



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

ANE CAROLINE DA COSTA MENDES

**O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA DA
COVID-19**

**GUARABIRA/PB
2022**

ANE CAROLINE DA COSTA MENDES

**O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA DA
COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Fundamentos da Educação e Formação Docente.

Orientadora: Profa. Ma. Francineide Batista de Sousa Pedrosa.

**GUARABIRA/PB
2022**

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.

M589d Mendes, Ane Caroline da Costa.
O desenvolvimento da leitura no período pós-pandemia da covid-19 [manuscrito] / Ane Caroline da Costa Mendes. - 2022.
52 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação : Profa. Ma. Francineide Batista de Sousa Pedrosa, Coordenação do Curso de Pedagogia - CH."

1. Alfabetização. 2. Leitura. 3. Letramento. I. Título

21. ed. CDD 028

ANE CAROLINE DA COSTA MENDES

**O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NO PERÍODO PÓS – PANDEMIA DA
COVID – 19**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)
apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Formação Docente.

Aprovada em: 01/12/2022

BANCA EXAMINADORA

Francineide Batista de Sousa Pedrosa.
Profa. Ma. Francineide Batista de Sousa Pedrosa. (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Sheila Gomes de Melo
Profa. Ma. Sheila Gomes de Melo (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Luandson Luis da Silva
Prof. Dr. Luandson Luis da Silva (Examinador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus pela graça de proporcionar saúde e força e mostrar que sempre está presente em todos os momentos.

À minha amada mãe, pela dedicação, companheirismo, amizade e por sempre me defender.

E à minha estimada orientadora Fran, por sempre acreditar em mim, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria Aparecida, ao meu pai Iremar, a minha tia – avó Marina, pelo apoio, investimento e incentivo na minha formação; vocês foram fundamentais nesse processo.

À professora, Francineide, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pelo compromisso organizado, sem deixar de ser leve, pela sensibilidade e pelo amor com que dedica o ato de ensinar. É fantástica!

Aos meus irmãos, Tiago e Jamilly, por se fazerem presentes e me ajudarem quando precisei.

À minha avó (*in memoriam*), embora fisicamente ausente em parte da minha trajetória acadêmica, seu otimismo, alegria e apoio durante a vida, me encorajaram a prosseguir, dando-me força.

Aos meus tios e tias, que de perto e longe se mostraram preocupados com a minha formação, e não somente as questões pessoais irrelevantes.

Às minhas queridas amigas, Laiane Stephanie, Alana Kelly e Zulmira Augusto, pela grande contribuição, compartilhando conhecimento, dificuldades, lágrimas, risadas e amizade que desempenharam durante essa jornada. Sem dúvidas foram peças essenciais para a conclusão desse trabalho. Uma das parcerias mais importantes.

A todos os professores e professoras que passaram por esse percurso ao longo desses cinco anos, e contribuíram significativamente para a construção dos meus conhecimentos e minha formação.

A todas as pessoas do ambiente de trabalho a minha gratidão, em especial, Geovana, Edicarla e Lucineide que facilitaram a minha conciliação entre trabalho e estudos, compreendendo e auxiliando no que foi necessário.

A eu mesma, por nunca escolher desistir das batalhas diárias que surgiram no meio do caminho, por acreditar que minha presença e de minhas colegas enquanto educadora (as) possam transformar vidas.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

[...] Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante. (LISPECTOR, 1998, p. 12).

RESUMO

O presente estudo teve sua construção voltada para a leitura em seu sentido amplo de desenvolvimento, principalmente no período pós-pandemia da Covid-19, focado não apenas no processo de codificação e decodificação do texto escrito, mas também em uma construção autônoma de competências que permitem aos sujeitos participarem ativa e criticamente da vida social. Para isso, traçou-se, como objetivo geral, investigar o desenvolvimento dos alunos e alunas do 3º ano do Ensino Fundamental no que se refere aos níveis de leitura, no período pós-pandêmico da Covid-19, em escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade de Araruna/PB; e como objetivos específicos a) discutir sobre a importância da leitura, alfabetização e letramento no desenvolvimento das crianças; b) identificar as práticas de leitura desenvolvidas nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental; c) analisar o nível de leitura dos alunos e alunas do 3º ano do Ensino Fundamental no pós-pandemia da Covid-19. A pesquisa é de cunho qualitativo em educação, considerada também como um trabalho de campo com observação *in loco* em três turmas do 3º ano, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e entrevistas com as docentes das respectivas turmas observadas. O estudo realizou-se em duas escolas municipais da cidade de Araruna/PB. Para o aporte teórico utilizou-se, dentre outros, os estudos de Martins (2012), Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2004, 2006, 2010, 2018), Tfouni (2010), Jouve (2002) que discutem sobre os processos de aquisição da leitura, alfabetização e letramento, a BNCC (2017) com as competências e habilidades e trazemos também Freire (1996), sobre mediação pedagógica; e Saviane e Galvão (2021), com reflexões sobre o processo pandêmico. Como resultados, destacou-se que a pandemia provocou inúmeras dificuldades e espaços em branco na aprendizagem das crianças que estavam em etapa de alfabetização, e que ingressaram no 3º ano; constatou-se que as educadoras promovem esforços para que seus alunos e alunas avancem e consigam aprender, embora os recursos materiais e o apoio familiar sejam insuficientes. As educadoras fazem um trabalho de retomada, revelando a importância que se dá a leitura como prática discursiva na educação e na formação dos sujeitos.

Palavras-Chave: Alfabetização. Covid-19. Leitura. Letramento.

ABSTRACT

The present study had its construction focused on reading in its broad sense of development, especially in the post-covid-19 pandemic period, focused not only on the process of encoding and decoding written text, but also on an autonomous construction of skills that allow subjects to participate actively and critically in social life. For this, it was outlined, as a general objective, to investigate the development of students from the 3rd year of elementary school regarding the levels of reading, in the post-pandemic period of Covid-19, in public schools of the municipal education network of the city of Araruna/PB; And as specific objectives a) discuss the importance of reading, literacy, and literacy in the development of children; b) identify the reading practices developed in 3rd grade classes; c) analyze the reading level of 3rd grade students in the post-covid-19 pandemic period. This is a qualitative research in education, also considered as a fieldwork with on-site observation in three 3rd grade classes in the early years of elementary school and interviews with the teachers of the respective classes observed. The study took place in two municipal schools in the city of Araruna/PB. For the theoretical support, we used, among others, the studies of Martins (2012), Ferreiro and Teberosky (1999), Soares (2004, 2006, 2010, 2018), Tfouni (2010), Jouve (2002) who discuss the processes of acquisition of reading, literacy and literacy, the BNCC (2017) with the competencies and skills and we also bring Freire (1996), about pedagogical mediation; and Saviane and Galvão (2021), with reflections on the pandemic process. As results, we highlight that the pandemic caused numerous difficulties and blank spaces in the learning of children who were in the literacy stage, and who entered the 3rd year; it was found that educators promote efforts so that their students advance and manage to learn, although material resources and family support are insufficient. The educators do a work of retaking, revealing the importance given to reading as a discursive practice in education and in the formation of subjects.

Keywords: Literacy. Covid-19. Reading. Literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|----------------------------------|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| COVID-19 | Coronavírus Disease 2019 |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| UEPB | Universidade Estadual da Paraíba |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 | A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA | 15 |
| 2.1 | Leitura, alfabetização e letramento..... | 16 |
| 2.2 | As práticas de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período pós-pandemia da Covid-19..... | 21 |
| 3 | METODOLOGIA..... | 27 |
| 3.1 | Sobre a Pesquisa | 27 |
| 3.2 | Sujeitos e Locus da Pesquisa | 28 |
| 3.3 | Percurso Metodológico..... | 30 |
| 4 | LEITURA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O NÍVEL DE LEITURA DAS CRIANÇAS DO 3º ANO NO PÓS-PANDEMIA DA COVID-19..... | 32 |
| 4.1 | Sobre as observações..... | 32 |
| 4.2 | Entrevista com as docentes: apresentação e análise dos dados..... | 36 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 43 |
| | REFERÊNCIAS | 45 |
| | APÊNDICES | 47 |

1 INTRODUÇÃO

Durante toda a nossa vida praticamos o ato de ler, desde o nascimento até a fase adulta. Ato esse, que inicialmente se desenvolve no que chamamos de leitura de mundo, isto é, a observação e reação utilizando os sentidos e seus conhecimentos produzidos através das vivências cotidianas. A leitura é algo que reúne um conjunto de aspectos essenciais, é um processo composto e que envolve, não só a decifração de códigos da escrita, mas também o desenvolvimento de competências e habilidades que produzem compreensão global e valor para o leitor.

