do mundo.

ao discutir a necessidade de análise crítica de textos, a partir da concepção de Geraldi (1984) sobre concepções de linguagem, traz que “o autor identifica três concepções de linguagem subjacentes a todo trabalho desenvolvido nas práticas de ensino: (1) linguagem como expressão do pensamento; (2) linguagem como instrumento de comunicação; (c) linguagem como forma de interação” (Geraldi, 1984, p. 41 *apud* Sartori, 2015, p. 927).

Para aprofundamento no entendimento acerca das concepções de linguagem, Gonçalves e Baronas (2013) trazem, em seu estudo, essas concepções de forma detalhada, em que elucidam a linguagem como instrumento de comunicação, partem da ideia de que a linguagem reflete o raciocínio lógico do pensamento. Conseqüentemente, se há dificuldade de se expressar, essa dificuldade estaria ligada diretamente ao raciocínio lógico, que vem de uma origem greco-latina, como elas apontam:

Considera-se a língua a partir dos pressupostos da lógica, que, ainda na Antiguidade, guiavam os preceitos das primeiras gramáticas gregas. Assim, a língua deveria ser estudada/aprendida partindo da análise das partes para a compreensão do todo. Sob essa perspectiva, o indivíduo que não sabe se expressar, não pensa.

Sendo assim, a linguagem como expressão do pensamento na perspectiva do ensino da língua materna, por exemplo, “preconiza a exposição das regras gramaticais do ‘ler e escrever bem’, que são herdadas da tradição greco-latina e que conseqüentemente, não leva em consideração aqueles que desejam se expressar com clareza para serem aceitos em sociedade” (Gonçalves; Baronas, 2013, p. 249).

Ainda explicitando a concepção linguística da linguagem como expressão do pensamento, Perfeito ratifica (2005 *apud* Gonçalves e Baronas, 2013):

Perfeito (2005) afirma que a sustentação dessa concepção se faz desde a tradição gramatical grega, passando pelo período latino, até o suposto rompimento com a publicação dos estudos desenvolvidos por Saussure (1916), quando se concebe a língua como de natureza racional, e o pensamento atuando segundo regras universais de classificação, divisão e segmentação (Gonçalves; Baronas, 2013, p. 249).

Relacionado às concepções de linguagem, o estudo já mencionado destaca que para cada uma delas, está atrelada à uma corrente dos estudos linguísticos

A cada concepção, o autor associa uma grande corrente dos estudos linguísticos: (1) a gramática tradicional; (2) o estruturalismo e o transformacionalismo; (3) a linguística da enunciação. A primeira concepção está ligada aos estudos tradicionais; a segunda, à teoria da comunicação; a terceira, aos estudos que situam a linguagem como “lugar de constituição de relações sociais, onde os sujeitos se tornam sujeitos” (Geraldi, 1984, p. 41 *apud* Sartori, 2015, p. 927).

A segunda concepção de linguagem mencionada é a linguagem como instrumento de comunicação; ela é ligada ao estruturalismo linguístico, desenvolvido pela leitura do *Curso de Linguística Geral*, de Saussure; ao transformacionalismo dos estudos de Chomsky; e também à teoria da comunicação.

Como também mencionam Fuza *et al.* (2011, p. 485) ao citarem Travaglia (1996, p. 22), “a língua ”é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor”.

A linguagem como instrumento de comunicação entende que a língua é um sistema, um conjunto de códigos que se combinam, do qual o transmissor se apropria para passar a mensagem que chegará ao seu receptor, e este tem o papel de decodificar os códigos para entender a mensagem do texto. Assim, visa extrair dele informações codificadas pelo emissor, cujo objetivo é chegar ao conteúdo do texto.

Então, em relação às suas funções, Gonçalves e Baronas (2013 *apud* Jakobson,1974) afirmam que, “de acordo com a incidência de seu emissor, uma função emotiva ou expressiva; no receptor, função apelativa ou conativa e no contexto, têm uma função informativa”, assim, há envolvimento do canal, da mensagem e do código.

Segundo Eurípedes Marcos (2020) (cf. *A língua como um instrumento de comunicação*), a língua “é reconhecida pelos falantes nativos” e, com isso, a linguagem, embora única (em termos geográficos), pode apresentar variações, conforme os aspectos que nela interferem.

Essas variações da língua são chamadas de diatópicas⁴. Gonçalves e Baronas (2013, p. 255) confirmam que a “variação geográfica é caracterizada pela diferença na pronúncia, no léxico e também [pelas] diferenças semânticas, entretanto, a mais saliente é a diferença na pronúncia das palavras”, deixando também notável a origem do emissor da mensagem. Um exemplo disso, é comum observar, por causa do aspecto geográfico do lugar, como dentro do nosso país, que todos falamos a língua portuguesa, mas a linguagem é modificada se a observarmos em determinadas regiões do nosso país.

Além do aspecto geográfico, também há o aspecto sociocultural implicado na questão da linguagem. De acordo com as vivências e especificidades na vida do indivíduo (principalmente sendo ele participante de algum grupo social específico), essa linguagem tende a ser modificada também, implicando a comunicação de forma verbal com o outro. Além desses fatores, há também o que foi chamado por Eurípedes Marcos (2020) de “estilo”, que seria a variação diafásica. Ou seja, quando há uma adaptação de uma situação para a comunicação na linguagem oral, como as gírias.

Na perspectiva interacional, isto é, linguagem como interação, a linguagem é uma ferramenta que o sujeito utiliza para interagir, comunicar-se, discutir, transformar e atuar com o outro e sobre o outro também. Dessa forma, “o sujeito fala e pratica as ações, o que não conseguiria levar a cabo se não fosse falando; constituindo vínculos que conseqüentemente não existiriam se não fosse a fala” (Geraldí, 1984, p. 41). A “linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico” dos sujeitos e “dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui” (Geraldí, 1997, p. 6). Com isso, pode se considerar o que Gonçalves e Baronas (2013, p. 251 *apud* TRAVAGLIA, 2009) trazem:

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre

⁴ Variação diatópica é a variação caracterizada através das diferenças geográficas, ou seja, diferenças relacionadas ao espaço físico, como países, regiões, estados, cidades, zona rural, zona urbana

interlocutores, em uma das situações de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (Travaglia, 2009, p. 23).

Assim, essa concepção de linguagem traz consigo a ideia mencionada por Sartori (2015 *apud* Geraldi, 1984, p. 41) de que “essa concepção de linguagem está relacionada a estudos que mencionam a linguagem como ‘lugar que se pode constituir relações sociais’ e onde ‘os sujeitos se tornam sujeitos’”.

Como mencionam também Gonçalves e Baronas (2013), “assim, temos uma concepção de linguagem que enfatiza a importância da interação para a significação do mundo, pois a linguagem é social, histórica e coletiva, o indivíduo significa o mundo a partir da relação com o outro, da interação entre os falantes”. Essa concepção de linguagem norteará o desenvolvimento deste trabalho.

Diante disso, partimos para a concepção de leitura. Faz-se necessário, neste momento, também explicitar as concepções de leitura existentes e aquelas a que serão consideradas neste trabalho.

No dicionário, a leitura significa: 1. ação ou efeito de ler; e 2. ato de apreender o conteúdo de um texto escrito. Na maioria das vezes, o conceito de leitura está muito ligado à decodificação de fonemas; o que não é errado, mas é uma concepção mais simples do que é a leitura em si. Podemos considerar que a leitura é uma construção que é realizada por etapas: “– decodificação, compreensão, interpretação e retenção, que são simultânea e recursivamente empregadas pelo leitor durante o processamento do texto” (Scliar-Cabral, 1986; Menegassi, 2010 *apud* Angelo; Menegassi, 2022, p.15). Como pode ser citado Silva (1999):

[...] Em outros termos, a pobreza material do contexto escolar no que se refere à ambientação para as práticas de leitura é diretamente proporcional ao empobrecimento de pensamento daqueles que têm por responsabilidade planejar e orientar essas práticas (Silva, 1999, p. 12).

Dito isso, a primeira concepção de leitura baseia-se na ideia de que ler é traduzir os grafemas em fonemas, vinda da linguística estruturalista (Kato, 1986 *apud* Angelo; Menegassi, 2022, p. 14), sendo então, o estudante “capaz de transformar os símbolos escritos em símbolos orais, mas sem nenhuma preparação para compreender as ideias referenciadas pelos textos” (Silva, 1999, p.12-13).

Acredita-se que, uma vez realizada a decodificação, de palavra em palavra, chega-se sem problemas ao conteúdo do texto, isto é, o leitor, apenas ao decodificar a palavra, conseguiria, por algum mecanismo cognitivo existente em seu cérebro, juntar todas as palavras, mesmo as que não conhece, a dar ao texto um conteúdo como o pretendido pelo autor que o produziu (Angelo; Menegassi, 2022, p.13).

Então, podemos entender que a leitura, sob a visão estruturalista, prende-se à ideia de que ler é decodificar, identificar as palavras por meio da decodificação dos símbolos linguísticos escritos, as letras, também apresentando o conteúdo que está inserido no texto. Para conseguir decodificar, também é necessário que a criança

possua certas habilidades. Em nosso contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵ traz, para nós, quais são as habilidades necessárias para que a criança comece a decodificar como sendo:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (BNCC, 2017, p. 93).

Em suma, o conceito de leitura, na visão estruturalista, orienta seu ensino para uma questão gramatical, como podemos entender uma relação: texto-leitor, ou foco no texto.

A segunda concepção de leitura parte do chamado transformacionalismo, “que prega o conceito de geração de palavras, frases e sentenças pelos indivíduos falantes de uma língua, a partir de mecanismos específicos de aquisição de linguagem” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 14). Nesse caso, a decodificação dos grafemas em fonemas acontece perante a memorização, e, por conseguinte, a criança conhecerá previamente as sílabas, chegando a supor qual seria a palavra apresentada em questão. Então, a partir dessa observação, foi importante para os investigadores da época repensar esse conceito, em que há apenas a memorização das sílabas, ou o conhecimento prévio da palavra em questão, mas também que se observe “o contexto linguístico e textual em que a sentença é produzida, onde ocorre a palavra no texto” (Angelo; Menegassi, 2022, p.15).

Entendendo e partindo dessas observações, começou-se a ter uma nova perspectiva de leitura, em que se considera a participação ativa do leitor e de sua cognição.

Trata-se de uma visão influenciada pela linguística cognitivista, corrente que, em um dos seus desdobramentos, investiga aspectos cognitivos, como a captação dos dados da experiência do leitor, sua compreensão e seu armazenamento na memória, assim como a capacidade de organização, acesso, conexão, utilização e transmissão adequada desses dados no processamento da leitura (Martellota; Palomanes, 2008 *apud* Angelo; Menegassi, 2022, p.15).

A perspectiva cognitiva da leitura baseia-se na explicação de entendimento dos processos cognitivos, diferentemente da concepção estruturalista, pois entende o “valor” do pensamento do sujeito no processo da leitura, “portanto, o papel do sujeito na constituição do significado, não mais do texto” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 33).

⁵ Base Nacional Comum Curricular, documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio no Brasil.

Sendo assim, a leitura, nessa concepção, “tem uma das características mais importantes dessa perspectiva, [que] é que o leitor realiza hipóteses e, para isso, utiliza seus conhecimentos prévios”, como destacam Peixoto e Araújo (2020, p. 59). Assim, é entendido por essa concepção que, ao decorrer da aquisição da leitura - em seu processo de aprendizagem - é possível observar as questões de inferências durante a leitura, uma situação em que se destaca a atribuição de significados ao texto, de acordo com as experiências vividas pelo sujeito em sua vida, o que podemos entender como sendo um letramento, por exemplo, considerando o conhecimento prévio da criança e desenvolvendo nela a construção de um entendimento até então “próprio” do que foi lido e exposto no texto em questão.

Um exemplo dessa questão é relatado por Magda Soares (cf. *Contribuições dos estudos linguísticos para a alfabetização e o letramento*, 2020) sobre alfabetização e o letramento andando juntos, em que assim, numa simples leitura, é importante que se observe também a sua complexidade, porque pode haver casos do não conhecimento de algum assunto acerca do conteúdo do texto, assim havendo certa dificuldade de inferência e de próprio entendimento do que está posto no texto.