Desse modo, o indivíduo precisa desenvolver as várias etapas que estão interligadas para que haja uma aproximação efetiva daquilo que lê. Uma coisa em comum discutida pelos autores, é de que sem dúvidas, a relação afetiva e emocional que o indivíduo estabelece com o conteúdo da leitura é extremamente importante para que ele avance em outros níveis. Logo, o gosto que se cria por determinado texto, poderá despertar emoções que proporcionarão um contato agradável com a leitura, tornando-se um mecanismo transformador na vivência dos indivíduos.

De acordo com a BNCC (2017), temos uma nova definição do ciclo de alfabetização da educação básica que deverá ocorrer do 1º até o 2º ano; antes, esse ciclo era concluído no 3º ano do ensino fundamental. Percebemos que existem algumas barreiras que afetam o desenvolvimento e construção do conhecimento das crianças que concluem essa etapa de alfabetização e chegam ao 3º ano. Muitas delas não conseguem nem ao menos decodificar aspectos textuais, e a grande questão está relacionada as habilidades de interpretação e articulação daquilo que é lido, com as vivências e as coisas que os cercam. Gerando, assim, um processo apenas mecânico e pobre, quando se deveria ser rico em significados e crítico-reflexivo. Notamos, então, que essa etapa da aquisição da leitura e escrita foi reduzida de três para dois anos com efeitos diretamente relacionados aos níveis de leitura das crianças que fazem a transição para o 3º ano.

Leitura é uma habilidade que se destaca no cotidiano, tendo em vista que temos que realizá-la constantemente, e isso também implica um ato de pensar e refletir a partir daquilo que está posto. Ler com raciocínio e consciência é, de certa forma, libertador, pois nos dar diversas possibilidades de sentir, conhecer, argumentar, de fazer escolhas e de não permitir sermos enganados. Para que sejamos adultos leitores críticos e curiosos, é preciso que as crianças sejam desenvolvidas na leitura em sua forma integral, não apenas para identificar aspectos concretos e diretos em um texto, mas para viabilizar as relações com a experiência

vivida. Diante disso, é preciso que tenhamos o cuidado de possibilitar uma aprendizagem leitora eficiente para os educandos (as).

Percebendo os desafios que são encontrados nessa transição de 2º para 3º ano do ensino fundamental em relação a identificação de elementos indiretos, interpretação textual global e a presente dificuldade em fazer associações com as situações que os cercam na leitura de diversos textos. Pensando nisso, surgiu a necessidade de investigar sobre essa temática; foi através da experiência em sala de aula como professora dos Anos Iniciais que começamos a questionar os motivos de tais barreiras que os alunos e alunas encontraram para se aproximarem das leituras, quando deveriam ter as habilidades já consolidadas para a série. Nos questionamos ainda em que dimensões isso está ocorrendo nas escolas públicas de ensino, tendo em vista a pandemia da Covid-19 que se estendeu por um período de dois anos.

Ressaltamos a importância desse estudo acerca da leitura na educação fundamental, levando em consideração os níveis de leitura e como essas crianças fazem a transição do 2º para o 3º ano. Desse modo, a pesquisa possibilitará novos olhares, trazendo uma reflexão acerca desse novo período para alfabetização nos anos iniciais. Possibilitando ainda uma importante contribuição para a nossa formação acadêmica e profissional.

A questão que será trabalhada é alvo de grande interesse, pois se observa que é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento e formação de um indivíduo. Com isso, entendemos que é necessário que antes de agirmos, conheçamos nosso cotidiano detalhadamente, para então, apontarmos a criação de caminhos melhores em função da aprendizagem integral de nossos alunos. Pensando nessas e em outras dificuldades encontradas na escola pública em relação ao processo de leitura, questionamos: como está o processo de aquisição da leitura das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental no período pós-pandemia da Covid-19?

Para responder a essa questão, traçamos como objetivo geral desse estudo investigar o desenvolvimento dos alunos e alunas do 3º ano do Ensino Fundamental no que se refere aos níveis de leitura, no período pós pandêmico da Covid-19¹, em escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade de Araruna/PB; Como objetivos específicos pretendemos a) discutir sobre a importância da leitura, alfabetização e letramento no desenvolvimento das crianças; b) identificar as práticas de leitura desenvolvidas nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental; c) analisar o nível de leitura dos alunos e alunas do 3º ano do Ensino Fundamental no pós-pandemia da Covid-19.

¹ <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>

O Estudo é de caráter qualitativo em educação, pesquisa de campo, com observação participante e entrevista com três professores atuantes em duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Araruna/PB, que ofertam turmas de 3º ano do Ensino Fundamental.

Para o aporte teórico destacamos, dentre outros, os estudos de Martins (2012), Ferreira e Teberosky (1999), Soares (2004, 2006, 2010, 2018), Tfouni (2010), Jouve (2002) que discutem sobre os processos de aquisição da leitura, alfabetização e letramento. A BNCC (2017) com as competências e habilidades e trazemos também Freire (1996), sobre mediação pedagógica; e Saviane e Galvão (2021) com reflexões sobre o processo pandêmico.

A monografia foi dividida em capítulos que vai da introdução as considerações finais. Na introdução trazemos uma abordagem geral sobre a temática, destacando a questão de pesquisa, os objetivos, a justificativa e o aporte teórico utilizado. O referencial teórico foi dividido em dois subtópicos abordando os níveis de aquisição e a importância da leitura no desenvolvimento integral da criança, discutindo os processos integrados entre alfabetização e letramento, trazendo um panorama do período da pandemia da covid-19 e o ensino remoto.

No terceiro capítulo apresentamos o processo metodológico, com o tipo de pesquisa e técnicas para coleta de dados, e a caracterização do campo e sujeitos da pesquisa. No quarto capítulo, apresentamos os dados obtidos através das observações e entrevistas fazendo a análise e um diálogo entre os teóricos, no que se refere a leitura, a alfabetização e o letramento nas turmas alvos do estudo. Por fim, temos as considerações finais discutindo sobre os resultados da pesquisa, seguidas das referências e apêndices.

2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Desde o nascimento estamos interagindo com o mundo a nossa volta, absorvendo informações e reagindo aos estímulos. Fazemos leituras constantemente dos acontecimentos, em relação às pessoas e ao que elas realizam, isto é, desenvolvemos uma determinada compreensão para cada coisa que vemos. Os sentidos são um dos primeiros elementos que utilizamos para interagir e compreender. É pela visão e os demais sentidos como audição e tato que observaremos os movimentos, os gestos, as expressões; ouviremos as falas, as risadas, os cochichos; sentiremos o carinho, o contato físico.

Ainda muito pequenos, lemos de forma direta àquilo que vemos, mas no decorrer do crescimento, perceberemos que todos os elementos implícitos também serão levados em consideração para o indivíduo produzir interpretações. Sendo assim, a leitura tem um significado diferente na medida em que crescemos e desenvolvemos cognitivamente. Na escola iremos aperfeiçoar essas competências e habilidades de forma a interagir com situações sistematizadas de conteúdos curriculares e textos escritos.

Quando falamos em leitura, é importante pensar que ela é um processo complexo adquirido em sua integralidade por etapas; e para a criança alcançar um nível de leitura no qual ela domine a construção de um pensamento crítico autônomo, e consiga estabelecer relações do que estuda com a sua realidade imediata, é necessário que perpassasse por outros níveis de entendimento.