Nesse contexto, também se implica a própria questão cognitiva, explicitada por Angelo e Menegassi (2022, p. 38): “À medida que amplia ou se altera o conhecimento do leitor, os esquemas se automodificam”. Sendo assim, nessa concepção, acredita-se que, na criança, há esquemas de identificação e de conhecimento prévio das coisas que ele vivencia na sua memória; e ao decorrer do texto, ela se modifica e se “reequilibra”, acrescentando o novo conhecimento e, ao mesmo tempo, modificando o conhecimento anterior: “Assim, o esquema armazenado na memória modifica-se, amplia-se, a possibilitar ao leitor produzir novos significados ao objeto a partir da leitura” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 38). Portanto, para o ensino da leitura, é necessário avaliar e orientar esse conhecimento, como explicam:

Cabe ao professor ensinar o aluno a ativar os esquemas de conhecimento pertinentes a um texto concreto, a analisar e comparar o conhecimento prévio com as informações trazidas pelo texto, a integrar novas informações aos seus esquemas conceituais a dar origem a novos esquemas conceituais (Angelo; Menegassi, 2022, p. 38).

Diante disso, partimos para concepção de leitura na linha interacionista, que se baseia nas teorias linguísticas cognitiva, do estruturalismo e da psicolinguística, pragmática, linguística textual, dialogismo. “Por agregar diferentes tendências linguísticas, o conceito interacionista abrange, também, vários conceitos de interação, que se diferenciam em alguns aspectos” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 42), a leitura é um processo de interação entre o texto e o leitor, levando em conta as experiências e os conhecimentos do leitor e também exigindo do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico - no caso, o alfabeto. Assim o leitor dá seu sentido de acordo com a experiência da leitura e suas concepções, vivências e entendimento. Como destaca Silva (1999, p.16) com suas palavras:

Significa que o leitor, através do seu repertório prévio de experiências (conceituais, linguísticas, afetivas, atitudinais, etc.), dialoga com um tecido verbal, que, articulando ideias dentro de uma organização específica, possibilita a produção ideacional de determinados

referenciais de realidade. Ao longo dessa interação, o sujeito recria esses referenciais pela dinamização do seu repertório. Nestes termos, o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto (Silva, 1999, p.16).

Nesse caso, a relação estabelecida é: foco na interação, na relação em que o sujeito interage com o texto, construindo o conhecimento e contribuindo para o desenvolvimento de outras aprendizagens, visto que a leitura também acrescenta conhecimento a sua vida. Dessa maneira, é possível perceber três maneiras de se compreender a leitura: foco na interação, foco no autor e foco no texto.

Partindo desse pretexto das concepções de leitura, Silva (1999, p. 17) aponta que há implicações para seu ensino; cada uma, por sua vez, traz contribuições e, no geral, traz um entendimento mais aprofundado acerca da leitura em si. Mas como o foco é o ensino da leitura para crianças do ensino fundamental, é importante que haja uma noção mais ampla, para que sejam eficazes a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura na vida dos estudantes.

Entendendo, nesse sentido, a concepção do o que é um leitor, Bandeira e Portilho (2020, p. 175) afirmam que:

[...] a concepção de leitura que o educador terá, será determinante na sua prática em sala de aula, pode ser uma concepção em que a leitura é vista como algo importante e necessário, se construindo meios para ser abordada com significância, ou pode ser abordada em uma perspectiva de reprodução de texto, sem valor semântico atribuído (Bandeira; Portilho, 2020, p.175).

A respeito disso, Silva (1999) fala a respeito da “formação de leitores que sociedade precisa”:

[...] a sociedade brasileira não está solicitando o leitor ingênuo e reprodutor de significados, mas sim cidadãos leitores que produzam novos sentidos para a vida social, através da criatividade, do posicionamento crítico e da cidadania (Silva, 1999, p. 17).

Considerando os conceitos das concepções que já foram mencionados anteriormente, busco, neste trabalho, identificar quais os leitores que foram formados durante o ensino remoto e a implicação do ensino remoto no ensino da leitura, tendo em vista a concepção de um leitor que decodifica os sinais gráficos linguísticos, mas que também participa do texto com seus conhecimentos prévios, trazendo novos conhecimentos a partir da sua leitura, além disso, o leitor que interage com o texto, trazendo para a sua realidade o que foi agora apreendido e assimilado.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA LEITURA ANTES DA PANDEMIA E OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES E ALUNOS

Há muitos anos, discute-se sobre a aprendizagem e o ensino da leitura que deve acontecer no ensino fundamental. Tendo em vista as mudanças das práticas de ensino que ocorreram nos últimos anos, é importante lembrar o início dos estudos da psicogênese da língua escrita, que marcou o ensino no Brasil, como relatam Albuquerque e Ferreira (2020, p. 6):

A difusão dos trabalhos da Psicogênese da Língua Escrita no Brasil aconteceu paralelamente ao fortalecimento de um discurso contrário ao uso dos tradicionais métodos de alfabetização [...]. Diante das mudanças teóricas na área de alfabetização, decorrentes principalmente dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita e sobre as práticas de letramento, a discussão acerca de como e quando alfabetizar nossos alunos têm se intensificado e revelam perspectivas diferenciadas no trabalho com a língua escrita na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Albuquerque; Ferreira, 2020, p. 6).

Sendo desenvolvida ao longo dos anos, do 1º ao 5º ano, sempre houve muitos questionamentos e reflexões acerca da prática pedagógica nas escolas, principalmente nos anos iniciais. Parte desses questionamentos e reflexões diz respeito à formação dos novos professores. Magda Soares (2020) traz uma reflexão sobre a mesma temática, defendendo a ideia de que os professores em formação deveriam ter mais contato com a prática escolar.

Em relação ao ensino da leitura, Bandeira e Portilho (2020, p. 172) nos trazem uma afirmativa sobre essa mesma observação, anteriormente mencionada neste trabalho por Silva (1999):

Em relação à formação universitária em nível de graduação em Pedagogia, evidencia-se, a partir dos estágios supervisionados, que muitos profissionais da educação ainda não têm uma dada consciência da importância da prática da leitura no processo de ensino-aprendizagem do aluno, o quão significativo pode ser essa prática para o sucesso escolar destes, uma vez que, por consequência de uma concepção de leitura ultrapassada e de uma abordagem de leitura não adequada, vem crescendo o número de alunos que são egressos da educação básica com déficit ao realizar e compreender a leitura de textos simples, alunos estes que, por vezes, conseguem fazer a decodificação dos símbolos linguísticos escritos (Bandeira; Portilho, 2020, p. 172).

Nesse sentido, faz-se necessário nortear o professor em formação a pensar em práticas pedagógicas para que se efetivem os conhecimentos construídos ao longo de seu ano letivo na escola.

Ainda sobre as práticas pedagógicas de ensino à leitura antes do período remoto, podemos pensar no documento norteador da educação no Brasil, que é a BNCC. Como mencionado anteriormente, esse documento trata das direções para o ensino. Então, como a leitura é vista por esse documento?

De acordo com Peixoto e Araújo (2020, p. 67), a BNCC “entende a leitura como uma prática social discursiva, que, conforme descrito na fundamentação teórica, refere-se à terceira vertente de estudos sobre leitura”. Partindo desse pressuposto, o ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental vem se baseando mais no sentido da decodificação dos códigos linguísticos em si, do que até mesmo na interpretação dos textos ou na criação de hipóteses e inferências durante a própria leitura. Diante disso, Bandeira e Portilho (2020, p. 74) nos trazem que:

Nas escolas brasileiras, o ensino da leitura está vinculado ao desenvolvimento da língua portuguesa, que é uma área da ciência linguística, que estuda a linguagem humana, estando articulada com

a fala e a escrita e que tem como objeto de estudo grafemas, fonemas, palavras, frases e textos (Bandeira; Portilho, 2020, p.174).

Dessa forma, segundo os próprios autores, o ensino da leitura torna-se enfadonha, sendo um dos principais motivos para tal dificuldade na sua aprendizagem, deixando assim, conseqüentemente, que os estudantes se sintam menos interessados em desenvolvê-la.

Reportando ao mesmo vídeo anteriormente citado, Soares (2020) faz menção à importância de alfabetizar e “letrar”⁶ ao mesmo tempo; utilizar leituras que façam sentido com a realidade dos alunos, pensando na capacidade de fazer relação do seu meio de vivência, isto é, seu cotidiano (relação familiar, escolar, etc.) com o texto apresentado.

Então, podemos observar que, diante de tudo que já foi mencionado, as práticas pedagógicas de ensino da leitura estão muito ligadas à aprendizagem da língua portuguesa, então, de certa forma, limitando os caminhos e o desenvolvimento da leitura proficiente nas crianças que estão ainda nesse nível de aprendizagem inicial.

5.1 O ensino remoto e o ensino da leitura no ensino fundamental utilizando recursos tecnológicos

Em relação à educação, a preocupação foi generalizada, pois trouxe uma série de questionamentos, acerca de: “como irão a escola se precisa estar em isolamento social?”; “como os professores vão dar suas aulas?”, etc.

Com o objetivo de diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem, que podia ser mediada através do uso de recursos tecnológicos, as chamadas tecnologias de informação e comunicação (TICS - tais como telefones celulares, computadores, entre outros, foram inicialmente uma solução encontrada pelos órgãos responsáveis de evitar a suspensão total das aulas. Como afirma Coelho (2022, p. 19):

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma solução temporária e estratégica que permitiu, no contexto da pandemia de COVID-19, proporcionar à comunidade acadêmica a possibilidade de manter, dentro das circunstâncias possíveis, as atividades de ensino.

Ao trazer explicações sobre as práticas inerentes ao ensino remoto, Sampaio (2020, p. 6) traz que foram ofertados cursos online para alfabetizadores pelo MEC⁷, além da sugestão de atividades em conformidade com as condições de acessibilidade.

É importante também, neste momento, entender a diferença entre o ensino remoto e a educação a distância. Diante do que já foi mencionado, o ensino remoto teve caráter emergencial, ou seja, desenvolveu-se em meio ao incidente. Considerando esse fato, os professores e também estudantes tiveram de aprender a utilizar os recursos tecnológicos para que assim pudessem dar continuidade ao

⁶ Compreende-se por letramento ou literacia o resultado da ação de ler e escrever, entendendo a linguagem como prática social.

⁷ Ministério da Educação é um órgão do governo federal do Brasil, fundado pelo Decreto n.º 19.402, em 14 de novembro de 1930.

ensino e à sua aprendizagem que iria decorrer por aquele período. No que diz respeito à educação a distância, segundo Castro e Queiroz (2020 p. 7):

Entendemos que a mediação didático-pedagógica na EaD requer um planejamento de ensino necessariamente apoiado por tecnologias digitais adequadas aos objetivos de aprendizagem onde o processo de construção do conhecimento acontece por meio de conexões estabelecidas entre todos os elementos que compõem o processo ensino-aprendizagem. Esse planejamento, portanto, não se dá de forma pontual, mas deve acontecer em uma perspectiva integral e contínua (Castro; Queiroz, 2020, p. 7).

Então, podemos observar que a diferença se dá no tempo que é destinado. Um tem caráter emergencial, ou seja, é utilizado por um tempo determinado (no caso desse período, diz respeito à pandemia); e o outro tem um tempo definido. Mas ambos os ensinos utilizam o pressuposto da distância e também uso das TICs para o ensino-aprendizagem. Ambos também consideram a interação um fator importante para a aprendizagem e a aquisição do conhecimento, pois utilizam fontes visuais (a tela) e fontes sonoras (o próprio som emitido através do recurso tecnológico) como um meio de tentar interagir com o outro.

Além da questão financeira – no que diz respeito à aquisição de artefatos tecnológicos para aqueles que até então não tinham – alguns professores e alunos sentiram dificuldades de se adaptar e conseguir manusear novos aplicativos indicados para as aulas, o que foi evidenciado na pandemia, como relatam Kersch *et al.* (2021):

Muitos desafios se colocam a nós, professores, e aos responsáveis pela proposição e implementação de políticas públicas: de um lado, o acesso à tecnologia digital e à internet de qualidade para que alunos e professores possam usufruir de todas as potencialidades que a digitalidade e a conectividade oferecem, e, de outro a falta ou pouca familiaridade dos professores com as tecnologias digitais em rede, evidenciada ainda mais pela pandemia quando, em função da necessidade de isolamento físico. (Kersch *et al.*, 2021, p.13).

Em relação aos estudantes, o livro *Vida na escola e a escola da vida*⁸ mostra um pouco desse contexto, em que podemos facilmente identificar as situações advindas de um contexto familiar comum a muitas famílias, agora vistas ainda mais durante o ensino remoto.

Ainda em relação às dificuldades apresentadas durante o ensino remoto, Pacheco e Hübner (2020, p.65) comentam que, “entre os professores, o desafio do ensino remoto – diferente da educação a distância – começou pelo acesso às ferramentas necessárias para a comunicação pelo meio virtual” Neste ponto, podemos incluir um ponto já mencionado anteriormente neste trabalho, que foi a falta de preparo dos professores para enfrentar esse desafio. Além disso, as famílias também tiveram de se desdobrar para ajudar no ensino em casa com seus filhos, não somente relacionado à leitura, mas também a todos os outros componentes curriculares que devem ser trabalhados no ano letivo normalmente.