Percebemos que a leitura envolve graus de aproximação entre leitor(a) e texto. Desse modo, ler não é um processo linear que apenas se aprende a decifrar e juntar os sinais da nossa linguagem escrita. Ler é também fazer uso dessa habilidade prática para adquirir uma maturidade crítica pensante, utilizando ainda os sentimentos e as emoções.

Esse capítulo tem como objetivo refletir acerca dos aspectos teóricos sobre a importância da leitura no desenvolvimento integral da criança, observando os conceitos de leitura, alfabetização e letramento, traçando um diálogo com os autores, e refletindo acerca dos níveis de leitura das crianças no período pós-pandemia da Covid-19.

2.1 Leitura, alfabetização e letramento

Ao falarmos em leitura, é indispensável que também discutamos a sua relação com os processos de alfabetização e letramento, visto que para desenvolver os níveis de leitura, as crianças precisam avançar outras áreas do conhecimento. Desse modo, abordaremos neste tópico os principais conceitos ou definições de leitura, letramento e alfabetização e como se desenvolvem esses elementos fundamentais que perpassam os anos iniciais da educação fundamental.

Discutiremos sobre as definições de leitura e os níveis aos quais ela se realiza, pois como já vimos é um processo por etapas e que evolui progressivamente por meio de vários elementos essenciais. Elementos esses que primeiramente se transfiguram nos sentidos do nosso corpo, como visão, audição, olfato, tato e paladar. Esses são os primeiros receptores das cores, sons, odores, texturas e gostos. Eles poderão nos causar impressões variadas no relacionamento com pessoas, no permanecer ou não em lugares ou iniciar a leitura de um livro.

Durante a infância os indivíduos tendem a utilizar com maior densidade os sentidos para realizarem as atividades cotidianas, isso influenciará diretamente nos nossos hábitos, escolhas e construção de conhecimentos. Percebemos que o ato de ensinar e aprender depende desses elementos para o desenvolvimento expressivo quando nos referimos à leitura nos anos iniciais do ensino fundamental; aquilo que é agradável tendemos a repetir.

Por exemplo, “A leitura sensorial vai, portanto, dando a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem racionalizações, justificativas, apenas por que impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar. (MARTINS, 2012, p. 42). De acordo com a autora, existe uma outra etapa que está inter-relacionada com a primeira, é a emocional. Essa é o resultado das sensações, das emoções originadas pelos estímulos externos.

Na leitura emocional, a partir do contato com o texto, o sujeito traz à tona as memórias, os sentimentos diversos, como alegria, empatia, tristeza, raiva. Quando se debruça em um texto e percebe que ele o faz lembrar acontecimentos pessoais, se emocionar ou até mesmo causar mal-estar. Isso influenciará diretamente na permanência ou desistência em um certo tipo de texto. A infância é o período no qual também direciona nossas preferências quando adultos, tanto as leituras traumáticas ou agradáveis.

Esse nível da leitura implica também na identificação pessoal com personagens, o que acaba nos revelando que ler também circunda as experiências mais tenras da idade. Assim, “A leitura mesmo superficial revela muitos quadros intimamente ligados às frustrações e angustias de cada leitor.”. (MARTINS, 2012, p. 56). Processo esse que Jouve (2002) também discute

chamando como identífico-emocional, o qual produz prazer e é fundamental para o envolvimento contínuo dos indivíduos com a leitura. Sendo assim, a identificação e emoção se tornam fundamentais. Daí a importância do (a) professor (a) levar para a sala leituras que se assemelham com a vivência real do sujeito ou demonstrar interesse sincero quando este se expressa em relação a identificação pessoal sobre alguma temática.

Apesar da leitura emocional quase sempre estar relacionada a um momento de distração e lazer, não significa que a (o) leitor (a) fará isso com total descuido, pois, o sujeito usará o intelecto para entender certos fatos que acontecem em uma narrativa, uma crônica, casos de mistérios investigativos ou até mesmo para compreender ações de personagens.

Já a leitura racional se realiza pela compreensão dos mais variados tipos de linguagens, ou seja, se concretiza principalmente pelas experiências de leituras anteriores, fazendo com que o leitor não só tome para si aquele texto porque é agradável aos olhos, que emociona positivamente ou negativamente, mas também coloque ele em exploração percebendo as intenções na narrativa. Essa é abordada por Jouve (2002) como pertencente à leitura legítima, aquela que não é feita por mero capricho e só o que é conveniente entender. Sobretudo, analisando em quais contextos de época ou cultura foi produzido e está sendo lido, seja o texto escrito ou expressões mais simbólicas. (MARTINS, 2012).

Na dimensão simbólica, também percebemos que a compreensão do texto escrito se consolidará. Segundo Jouve (2022, p. 22), “O sentido que se tira da leitura (reagindo em face da história dos argumentos propostos, do jogo entre os pontos de vista) vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui”.

É importante ressaltar que ao compreender os diversos tipos de linguagens, o leitor faz comparações significativas e adequadas quanto os textos escritos, aquela ideia de pontos de vistas. Desse modo, percebemos que a leitura não acontece de forma única e que antes de se tornar objetiva, reflexiva e dialógica, que é o caso do aspecto racional, se desenvolve em passos mais concretos dos sentidos e das emoções.

A perspectiva cognitivista considera que o desenvolvimento da fluência em leitura – quer dizer, o desenvolvimento de um processamento automático de palavras e unidades do texto – é uma importante dimensão do processo de alfabetização. A questão é a seguinte: se o leitor tem sua atenção voltada para decodificação de cada unidade das palavras de um texto, ele sobrecarrega sua memória a ponto de dificultar a compreensão. (SOARES, 2005, p. 40).

Assim como a escrita, a leitura como visão ampla de expressões irá se desenvolver dentro da alfabetização e do letramento, tornando a aprendizagem um ato de compreensão

desses processos. Freire (1987, p. 9), ressalta que “[...] a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra.”.

Para Tfouni (2010) a alfabetização pode ser entendida como um processo não só da aquisição de habilidades produzidas no âmbito formal de ensino, mas também um meio pelo qual os indivíduos possam utilizá-las. A alfabetização pode ser observada em níveis, uma vez que existem diferenças entre ler um determinado texto escrito ou outro, pois cada texto ou gênero textual exige habilidades específicas para que haja uma compreensão efetiva.

Por exemplo, produzir ou decodificar significativamente um texto narrativo simples de uma cartilha ou manual didático e um texto que descreve o funcionamento de um computador, não constituem duas atividades iguais, do ponto de vista de alfabetização do mesmo indivíduo. Assim, talvez seja melhor não falar em alfabetização simplesmente, mas em graus, ou níveis, de alfabetização. (TFOUNI, 2010, p. 17).

A autora faz uma crítica no que se refere aos estudos que definem a alfabetização como algo meramente condicionado, mecânico e que está exclusivamente ligado às práticas escolares. Sendo assim, a vivência e práticas que os indivíduos produzem fora da escola também são essenciais para o alfabetizar; é nesse desenvolvimento que a criança vai percebendo para que serve a escrita e a leitura, não apenas para reproduzir letras, palavras ou frases, mas como um processo de representação simbólica daquilo que se aproxima. A escrita representa algo, seja concreto ou abstrato, como as emoções e sentimentos, e a criança deve perceber isso. No entanto é comum algumas crianças ao serem instruídas a lerem algum texto, e em seguida questionadas do que se tratava a leitura, não saberem responder.

A alfabetização por esse ponto de vista, não se configura apenas como a aprendizagem dos sinais gráficos e seus respectivos sons, tornando a escrita e a oralidade não dependentes, apesar de sofrerem influências entre si. Emília Ferreiro defende que a alfabetização é um processo contínuo e não se restringe apenas à escola, nem tampouco acontece primordialmente nela. (FERREIRO, 2011, p. 48).