⁸ Escrito por: Claudius Ceccon, Rosiska Darcy de Oliveira e Miguel Darcy de Oliveira. Editora Vozes. 43ª edição, 2013.

Atrelado a esses fatores, temos também a questão das famílias e da condição socioeconômica de cada uma delas. A pandemia evidenciou ainda mais a desigualdade realçada na educação, mas não somente ela, como também as dificuldades de desenvolver a aprendizagem, na educação infantil ou até mesmo no ensino fundamental, de que se trata diretamente este trabalho. Além disso, a questão afetiva foi muito relevante nesse contexto, já que não havia o contato com os demais colegas e a professora.

Uma pesquisa realizada, com título *Leitura e escrita no ensino fundamental: reflexões e práticas do ensino remoto emergencial*, desenvolvida pela pedagoga Jéssica Rodrigues Romualdo⁹, no ano de 2022, evidencia que a ausência física da professora foi a questão mais levantada e debatida pelas crianças pesquisadas, pois sentiam falta da sua orientação em sala de aula; além de que o espaço diferente ao acostumado, sendo a escola o lugar físico totalmente adaptado para atender às crianças. Ademais, era a escola o espaço de estudo, mas o ensino remoto mudou isso, “trazendo a escola para casa”.

Durante o ensino remoto, foi perceptível a diferença no ambiente educacional, já que tudo antes era presencial e também havia as ferramentas necessárias para trabalhar. Mas como o ensino remoto, já mencionado anteriormente, foi uma situação gerada de forma emergencial, sentiu-se o impacto do novo ambiente de aprendizagem e também de ensino por vários professores.

Também concordam Nunes e Sperrhake (2020, p. 28) ao dizerem que, “além disso, essa experiência escolar se dá coletivamente, ela é compartilhada por uma turma inteira, e mediada por uma professora. Esses elementos que caracterizam a experiência escolar foram colocados em estado de suspensão”. Naquele momento, a escola fazia parte de um momento do dia, um ambiente que o aluno já conhecia e tinha o conforto por ser sua casa, mas a falta de contato com os próprios educadores e também seus colegas foi motivo de estranheza em primeiro momento.

Assim, é possível identificar que as dificuldades foram muitas, além disso, viemos de um contexto educacional no qual não estávamos preparados para tal, nem estudantes, nem professores. Contudo, o agir se fez necessário para que não houvesse perdas maiores na educação. Ao trazer essa fala, é importante também lembrar como há cobrança por uma educação “de qualidade” no país em que vivemos, além disso, é possível também lembrar como já havia questionamentos e reflexões acerca do ensino ao inserir as mídias digitais como ferramenta de prática escolar para o ensino e a aprendizagem. Ao lembrar esse fato, Nunes e Sperrhake (2020, p. 28) concordam com essas afirmações quando falam:

Apesar do fato de que a mudança e a inovação da educação de modo geral e, especificamente, do ensino sempre foram desejadas, a situação é paradoxal porque não foi o desejo o que motivou o novo modo de fazer a educação e ser docente. Todos os envolvidos nesse processo foram levados a mudar diante da pandemia de COVID-19 (Nunes; Sperrhake, 2020, p. 28).

Diante disso, agora vamos pensar na prática de ensino à leitura no ensino remoto, tendo em vista tudo que já foi mencionado sobre as dificuldades encontradas pelos professores e alunos, também sobre esse paradoxo encontrado ao ensinar utilizando os recursos tecnológicos (embora se desejasse inserir essas

⁹ Jéssica Rodrigues Romualdo que é pedagoga, professora da rede municipal de Belo Horizonte/MG; mediadora de leitura e articuladora de projetos institucionais.

ferramentas para o ensino em geral, naquele momento, foi um meio urgente que gerou vários questionamentos se estávamos preparados para algo daquele modelo) e o desafio emergente e urgente naquele momento.

Para dar início ao contexto de prática, podemos lembrar como foi no início do ensino remoto, com aulas online, através de aplicativos de videochamada, também videoaulas compartilhadas nos grupos de WhatsApp, bem como as atividades gráficas (impressas) disponibilizadas nas escolas para que os pais pudessem acompanhar e ajudar seu filho em casa durante aquele período.

Diversas práticas diferentes tiveram de ser realizadas e repensadas para que pudessem caber no contexto dos alunos, a fim de que eles pudessem se desenvolver mesmo em um ambiente diferente ao escolar. Então, o primeiro ponto mencionado por Nunes e Sperrhake (2020, p. 28 *apud* Narodowski, 2020) como um reagir na docência no ensino da leitura no ensino remoto foi a adaptação das expectativas em relação à docência e também a reflexão acerca dos conteúdos ministrados, os quais deveriam ser avaliados em quantidade e qualidade, deixando as atividades de certa forma mais objetivas para ajudar tanto a aprendizagem quanto o ensino.

Além disso, foi mencionado pelas autoras que, na questão do ensino e da aprendizagem utilizando recursos tecnológicos, é necessário ter entendimento de que os jogos, por exemplo, podem sim ajudar nesse processo, mas é necessário ter um olhar minucioso e adaptar sempre a utilização desses jogos e ferramentas com objetividade. Contextualizando essa fala sobre a utilização de recursos tecnológicos, as autoras apontam que vale para a situação de contexto presencial, em que há a utilização do livro didático, por exemplo. A questão levantada é que é necessário ter esse cuidado não só em relação aos recursos tecnológicos.

[...] como o livro didático, por exemplo, podem ser muito bem explorados e podem gerar aprendizagens significativas, por outro lado, também podem ser alvo de práticas pouco produtivas, este mesmo raciocínio vale para o uso de recursos tecnológicos e digitais (Nunes; Sperrhake, 2020, p. 28).

Sendo assim, pensando no contexto até o momento presente, foi visto até aqui o que seria necessário para atender à demanda escolar de leitura e escrita, em questão do estágio de escolarização em que as crianças dessa fase se encontravam. Uma das opções de prática de ensino da leitura e escrita no ensino fundamental no ensino remoto foi a utilização dos gêneros textuais.

Como já vimos anteriormente, utilizar um gênero textual não é errado para dar início ao processo de aquisição da leitura, desde que faça sentido à realidade na qual a criança se encontra naquele momento, obtendo assim um desenvolvimento do processo de construção do conhecimento da leitura e da escrita.

Além disso, como relatam Nunes e Sperrhake (2020, p.31), atividades mais lúdicas como compartilhamento de suas experiências com a turma e o registro de suas vivências nos dias “normais” em casa puderam desenvolver a escrita por meio dos gêneros textuais diário e lista. Essas foram algumas das práticas pedagógicas adotadas pelas autoras e citadas no artigo em questão.

Sendo assim, podemos ver que as práticas tiveram de se adaptar devido ao uso dos artefatos tecnológicos, mas, mesmo assim, o trabalho consistiu em desenvolver a leitura e a escrita com base em gêneros textuais, condizentes com a realidade das crianças no momento vivido, tão diferente do habitual, sendo agora no

“conforto do lar”, mas com tantas questões que se acentuaram e evidenciaram ainda mais como “andava” a educação em nosso país.

Como o início do ensino fundamental é uma espécie de “rompimento” da educação infantil, é um período muito importante, pois precisa do auxílio de um professor mediador e auxiliador para orientar esse conhecimento, assimilar conceitos e desenvolver o cognitivo na interação com seus colegas.

É nessa fase em que estão inseridas as crianças de 6 a 8 anos de idade e que correspondem ao estágio de desenvolvimento pré-operatório, o qual consiste numa educação mais “física”, ainda necessitando de material concreto, conforme as teorias de Piaget. Muitas vezes, só havia esses materiais na escola, mas naquele contexto, professores e pais tiveram de adaptar esses recursos para ajudar a criança nesse processo tão complexo e também tão importante para nós, que é o processo de aquisição da leitura.

Além disso, as práticas docentes se diferenciaram bastante, apesar de terem uma coisa em comum, que foi o uso da tecnologia e de recursos tecnológicos. O uso de materiais impressos, a disponibilidade desse material, o acesso à internet, a falta de um equipamento, o tempo dos pais ou responsáveis para ajudar a criança, foram fatores que influenciaram também essa “quebra” de uma construção dada pela escola em anos anteriores. Esses fatores, sem dúvida, também implicaram esse processo de uma forma significativa.

Ainda sobre essas questões acerca dos fatores que influenciam uma certa “perda no meio do caminho”, no que se diz respeito ao ensino da leitura, temos também em evidência os transtornos de aprendizagem e as dificuldades iniciais das crianças em adquirir o uso dos signos e suas representações fonêmicas. A respeito disso, Pacheco e Hübner (2020, p. 63) dizem que “há uma enorme diversidade de questões que podem vir a interferir no processo de desenvolvimento da leitura pela criança”. Algumas dessas dificuldades podem ser advindas de uma deficiência biológica, na audição, por exemplo, ou de uma dificuldade que traz limitações para o leitor e que se mantém em um determinado grau. Nessa questão, entra o caso dos disléxicos.

5.2 Ensino presencial pós-ensino remoto e alguns questionamentos norteadores para uma nova prática no ensino da leitura e na formação de leitores

Entendendo todo esse “histórico” do ensino remoto, as situações e as dificuldades apresentadas, abordo aqui um certo panorama do ensino da leitura no nosso país de maneira mais resumida, identificando os principais pontos aos quais podemos nos reportar e refletir, além de fazer uso de uma leitura contextualizada acerca do reagir docente na educação fundamental nos anos iniciais e dar foco no ensino e na aprendizagem da leitura.

Então, diante de tudo o que foi mencionado, entendemos que, de acordo com as práticas pedagógicas de ensino e incentivo à leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, desde antes do período de pandemia, havia uma maneira tida como básica da escolarização – o que de fato é. Mas mesmo com o foco na leitura, os indicativos de leitura e de leitor não eram tão evidentes, com maior ênfase no ensino público.

Dito isso, abordo também a ideia de que era preciso essa reinvenção da escola quanto ao uso de artefatos tecnológicos para o ensino e a aprendizagem, não só na leitura, mas também em outros campos de conhecimento. Com a pandemia da

COVID-19, foi necessário tomar uma ação rápida, que houvesse o mínimo de perdas no ensino, foi assim que surgiu, de forma emergencial, o ensino remoto nas escolas, desde a educação infantil ao ensino superior.

Como já foi mencionado, as dificuldades foram várias e, de certa forma, acarretaram uma série de reflexões e o paradoxo, como foi também mencionado anteriormente, que fez o docente refletir acerca da práxis e de como realmente inserir a tecnologia no ensino, de forma que ajudasse e mediasse a educação de maneira significativa, não necessariamente como sendo “a base” do ensino, que foi o que aconteceu no ensino remoto nos tempos de pandemia.

Então, o ERE foi previamente substituído pelo ensino híbrido¹⁰, o que, de fato, foi concretizado cerca de um pouco mais de ano depois de se ter estabelecido o ensino remoto emergencial como uma orientação de forma de ensino para o período que então vivíamos.

Na minha concepção, entendendo que foi a minha primeira experiência em sala de aula, ainda em formação, as crianças no ensino presencial pós-ensino remoto se sentiram bem em estar novamente em convívio social, fora do isolamento, mas ainda com as medidas de prevenção contra o vírus da COVID-19. Ainda assim, percebi certas dificuldades no que diz respeito à concentração das crianças no momento da aula e também em relação às suas emoções no geral, o que, acredito, pode aumentar ainda mais essa dificuldade da aprendizagem. Além disso, no início, foram encontrados vários desafios e mudanças na prática escolar para ter a atenção da criança e envolvê-la novamente no ambiente estudantil.

Trazendo para o lado acadêmico, as crianças sentiam-se ainda inseguras em relação à leitura, realizando a decodificação dos textos com um certo déficit, se compararmos a anos anteriores, entendendo também a leitura como forma de decodificação de signos, o que é esperado para uma criança de ensino fundamental dos anos iniciais. Tendo em vista a prática pedagógica mais comum no cenário escolar brasileiro, entendendo como foi o processo do ensino remoto emergencial, levando em consideração as dificuldades dos docentes e dos discentes, e ainda o agravante do acesso à tecnologia e do apoio da família, as crianças que estavam no processo de alfabetização e de aprender de fato a decodificação de textos foram bastante prejudicadas, assim tendo de aprender na prática, juntamente com novos conteúdos de componentes curriculares mais aplicados (o que vai sendo mais “complexo” ao passar dos anos, tanto iniciais quanto finais, quando se fala do processo educacional escolar regular). Com isso, tanto as crianças quanto os docentes tiveram, no trabalho, o processo de resgatar o que havia sido perdido e tentar avançar com os conteúdos que precisavam ser ensinados e concluídos para aquela determinada série.