Em se tratando de alfabetização, Soares e Batista (2005) nos apresentam que ela é também um processo de aquisição do sistema de escrita, que passa por um longo caminho com etapas para desenvolver o domínio, as quais ela chama de condições, que vai desde a representação simbólica dos sinais linguísticos, até saber como pegar em um lápis ou ter uma grafia organizada. “Trata-se de desenvolver conhecimentos e habilidades relativas à direção da

escrita, ao ato físico de grafar, à caligrafia, à utilização do papel, do lápis (ou do pincel)”. (SOARES, 2005, p. 21 [grifo da autora]). É importante ressaltar que as crianças são alfabetizadas por meio da formulação de hipóteses, isto é, tentativas de estabelecer relações quanto ao uso das técnicas, da leitura e da escrita.

Portanto, a criança cria, testa e reavalia as suas hipóteses por meio da prática formal ou espontânea da escrita, possibilitando que faça progressos na aprendizagem. É de grande valia, expor uma suposição da criança, que segundo Ferreiro e Teberosky (1999), se relaciona com o tamanho das palavras mediante o tamanho dos objetos, coisas ou seres. As crianças pequenas tendem a escrever determinada palavra inicialmente fazendo relação ao comprimento do que ela representa ou a entonação de como se fala.

Essas hipóteses se referem ainda, na expectativa da criança que o texto escrito corresponda a imagem ou ao desenho, não fazendo discriminação ainda entre texto e imagem; hipótese de que a grafia de uma palavra é exatamente como se pronuncia. É a partir disso que o sujeito busca por entender como o desenho se difere da escrita e para isso ele desenvolve alguns princípios, a quantidade mínima de letras que uma palavra precisa ter para ser “lida” e o princípio da variedade interna das letras que supõe-se que não possa haver repetições de letras em uma mesma palavra. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Nesse mesmo sentido, para que as crianças avancem nessa busca por se desenvolverem,

É possível dar múltiplas oportunidades para ver o professor ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos. (FERREIRO, 2011, p. 40).

Quando parte para a hipótese silábica, a qual considera uma letra para cada som, o indivíduo colocará as anteriores em questão, a fim de escrever uma palavra pequena ou palavras com sons parecidos que exigem utilizar letras repetidas. A partir desse conflito com os princípios já mencionados, a criança inicia a combinação de consoantes e vogais para que eles não sejam anulados, pois são considerados conhecimento construído.

É na alfabetização ainda que aprendemos as habilidades motoras que são um arranjo de saber como sentar, saber a posição do caderno e lápis, ser ágil ao fazer leituras significativas e, por conseguinte, se expressar na escrita também.

Embora a alfabetização e letramento estejam inter-relacionados, o letramento diz respeito ao pensar individual, ao raciocínio lógico que se realiza diante de ideias ou situações.

O letramento vai além de saber ler quaisquer frases e textos, é um processo inacabável e influenciado também pela sociedade, em que esses indivíduos vivem. Segundo Tfouni (2010), o letramento é um processo de caráter sócio - histórico. Dessa forma, a autora acrescenta:

Outro modo é passar a considerar o letramento como um "continuum". Desse modo estaremos evitando as classificações preconceituosas decorrentes da aplicação das categorias "letrado" e "iletrado", bem como a confusão que usualmente se faz com essas categorias e, respectivamente, "alfabetizado" e "não-alfabetizado". Estaremos ainda separando o fenômeno do letramento do processo de escolarização, que, como já foi visto, comumente acompanha o processo de alfabetização. (TFOUNI, 2010. p. 25-26 [grifos da autora]).

É no letramento que acionamos os processos mentais mais complexos de compreensão e expressão. Possibilita que mesmo diante da ausência do domínio da leitura e escrita, o indivíduo seja capaz de participar ativamente de discussões produzidas na sociedade, fazendo reflexões acerca de fatos sócio-políticos que ocorrem diariamente e agindo sobre elas. Logo, não ser alfabetizado, não impede que formulemos indagações, que tenhamos oposições de ideias e opiniões baseadas em um conhecimento provido da oralidade. Portanto os não-alfabetizados podem sim, apresentar características, níveis e práticas de letramento, pois esse, independe de leitura e escrita.

Quando nos referimos a níveis de letramento, implica dizer também que todo indivíduo se envolve menos ou mais em práticas sociais que abarcam leitura e escrita, seja lendo uma propaganda e constatando que é enganosa, ou a leitura da placa de informações de horários de ônibus que pediu para que alguém fizesse, a fim de saber o próximo a chegar. Logo, percebemos, segundo Soares (2010), que letramento é conhecer as funções sociais da escrita e leitura, ou seja, saber para que serve o uso de tais instrumentos e mecanismos presentes no nosso cotidiano. “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”. (SOARES, 2010, p. 18).

De acordo com o conceito que temos de alfabetização e letramento, determinaremos o modo como nossa prática pedagógica se manifesta. De imediato fazemos referência com Freire (1996) quando ele esclarece que o indivíduo não é uma caixa vazia que os sujeitos depositam, transferem informações. Portanto, devemos considerar que o termo iletramento ou iletrado é totalmente inadequado, pois, indica a ausência total de um elemento. Quando na realidade todos constroem e carregam consigo, diversificados conhecimentos advindos das experiências sociais.

Em consonância ao sentido que o termo abrange, quando o sujeito compreende a importância do uso da leitura e domínio do código escrito, quando esses estão associados ao conhecimento oral, ele entende também que é um instrumento de poder. Logo se torna um “problema” saber ler e escrever. As pessoas não são mais presas fáceis da alienação. (FREIRE, 1987)

Aqui é interessante compreendermos que esse processo no qual leva o sujeito a se envolver empregando as funções e objetivos da leitura e escrita, nem sempre faz parte dos ideais de uma sociedade, uma vez que inicia-se a noção de que existe uma estrutura social organizada, que a realidade pode ser transformada a partir dessas ferramentas, gerando a autonomia de pensamento, a consciência de classes, a participação questionadora e reflexiva.

2.2 As práticas de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período pós-pandemia da Covid-19

Ao abordarmos a leitura, a alfabetização e o letramento é indispensável que destaquemos o período e as dificuldades que o mundo atravessou entre os anos de 2020 e 2021, referentes a pandemia da Covid-19 (Coronavírus Disease 2019), doença causada pelo novo coronavírus, cientificamente denominado de SARS-CoV-2. Pandemia é um termo utilizado para designar uma transmissão em massa de uma doença em nível mundial.

A pandemia da Covid-19 se alastrou rapidamente pelos países causando centenas de mortes. Por ser um vírus novo, foi preciso que a ciência estudasse um método de imunização por meio de vacinas, o que levou um certo tempo para se desenvolver e alcançar toda a população. Um período de máxima tensão que provocou inúmeras perdas e consequências sociais, econômicas e educacionais.

A Covid-19, é uma doença que passou por várias mutações genéticas do vírus, tornando cada vez mais difícil de ser atenuada a sua propagação. Podemos dizer que ela pode ser assintomática, quando há a ausência de sintomas visíveis que possam denunciá-la ou sintomática, quando seus sintomas são visíveis. Nessa segunda forma, o sujeito pode apresentar tosse, cansaço, febre e a perda temporária do olfato e paladar, ou até mesmo ficar um longo período com a distorção de cheiros e sabores, a pessoa demora a sentir um determinado cheiro ou quando sente é diferente comparado a antes do contágio. Em outros casos, temos quadros de falta de ar, fadiga e dores pelo corpo, diarreia, nariz entupido, inflamação na garganta. Os sintomas podem ser agravados mediante a outras doenças apresentadas pelo indivíduo, tendo grave potencial de levar a óbito.

Foi oficialmente considerada pandemia quando atingiu níveis altos de contaminação em vários países em um curto período de tempo. Com a inexistência de vacinas e tratamento conhecido e eficaz, o combate, no Brasil, se deu por meio do uso de máscaras, álcool em gel e principalmente pelo isolamento social, que se caracterizou pelo distanciamento entre as pessoas, restringidas as suas casas, muitas vezes submetidas a ficarem em cômodos diferentes, por algum familiar apresentar sintomas. Famílias foram separadas por essa barreira de risco, enfermeiros (as), médicos (as), equipes de saúde longe de suas casas e parentes, trabalhando de frente com casos graves e frequentes de intubação, superlotação de leitos nas unidades de saúde, incontáveis casos de óbitos diariamente, e ainda lidando com a “[...]falta de coordenação nacional, gestão altamente fragmentada e até mesmo a interdição do SUS com intervenção militar.”. (ALESSI *et al.*, 2021, p. 9). Em resumo, foi nítida a falta de compromisso do governo com a população do nosso país.