Paula e Silva (2022) apontam níveis de aprendizagem da leitura desconexos com a série em que a criança se encontrava, ao colocar a fala de uma professora do 4º ano do ensino fundamental. A professora relata que, em uma sala de 30 alunos, apenas 5 estão lendo, então vemos, com esse relato, que realmente a leitura não foi efetiva durante os anos de pandemia. Com isso, podemos ver que foi pouco desenvolvida a leitura, até a codificação, então como essa criança poderia ainda “acompanhar” os conteúdos de escrita alfabética formal, como as regras da língua portuguesa?

¹⁰ Sistema de ensino provisório que veio como forma de adentrar, aos poucos, o espaço escolar presencial novamente, misturando aulas em formato remoto e aulas presenciais, atendendo desde as crianças aos adultos em ensino superior.

Ainda relatando suas vivências, as professoras da pesquisa falaram sobre as práticas pedagógicas que estavam adotando por orientação da Secretaria de Educação. Logo de início, vemos que dizia respeito a uma avaliação diagnóstica dos estudantes e que as professoras avaliaram o nível de escolaridade deles. A orientação propunha uma divisão na sala de aula em dois grandes grupos: um que já soubesse ler e outro que ainda não; e depois disso, um atendimento mais individualizado e especializado às crianças.

Dessa forma, as professoras tinham uma noção e organização mais visual da sala de aula, e assim podiam pensar em como atender a esses dois grupos de forma que conseguissem avançar com cada um em suas especificidades.

Uma das observações feitas pelas professoras foi o apoio familiar na vida escola das suas crianças, pois é muito difícil a criança desenvolver ou avançar em seus estudos se não houver apoio ou mais estímulos fora do próprio ambiente da escola. Uma vez que a criança receba estímulos com mais literatura ou até mesmo seja incentivada positivamente para o estudo, é possível que ela avance rapidamente. Mas, como estamos falando sobre esse contexto pós-pandêmico, seria necessário também que os pais tivessem interesse em participar de forma efetiva da vida escolar de seus filhos, realmente incentivando e até reforçando em casa, mas sabemos que, em muitos casos, isso não é possível, infelizmente. Então com todos esses fatos mencionados sobre a questão cognitiva das crianças que foram pouco desenvolvidas, os fatores externos e internos da criança podem interferir no processo de aprendizagem e aquisição da leitura.

Então, diante de tudo que já foi mencionado, podemos observar que o período de ensino remoto, quanto à leitura, teve muitos percalços, os quais contribuíram para uma situação de déficit no ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem. Sendo assim, é necessário avaliar e refletir acerca de quão importante se faz novamente o papel do professor em mais essa etapa do ensino (presencial pós-ensino remoto), não somente o papel de ensinar, nortear e mediar, mas agora também investigar e agir, juntamente com o estudante, nas dificuldades apresentadas que ainda estejam ligadas às complicações e habilidades ainda não alcançadas em decorrência do ensino remoto.

Partimos dos questionamentos: em que nível de alfabetização a criança se encontra? O que ela já sabe? Aonde ela precisa chegar? Para chegar ao objetivo, o que ela precisa conhecer até lá? Que estratégias, na nossa prática, podem ajudar o avanço dessa criança? Relacionamos esses questionamentos pensando na apropriação dos signos e no desenvolvimento da leitura. E para incentivar a leitura e a produção de conhecimento, podemos refletir acerca de quais práticas ou até projetos podemos desenvolver para incentivar a leitura literária para crianças do ensino fundamental, de modo que estas se tornem leitores-sujeitos ativos e proativos no meio em que vivem.

As avaliações e as reflexões devem nos levar ao agir, primeiramente compreendemos as perdas na aprendizagem e compreendemos ainda que foi feito o possível para que não houvesse tanto, mas os resultados foram inevitáveis, tendo em vista que nos encontramos com certo despreparo para lidar com uma situação tão repentina.

A partir disso, podemos observar os pontos mais “críticos” e começar por eles. No caso, acredito que a leitura e a interpretação de forma interacional, como já vimos, de maneira que a criança entenda o que está sendo lido, acompanhe o raciocínio do autor e ainda seja capaz de dialogar com o próprio texto, é o tipo de leitura a que devemos dar enfoque e cultivar diariamente, para que ela leia,

compreenda, interprete, interaja e crie significados. Consequentemente, dá-se espaço para que a criança avance nos demais componentes curriculares que demandam esse saber.

Como Lewis (2020) traz em sua literatura¹¹, “um leitor valoriza a leitura como uma atividade e não como último recurso”, sendo assim, a apropriação da leitura e da interpretação vai além da decodificação, que é a parte mais básica e inicial da leitura em si. Então, entendo que não seja uma tarefa fácil para o professor se ajustar a essa realidade, relembrar e até passar conhecimentos que deveriam ser adquiridos anteriormente, mas que infelizmente ainda não foram alcançados no período. No entanto, devemos pensar no agir com práticas que consigam abranger as habilidades que não foram desenvolvidas e ainda incentivar a leitura literária de modo mediado e orientado, mas que primeiramente passe pela fase de decodificação e, posteriormente, de leitura interpretativa.

Em pesquisa de natureza qualitativa, Correa (2022) nos mostra que um plano de intervenção a partir da investigação sistematizou experiências obedecendo a etapas sucessivas de alfabetização, utilizando alfabeto móvel, cartazes com figuras, caixas de som, ditados, etc., o que foi capaz de fazer as crianças se sentirem incluídas e respeitadas, estando na etapa de escolarização em que se encontravam. Essa pesquisa ainda trouxe foco na atuação conjunta entre escola-professor-aluno, sendo um trabalho conjunto e ativo, como se expressa no seguinte dizer:

[...] importância de construir um trabalho pedagógico junto com as crianças e não para elas, as envolvendo nos seus processos de aprendizagens; a potencialidade da escola pública e dos sujeitos que a praticam na construção e produção de conhecimentos relevantes para a educação (Correa, 2022, p. 9).

Então, vemos que essa ação conjunta trouxe resultados positivos para a vida das crianças que dela fizeram parte. Penso que essa seja uma das alternativas que podem ajudar outras crianças no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente aquelas que ainda estão com inconsistência na habilidade leitora. Além disso, penso que seja de grande importância começar a pensar em projetos mais abrangentes, que abracem e deem foco na leitura literária para avançar na sua aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista que houve poucos avanços em relação à aquisição da leitura nos últimos anos e que “se agravaram” ainda mais durante e ainda no pós-pandemia no ensino fundamental.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com todo o conteúdo elucidado neste trabalho, podemos considerar que nosso país já não apresentava índices tão positivos em relação à leitura literária, como forma de interação, conforme mostra o SAEB 2019. Ainda que se demonstrassem pequenos avanços, a questão da leitura foi fortemente atingida e se “evidenciou” ainda mais a situação das habilidades leitoras nos anos iniciais.