Todavia, tivemos formas de combate por meio de orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), e decretos municipais, estaduais e federais, embora este último não tenha expressado tantos compromissos com a população: “No início da pandemia pela Covid-19, quando a mesma chegou ao Brasil, estados e municípios adotaram medidas para o distanciamento social com base em evidências já descritas em outros países e aceitas pela OMS (2020).”. (ALESSI *et al.*, 2021, p. 15).

Vejamos como exemplo a permanência de atividades essenciais no Decreto Federal nº 10.344, de 11 de maio de 2020, art 3º § 1º,

- LIV - atividades de construção civil, obedecidas as determinações do Ministério da Saúde;
- LV – atividades industriais, obedecidas as determinações do Ministério da Saúde;
- LVI - salões de beleza e barbearias, obedecidas as determinações do Ministério da Saúde; e
- LVII - academias de esporte de todas as modalidades, obedecidas as determinações do Ministério da Saúde.

A educação, por sua vez, sofreu deveras consequências, tendo que interromper por tempo indeterminado o ensino presencial, em decorrência do isolamento social, substituindo, alguns meses depois, pelo ensino remoto. O mesmo se caracterizava como uma adaptação temporária de continuidade das práticas escolares, só que através de telas, com o uso de aparelhos eletrônicos, como celulares, *tablet's* e computadores. Esse processo de implementação se deu por meio de aulas síncronas e assíncronas.

O primeiro termo (síncronas) era relativo as aulas assistidas com transmissão em tempo real ou estudos programados nos horários correspondentes em que o(a) professor(a) estivesse tutorando. Já, as assíncronas eram aulas gravadas ou estudos nos quais os(as) alunos(as) podiam acessar em outros momentos. Em alguns casos, e devido à falta de acesso as tecnologias, as crianças matriculadas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, principalmente das escolas públicas, recebiam apenas blocos de atividades a serem realizadas em casa com ajuda dos pais, mães ou responsáveis.

No entanto, não foi um procedimento simples de ser alcançado, se é que de fato foi. Todo o país e o âmbito educacional estavam enfrentando algo novo; diversas dificuldades foram encontradas nesse percurso. O uso das tecnologias forçou os(as) profissionais da educação a se atualizarem quanto a compreensão do funcionamento de plataformas digitais, e como dinamizar sua prática pedagógica. Além disso, submetidos a custear pacotes de *internets*, equipamentos eletrônicos, em sua maioria com recursos próprios, para trabalhar em dimensões exaustivas. Os educandos(as), por sua vez, nos referimos aqui primordialmente os de escola pública, a grande maioria não tinha condições financeiras para dispor de um aparelho celular, nem acesso a *internet* de qualidade, nem tampouco um computador.

Saviane e Galvão (2021), ressaltam a importância de ter um olhar mais atento no que se refere aos objetivos capitalistas e diferenças nas realidades das classes. Era perceptível a busca constante pelo lucro através das aquisições de equipamentos tecnológicos na mesma proporção que isso acarretava na exclusão social das classes populares. Enquanto a classe dominante, sujeitos que dispunham de uma coleção de dispositivos de marcas renomadas na informática, possuíam recursos financeiros, ambientes e condições favoráveis no distanciamento social, tinham realidades distintas daqueles que anteriormente foram mencionados. Em resumo a tudo isso são:

Os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições. (SAVIANE; GALVÃO, 2021, p. 38).

Nesse cenário, as crianças em etapa de alfabetização sofreram perdas irreparáveis quanto ao desenvolvimento emocional, cognitivo, aprendizagens relacionadas a utilização da leitura e escrita para práticas sociais cotidianas. Como também, percebemos o surgimento da maior dependência das telas àqueles que tinham mais acesso. O ensino remoto, como ficou popularmente conhecido em substituição temporária ao ensino presencial, deixou profundas

lacunas na educação dos sujeitos da rede básica de ensino, ocasionando em um retorno à escola com muitas deficiências de aprendizagens “básicas”.

A volta dos alunos para a sala de aula foi marcada por obstáculos emocionais, aliás, o período de intensificação da pandemia com inúmeras mortes e crise em todo o país, foi assustador. A socialização aconteceu de modo lento para alguns, assim como as habilidades de escrever frases e textos, lê-los e interpretar outros. Noções de raciocínio lógico não foram amadurecidas, limitando, conseqüentemente, a criatividade, a memória, a natureza inventiva. Segundo Ferreiro (2011), reconhecemos que na escola por meio das relações interpessoais também é oportunizado aos sujeitos, estimulação do raciocínio, amadurecimento das habilidades emocionais, aquisição da escrita e vivências leitoras. Desse modo, é fundamental que discutamos aspectos constituintes da alfabetização e a importância da leitura.

Com a distância entre o(a) aluno(a) e o(a) professor(a), durante o período pandêmico, os(as) responsáveis pelas crianças, se viram sobrecarregados(as) no papel de ensiná-los(as). Ao mesmo tempo em que algumas famílias lutavam pela subsistência diária, cuidavam da casa, trabalhavam fora, se viam “perdidos” para desempenhar a ajuda de que os(as) filhos(as) precisavam; a leitura e a escrita parecem ter sido deixadas em segunda mão.

Reconhecemos que as dificuldades mencionadas podem ser identificadas também antes da pandemia da Covid-19, mas durante esse período, e observando a volta às aulas presenciais, percebemos o quanto foram agravadas. Sabemos que a escola é o ambiente formal alfabetizador que colocará o sujeito frente ao ensino sistematizado, perpassando pelos conhecimentos curriculares e científicos; no entanto, o primeiro ambiente formador da criança deve ser o seu próprio lar. (FERREIRO, 2011).

Nesse contexto, temos consciência de que os problemas que ocasionaram essa lacuna no aprendizado dos (as) alunos (as) durante esse período pandêmico, foi também o alto índice de desigualdade social, marcado por questões de rendas, culturais e políticas. Acentuou-se ainda mais a exclusão digital, e grande parte dos sujeitos não tiveram acesso aos dispositivos eletrônicos e tampouco *internet* para prosseguir nos estudos. Sendo assim, muitos construíram uma percepção distorcida de incapacidade, sentimento de culpa por não conseguirem aprender. As crianças que não tinham tantas condições se viram discriminados por não se encaixarem nesse meio cultural de utilização de aparelhos eletrônicos no ensino remoto.

[...] na medida em que a participação na sociedade global (não apenas nacional, mas também internacional) requer o domínio dos conhecimentos que são "essenciais" em uma cultura urbana, e, na medida em que esses conhecimentos são transmitidos de maneira privilegiada através de textos escritos, a falta de capacidade para manejar o sistema simbólico de uso social

põe qualquer indivíduo em situação de carência. (FERREIRO, 2011, p. 58-59).

Existem enormes diferenças entre as rotinas de práticas sociais que envolvem a classe dominante e a classe popular. Em relação a aprendizagem da leitura e da escrita, a discrepância entre os respectivos ambientes formadores que tinham acesso ficava muito evidente. Enquanto crianças viviam sem a preocupação de ausência de alimentação, vestimenta, saúde, etc., outras tinham em seu ambiente familiar serviços de saúde precários, alimentação inadequada devido a serem famílias de baixa renda, insuficiência de materiais e capital cultural, dentre outras dificuldades de sobrevivência.

Portanto, podemos concluir que as crianças não aprenderam da mesma forma. “O Estado brasileiro, ao invés de implementar políticas públicas que enfrentem o seu quadro histórico de pobreza, adere de forma submissa à lógica da mundialização do capital, o que contribui para acentuar ainda mais o quadro da exclusão social”. (ALESSI *et al.*, 2021, p. 12). Dessa forma, o ensino remoto se revelou um grande propagador da exclusão social

Por outro lado, percebemos e refletimos sobre a importância do ensino presencial, em que o trabalho docente é fundamental para o desenvolvimento das crianças, por meio da mediação pedagógica. O espaço da sala de aula, a interação com os colegas, a vivência com o par mais experiente (professor(a)), são elementos importantes que precisam ser ressaltados.

Quando falamos em mediação, Freire (1996, p. 47) salienta que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”. Partindo dessa ideia, a prática docente é baseada em combinações de pressupostos que possibilitam a efetiva construção do conhecimento pelos alunos. As experiências e relações que se constroem face a face entre educandos (as) e educadores (as), promovem as trocas, as indagações, socialização, discussões, surgimento de afetos e todas as implicações que favorecem o aprender; e todos esses aspectos se tornam muito significativos.

O profissional da educação exerce um papel fundamental e insubstituível na formação dos (as) alunos (as), como sujeitos sociais e políticos. Mediante isso, acrescentamos o reconhecimento que a prática de ensinar não está ligada a um dom, e não pode ser desempenhada de qualquer forma, é necessário ter competência profissional. (FREIRE, 1987). O que vivenciamos nesse período de pandemia da Covid-19 evidencia ainda mais a importância da formação docente e a necessidade do (a) professor (a) em sala de aula.

Quando falamos em alfabetização, nos referimos a ela como sendo constituída de etapas, as quais a criança vai amadurecendo e internalizando essas etapas. Para que haja evolução cognitiva, é preciso que a criança esteja envolvida efetivamente nas funções da língua.

Na etapa de alfabetização a criança aprende não somente que as palavras nomeiam objetos e seres, mas também que assumem a função de símbolos representando os significados. Compreendem a intencionalidade comunicativa, “É o início da concepção da função simbólica da escrita.” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 48).

Como vimos, aprendemos através dos sentidos, emoções, experiências com diferentes tipos de textos, ideias, diálogos, culturas, para que nossas habilidades de ler, escrever, entender o conteúdo de um texto se torne autônomas, e a consciência crítica e reflexiva seja lapidada. Espera-se que a escola, enquanto ambiente educacional, proporcione esses mecanismos de tal maneira que a autonomia discente seja valorizada do micro ao macro, que a oralidade como uso constante da língua seja trabalhada na mesma proporção que a escrita.

O que ligeiramente constatamos nesse período pós-pandemia da Covid-19 é que uma grande parte de crianças, falamos daquelas que aprenderam a ler e escrever, no sentido restrito de decodificar e codificar, sentem inúmeras dificuldades para acompanhar atividades e leituras breves ou densas nos livros didáticos; apresentando ocorrência de grande inibição em expressões orais, descontinuidade de raciocínios nas discussões em aulas, vocabulário reduzido.

Os(as) professores(as) por sua vez, têm que reinventar sua prática docente abarcando a todos (as) com projetos de incentivo à leitura dentro e fora da escola, com a colaboração da família. Em síntese, o período pandêmico agravou as dificuldades de aprendizagens na etapa da alfabetização de crianças e revelou que esse problema não é originado isoladamente, mas também por questões de insuficiência de formação contínua de professores, questões econômicas e de classe social, o que reforçou um ensino pautado na reprodução mecânica.

3 METODOLOGIA

Tendo em vista a importância de compreender a organização sistemática na instituição no que se refere as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola pelos professores, assim como também o desenvolvimento desses alunos, em especial na leitura, pretendemos, nesse capítulo, discorrer sobre a pesquisa qualitativa em educação, apresentar as técnicas utilizadas para a coleta dos dados, os sujeitos participantes da pesquisa, como também todo o trajeto percorrido na busca por um diálogo dinâmico entre a teoria e a prática.

3.1 Sobre a pesquisa

A pesquisa é uma prática utilizada para a busca e produção de conhecimento científico, pois, procura a compreensão de questões causais, a partir de uma investigação sistemática. Para Gil (2002, p. 17), “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.”. Tendo em vista o objetivo de investigar o desenvolvimento dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental relacionado aos níveis de leitura no período pós-pandemia da Covid-19, foi adotada nessa pesquisa, a abordagem qualitativa em educação, com pesquisa de campo, observação participante e entrevistas semiestruturadas com professoras.

A abordagem qualitativa dos dados tem por finalidade a interpretação “Baseados na presença ou ausência de alguma qualidade ou característica, e também na classificação de tipos diferentes de dada propriedade.”. (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 140). Com isso, pretendemos priorizar a busca por entender os processos, ou seja, os motivos pelos quais ocorrem. Acrescentamos também que a pesquisa qualitativa estuda a realidade dos sujeitos, sem se preocupar com dados quantitativos. “[...] o método qualitativo não emprega a teoria estatística para medir ou enumerar os fatos estudados. Preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados”. (ZANELLA, 2011, p. 99).

A inserção física do (a) pesquisador(a) no campo de estudo, permite que ele(a) observe a ocorrência espontânea dos fenômenos no próprio ambiente em que os sujeitos desenvolvem as relações de convivência. (MARCONI; LAKATOS, 2002.). O estudo de campo, é uma imersão aprofundada no local da pesquisa, e na interação com os sujeitos, se torna, portanto, necessário um tempo maior para que as interpretações e a coleta de dados sejam autênticas. É

importante que se compreenda não só as características do grupo, mas também o funcionamento das relações e estrutura social observadas pelo(a) pesquisador(a).

A técnica de observação participante é o ponto inicial que proporciona proximidade, presença de questões comportamentais por meio da escuta atenta, registro organizado das observações, participação cuidadosa com o grupo, ou seja, proporciona informações essenciais que outras técnicas isoladas não abrangem. “Ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos.”. (VIANA, 2003, p. 12).

Uma outra técnica complementar é a entrevista semiestruturada, que poderá ser realizada individualmente com cada sujeito. Para essa pesquisa, utilizamos essa técnica, que foi usada de forma individual com cada professora atuante no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas instituições selecionadas para esse estudo.

Segundo Zanella (2011, p. 117), a entrevista semiestruturada é orientada por um roteiro de questões, mas que o(a) entrevistador(a) pode prosseguir de forma flexível, desenvolvendo um diálogo dinâmico com o(a) entrevistado(a). O roteiro, nesse sentido, se faz necessário para que a conversa permaneça na temática, é um guia para pontuar os elementos fundamentais que se quer alcançar ou conhecer.

3.2 Sujeitos e *Locus* da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede municipal de ensino na cidade de Araruna na Paraíba, em três turmas do 3º ano do ensino fundamental (que classificaremos com T1, T2 e T3), as quais duas delas funcionam no período matutino e uma no vespertino. A primeira instituição, a qual chamaremos de E1 (Escola 1), possui duas turmas de 3º ano pela manhã. A escola, no geral, dispõe de 39 funcionários, sendo eles: 1 diretora, 1 diretor adjunto, 1 coordenadora, 23 professores (as) e 5 auxiliares de serviços gerais. A segunda escola, E2 (Escola 2), oferece apenas uma turma de 3º ano, que funciona no período da tarde. O total de funcionários que desempenham serviço na escola são 32: com 1 diretora, 1 coordenadora, 11 professores, 5 auxiliares de serviços gerais, 2 vigilantes (porteiros), entre outras 12 pessoas a mais que trabalham na instituição.

A primeira turma (T1) observada, conta com 18 alunos(as) matriculados na faixa etária de 8 a 11 anos. Como a escola passa por um processo de substituição de local por motivos de reformas, as salas de aulas foram improvisadas para acomodar os(as) estudantes. Logo, o espaço tende a ser pequeno para movimentações. Em síntese, a turma é tranquila, participativa, em um

nível de leitura e escrita que demanda mais tempo para realizar atividades e discussões orais. Tanto que os assuntos estudados, são iniciais de caráter “básico”. No entanto, a professora desenvolve um trabalho sensível e atencioso.

A docente é formada e pós-graduada em pedagogia, possuindo também Logos II (Nível Médio Técnico em Formação de Professores) e, atualmente, está cursando Licenciatura em Letras Inglês. A mesma possui pouco mais de 20 anos de práticas de ensino em sala de aula. A grande maioria de seus alunos utilizam um material organizado por ela mesma: uma apostila que contém o percurso de atividades alfabéticas.