Isso também nos faz refletir sobre ter um olhar para o cenário educacional brasileiro no que diz respeito à leitura no ensino fundamental nos anos iniciais, pois necessita-se de novas práticas pedagógicas que ajudem a desenvolver as

¹¹ *Como cultivar uma vida de leitura*, publicado em agosto de 2020, distribuído pela editora Thomas Nelson Brasil.

habilidades leitoras em crianças, as quais, devido às diversas dificuldades em decorrência do ensino remoto no período de pandemia, não adquiriram habilidades leitoras necessárias para seu desenvolvimento escolar, tendo em vista a importância dessa habilidade não somente no contexto escolar, mas para toda a sua vida.

Além disso, a respeito da inclusão dos recursos tecnológicos ao ensino, todo esse aparato nos faz pensar em buscar mais conhecimento para que saibamos utilizar e ser objetivos aos utilizá-los agora em contexto presencial. Como vimos, as tecnologias são certamente um ótimo recurso, que pode ajudar bastante, mas não é o principal meio de ensino, pois, nos anos iniciais, vimos que a questão é complexa por diversos motivos.

Ademais, projetos de incentivo à leitura literária, como o projeto mencionado aqui, trazido por Correa (2022), são de grande importância nesse momento. E por isso, diante de tudo que foi mencionado, é importante lembrar que este trabalho é apenas uma apresentação de conceitos e fatos importantes que estão ainda acontecendo em nossa atualidade, num contexto pós-pandemia e que ainda se veem muitos dos seus efeitos na situação escolar.

Dito isso, são necessárias também novas pesquisas, novas reflexões, acréscimos de novos questionamentos e interesses que irão se aprimorar, juntamente aos nossos conhecimentos, traçando um novo olhar e agir sobre os problemas identificados com o conhecimento coletivo acerca dos problemas citados no decorrer deste estudo.

REFERÊNCIAS

A LÍNGUA como instrumento de comunicação. 3min 22s. Publicado pelo canal Eurípedes Marcos. 21 de março de 2020. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=s9iVqDZCC1k>. Acesso em: 15 out. 2023.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B. Práticas de ensino da leitura e da escrita na educação infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética, **EDUR - Educação em Revista**, Recife, 2020.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, Â. F. (Org). **Leitura e ensino de língua**; São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. *E-book*. Disponível em:
<https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/05/Leitura-e-Ensino-de-Lingua.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

BANDEIRA, M. A.; PORTILHO, R. Concepções de leitura e formação do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental nos documentos oficiais de ensino. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 171-188, jan./jun. 2020.

CASTRO, E.; QUEIROZ, E. Educação a distância e ensino remoto: distinções necessárias. **Rev. Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília, 2020.

CCECON, C.; OLIVEIRA, M. D. de; OLIVEIRA, R. D. de. **A vida na escola e a escola da vida**. 43. ed. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2013.

CONTRIBUIÇÕES dos estudos linguísticos para a alfabetização e o letramento. Publicado pelo canal ALAB - Associação linguística Aplicada no Brasil. Transmitido ao vivo no dia 02 de setembro de 2020.

CORREA, C. S. Retorno às atividades presenciais pós-pandemia e a dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: uma avaliação do nível de leitura e escrita alfabético. **Research, Society and Development**, Pará, v. 11, n. 15, 2022.

DADOS da avaliação foram apresentados pelo MEC e o Inep, nesta quarta-feira. Levantamento revela desempenho do 2º e 9º ano do ensino fundamental.

Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/divulgados-resultados-amostrais-do-saeb-2019#:~:text=O%20Saeb%202019%20contou%20com,com%20foco%20no%20ensino%20p%C3%BAblico>. Acesso em: 29 nov. 2023.

ESCRITÓRIO REGIONAL PARA AS AMÉRICAS DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em:

<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FUZA, Â. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI; R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, 2011.

KERSCH, D. F.; MARTINS, A. P. S.; SANTOS, G. K. dos; TEMÓTEO, A. S. S. G. (Org.). **Multiletramentos na pandemia**: aprendizagens na, para a e além da escola. Rio Grande do Sul: Casa Leiria, 2021. *E-book*. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Dorotea-Frank-Kersch/publication/349537695_MULTILETRAMENTOS_NA_PANDEMIA_APRENDIZAGENS_NA_PARA_A_E_ALEM_DA_ESCOLA/links/60359d6d92851c4ed59110dd/MULTILETRAMENTOS-NA-PANDEMIA-APRENDIZAGENS-NA-PARA-A-E-ALEM-DA-ESCOLA.pdf. Acesso em: 12 de jan. 2023.

MINGOTE, B. Decretado fim da emergência sanitária global de Covid-19. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/05/08/decretado-fim-da-emergencia-sanitaria-global-de-covid-19>. Acesso em: 15 out. 2023.

PAULA, V. S.; SILVA, R. G. da. Os desafios do retorno das aulas presenciais: Narrativas de professoras de uma escola pública. **Revista Eletrônica Casa de Makunaima**, Roraima, v. 4, n. 2, jul./dez. 2022.

PEIXOTO, M. C.; ARAÚJO, D. L. de. O conceito de leitura na BNCC no ensino fundamental. **Leitura**, Maceió, n. 67, set./dez. 2020. ISSN 2317-9945. Dossiê Linguística Aplicada, p. 55-68.

ROMUALDO, J. R. **Leitura e escrita no ensino fundamental**: reflexões e práticas do ensino remoto emergencial. 2022. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SAMPAIO, R. M. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, Minas Gerais, v. 9, n. 7. 2020.

SANTOS, D. O. B.; FERREIRA, A. A. C. **Concepções de leitura e linguagem:** implicações na formação e no desenvolvimento do leitor proeficiente. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 2, p. 331-343, 2017.

SARTORI, A. T. Ensino da língua portuguesa: reflexões sobre a necessidade da análise crítica de textos. **Rev. bras. linguist. apl.**, v. 15, n. 4, p. 925-940, out./dez. 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

UCHÔA, J. M.S; BEZERRA, M. I. I da; PINTO, M. D. S. **Caminhos investigativos: o ensino em foco.** .2 ed. Curitiba. Editora CRV, 2019.