Já, na segunda turma (T2) que é oferecida pela mesma escola no mesmo turno, constatamos outras características; a maioria das crianças já conseguem ler com mais facilidade pequenos textos e frases que são escritas na lousa e expressam um raciocínio lógico – dedutivo em um padrão mais estruturado. Uma turma um pouco mais agitada e com menos estudantes, 16 no total. A professora por sua vez, vem de uma formação acadêmica de uma instituição superior com pressupostos religiosos e se graduou em Pedagogia. Com um pouco mais de idade que a professora 1, conta com uma experiência na educação de aproximadamente 20 anos em sala de aula.

Na terceira turma (T3), tem um pouco mais de alunos(as), sendo 20. Nessa escola (E2), essa série só é oferecida no turno da tarde. De modo geral, a turma é tranquila e acompanha os conteúdos propostos pela professora, apesar de terem pouco menos de 5 alunos que sentem maiores necessidades de atenção na compreensão de atividades. Alunos entre 9 e 10 anos, advindos de famílias de comunidades carentes de bairros mais afastados do centro da cidade.

Ambas as escolas realizaram plano de retorno para a volta as aulas presenciais, mencionado pelas gestoras, que foram organizados e executados juntamente com a secretaria de educação. Algo pensado previamente para acolher os alunos após um período muito complexo da pandemia da covid-19.

As observações participativas foram realizadas para a coleta de informações que só são percebidas através do contato físico, verbal e afetivo entre os sujeitos, aluno (as) e professores(as) das turmas envolvidas. Foram realizadas em um tempo médio de uma hora, cada uma delas. O registro foi feito por meio de um diário de campo, com anotações sobre as características dos sujeitos presentes, comportamentos e as relações que se manifestavam no ambiente.

Por sua vez, as entrevistas foram realizadas após a conclusão de cada observação, para obtermos mais dados a respeito da temática trabalhada. O diálogo guiado pelas entrevistas, foram permeados por questões sobre a importância da leitura, alfabetização e letramento no

espaço escolar, como também a situação social, econômica e de aprendizagem leitora das crianças, os elementos que indicam a concretização da alfabetização e fluência na leitura. Ainda nessas discussões, conversamos também sobre as dificuldades que tanto educando(a) quanto educador(a) se depararam no pós-pandemia da covid-19, no ensino e desenvolvimento de práticas de leitura no que se refere ao processo de alfabetização; além de captar por meio do diálogo as metodologias presentes na prática pedagógica das professoras.

3.3 Percurso metodológico

Em resumo, os sujeitos que fizeram parte desse estudo, foram três turmas de alunos(as) de 3º ano do ensino fundamental da rede pública do município de Araruna/PB e as suas respectivas educadoras. A primeira observação geral das escolas ocorreu no dia 1 de novembro. Encaminhamos as escolas a apresentação e preenchimento de documentos necessários para a autorização da presença da pesquisadora, assim como também o agendamento proposto pelo gestor adjunto da primeira escola (E1) visitada.

No dia 7 de novembro foi realizada mais uma visita na E1 na tentativa de conseguir a observação e entrevista; porém como haveria uma reunião, não se fez possível a observação. Sendo assim, iniciamos nossas observações com inserção no campo, do dia 8 até ao dia 11 de novembro. A escolha desses indivíduos se deu pela vivência antes, durante e pós-pandemia, levando em consideração que eles e elas iniciaram e concluíram o processo de alfabetização nas séries anteriores durante o ensino remoto.

A primeira observação em sala de aula, aconteceu no dia 7 de novembro, pela manhã, após o horário de intervalo. A segunda ocorreu no dia 9 de novembro no início da aula, sugerido pela professora (P2) por afirmar que estariam mais calmos e possibilitaria uma participação sem inibições. Ao conversar com ela, me informou que alguns alunos que sentem maiores dificuldades na leitura e escrita são direcionados para aula de reforço que é desempenhado por uma professora do Programa Novo Mais Educação². A terceira foi no dia 11 de novembro na segunda escola (E2). Nesse dia, observamos também a presença de três estagiárias que estavam no período de observações. A professora naturalmente ficou tímida, porém sempre solícita e disposta a fazer entender as etapas de sua aula.

² Criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é um mecanismo do Ministério da Educação afim de desenvolver uma melhora na aprendizagem de crianças e adolescentes no ensino fundamental, trabalhando em vários aspectos e como foco a língua portuguesa e a matemática. Um reforço educacional dentro da própria instituição que os sujeitos podem ser assegurados no turno ou no turno contrário no qual estuda.

Essas observações se fizeram essenciais para a compreensão das metodologias aplicadas em sala de aula e percepção da desenvoltura tanto da professora, quanto dos alunos e alunas; para o entendimento dos mecanismos que os sujeitos operam para conseguirem ler e escrever, e as atribuições de significados conferidos às atividades trabalhadas. Analisar também em quais etapas de escrita e leitura os alunos e alunas estão, e vivenciar o nível de dificuldade em relação a leitura, considerando a pandemia da covid-19, como um período de atraso para essas crianças. Informações que não conseguimos coletar em outras conversas, alcançamos por meio desse contato mais físico.

4 LEITURA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O NÍVEL DE LEITURA DAS CRIANÇAS DO 3º ANO NO PÓS-PANDEMIA DA COVID-19

Nesse capítulo objetivamos analisar os dados obtidos a partir da observação em sala e das entrevistas com as docentes, fundamentando as análises com as bases teóricas citadas nesse trabalho, concernentes aos níveis de leitura das crianças no pós-pandemia da Covid-19.

4.1 Sobre as observações

A leitura, a alfabetização e o letramento são pilares essenciais e interligados entre si, que definem a aprendizagem e a prática pedagógica. Sendo assim, não podemos desconsiderar a importância de discutir esses eixos temáticos nas relações sociais que construímos. A leitura amplia as possibilidades de aprender não só os conteúdos disciplinares, mas, contempla o compartilhamento de todo conhecimento que os indivíduos carregam ao longo da vida, tornando-se ao mesmo tempo em prática de letramento. É aqui que o sujeito cria e recria sua consciência crítica, viabilizada pela mediação do educador e da educadora.

As idas as escolas e a participação dentro de sala, foram marcadas pelo respeito, acolhimento e apoio de ambas as professoras, e possibilitaram momentos de aprendizado quanto a temática estudada. Bom tratamento pelos profissionais da recepção, da gestão e coordenação; logo, pudemos observar sem intimidação.

Nesse tópico iremos discutir a respeito das observações feitas em sala de aula no período de uma semana, em duas escolas municipais situadas no município de Araruna/PB, em três turmas de 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As observações tiveram como objetivo identificar os níveis de leitura das crianças, bem como observar as práticas de leitura trabalhadas em sala de aula pelas docentes.

Na primeira turma (T1), a professora estava com uma luxação no braço direito, o que dificultava a escrita no quadro, no caderno e outras atividades que desempenhava no cotidiano, no entanto, percebemos a importância que dava a aprendizagem dos alunos, por meio da metodologia de ensiná-los a ler e a escrever. Logo no início da observação, notamos que o assunto do quadro era o estudo da letra “N” entre as sílabas e a formação de palavras a partir de sílabas que eram numeradas. Enquanto uns iam terminando a escrita do quadro, ela orientava os demais a fazerem uma atividade da cartilha e uma na folha, sobre as formas geométricas. Os(as) estudantes sentiam muita necessidade em compreender por si só, o objetivo de cada atividade, de cada questão. A professora então, chamava-os um por vez, a fim de que

compreendessem e conseguissem realizar as atividades sozinhos(as), levando em consideração a instrução. Nesse contexto, a BNCC (2017, p. 113), apresenta habilidades que já devem ser consolidadas pelos estudantes, a partir do 3º ano do ensino fundamental, como:

- (EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado [...];
- (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.;
- (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos [...].

Verificamos que essas habilidades descritas pela BNCC (2017), não foram ainda adquiridas pelos alunos da T1, pois, faziam uma leitura pausada silabada, sem a compreensão de unidades menores ou maiores, como palavras e frases. Quando questionados sobre o assunto ou sugeridos(as) a fazer um pequeno comentário sobre o texto lido, repetiam o título apenas.

Esses alunos e alunas ainda estavam em um nível de leitura que abarca restritamente os sentidos, precisamente, a visão. Textos ilustrados eram os preferidos deles(as), conseguiam observar os desenhos e faziam um breve comentário sobre o que seria a imagem, mas quando partiam para os textos sólidos, perdiam toda apreciação pela leitura, voltava ao estado de apenas decodificar. Ferreiro e Teberosky (1999) explicam essa fase como sendo a hipótese de indiferenciação inicial entre desenho e escrita, quando a criança supõe que o significado do texto está presente totalmente na imagem. Esse item não é menos importante, contudo, as crianças devem avançar e articular com os demais, para que consigam entender o que está escrito e o que aquilo quer dizer, ou seja, chegar ao nível simbólico, nessa série. Segundo Jouve (2002, p. 17), “A leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções”.

Nesse meio tempo, uma garotinha estava realizando a atividade de relacionar objetos as suas respectivas formas geométricas semelhantes. Ela ligava corretamente alguns, logo depois pelo comentário de uma outra colega, apagava e ligava dessa vez, incorretamente. Nessa turma, as crianças já compreendiam que cada palavra, independentemente do número de caracteres, poderia ser lida (decifradas). No entanto, ainda confundiam alguns números com letras, é o exemplo do número 1 e da letra I, Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 51), esse é um momento importante, pois,

[...] é quando se faz a distinção entre as letras que servem para ler, e os números que servem para contar. Números e letras já não podem misturar-se, porque servem as funções distintas. Mas o terceiro momento reintroduzirá o conflito: precisamente com a iniciação da escolaridade primária (se não antes),

a criança descobrirá que o docente diz, tanto "quem pode ler esta palavra?" Como " quem pode ler este número?". Que um número possa ser lido, apesar de que não tenha letras, constitui um problema real. Um problema que somente se resolve quando tomamos consciência de que os números estão escritos num sistema de escrita diferente do sistema alfabético utilizado para escrever as palavras.

Já na T2, existia uma diferença considerável no tempo levado para a conclusão de atividades que necessitavam a cópia da lousa. Existia um grau maior de agilidade, pelo fato de escreverem levando em consideração sílabas ou palavras por completo. Os alunos conseguiam articular suas falas para responder as perguntas repetidas pela professora, interpretando de forma a buscar dentro dos textos, as informações explícitas.

Porém, sentimos falta de um diálogo mais aberto acerca da leitura realizada, elementos que não estavam presentes no texto, e que os alunos e alunas poderiam discorrer sobre a presença deles na sua realidade dentro ou fora da escola. Assim, como destaca a BNCC (2017, p. 113), um dos objetivos específicos a partir do terceiro ano é: “(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos”.

Essa ideia se complementa pelo fato de que, “no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente” (BNCC, 2017, p. 89). Esse aspecto de envolvimento no contexto social das crianças e a evolução de dificuldades, viabiliza uma comunicação dinâmica entre o saber e fazer. Nessa etapa, as crianças precisam cada vez mais de diversos estímulos que façam a mediação até os conhecimentos que por elas serão produzidos.

A professora por sua vez, se dedicava a possibilitar que seus alunos e alunas, desenvolvessem a autonomia para resolução de tarefas e problemas. Nesse mesmo intervalo de tempo, nos apresentava os avanços obtidos com a maioria dos alunos ao retornarem de uma pandemia até o presente momento; e um por vez iam mostrando com satisfação e alegria seus cadernos com as atividades que foram desenvolvidas em sala ao longo do ano letivo. Algo para se orgulhar com razões nítidas, embora tivesse diversas limitações dentro da escola, como materiais e recursos, e fora da escola, como o apoio familiar.

Ao chegar na segunda escola (E2), na terceira turma observada (T3), nos deparamos com a leitura deleite que acontecia no início da aula feita pela professora, que lia em voz alta para todos(as) escutarem. Ao terminar a leitura, a docente perguntou as opiniões acerca da história contada de maneira breve, (“ o que vocês acharam da história? Vocês achavam que ia acontecer isso no final? ”), alguns balançavam a cabeça e outros respondiam concordando que

gostaram. Essas respostas não perduraram, e a interação que possibilitaria uma troca de opiniões, compreensão global e despertar da curiosidade, não foi presenciada.

Em seguida ela abriu o espaço para socialização da atividade de casa, permitindo que as crianças apresentassem dúvidas e verificassem suas atividades de forma individual, já que eram muitos alunos e alunas, e não seria possível analisar um por um. Uma atividade com operações matemáticas de multiplicação com um dígito. Nesse momento foi perceptível a rapidez com que a maioria respondia a cada dupla de números multiplicados, como por exemplo, 24568×4 ; 4×8 ; 4×6 ; 4×5 ; 4×4 ; 4×2 . Logo após essa parte da rotina, a professora pediu que um aluno tirasse xerox na secretária da escola da atividade interdisciplinar, língua portuguesa e ensino religioso, a qual contava com um texto e questões para interpretação.

Inicialmente as crianças foram encaminhadas a fazerem uma leitura silenciosa de toda a atividade, desse modo escutamos algumas lendo em voz média e em um processo pausado de silabação como: A-BRA-ÇO. Percebemos que uma aluna apenas conseguia fazer essa leitura com a ajuda da professora, na junção de letras para a pronúncia de sílabas, a qual rapidamente se direcionava a mesa dela. Porém, a maioria dessas crianças da T3, que mencionamos, faziam leituras de palavras com mais rapidez, observando um critério de memorização de utilização frequente no cotidiano, ou seja, que elas veem mais. Elas conseguiam expressar compreensão fatiada do texto, e de algumas frases que tinham um grau de identificação maior por conter palavras familiares, perpassando, assim, os níveis de escrita e alcançando o nível 5.

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a 'barreira do código'; compreendeu que cada um dos caracteres dá escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Dessa forma, as crianças, nesse nível, conseguem escrever palavras e pequenas frases por meio da silabação, associam os sons, a um conjunto de letras correspondentes, por mais que em algumas vezes troquem letras com sons ou formas parecidas.

Esse período de observações proporcionou a pesquisadora, conhecer a realidade do cotidiano de sala de aula, dos alunos e das professoras. Assim como permitiu apreciar com todos os sentidos as manifestações das aprendizagens e inteligências dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por meio dessa experiência podemos traçar relações entre o que se discutia teoricamente ao longo da formação na academia e o que se pode perceber, ver, ouvir, testemunhar em sala de aula. Perceber a importância dos processos que ocorrem no ensino e aprendizagem das crianças como elas se desenvolvem, e como acontece também a aquisição da

leitura e da escrita das crianças que vieram de uma defasagem escolar. Portanto, observar sistematicamente tem uma grande importância para o trabalho de pesquisa.

4.2 Entrevista com as docentes: apresentação e análise dos dados

Nesse tópico iremos apresentar e analisar as falas das entrevistadas. Nossas interlocutoras são docentes que atuam em 3 turmas do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Questionadas sobre qual a importância dos processos de leitura, alfabetização e letramento no desenvolvimento das suas crianças, as docentes responderam:

P1: A alfabetização é a base. Se a criança não tiver essa base, ela vai sofrer. Ela tem que chegar pelo menos no primeiro ano, assim, quase lendo. Pelo menos palavrinhas. Conhecendo todas as letras, porque aí o primeiro ano ela vai ler de fato. Então ela conseguindo sair do primeiro ano lendo, ela não vai sofrer o segundo e terceiro. Você não pode só ensinar a palavra solta, você vai contextualizando, porque a criança vai automaticamente percebendo. Ela vai vendo aquilo que ela vai aprendendo já está servindo para se inteirar no meio em que vive, é importante, é um conjunto. O letramento com alfabetização está interligado.

P2: É muito importante quando um aluno chega num nível de leitura razoável, vamos dizer assim, não consolidado para o terceiro ano[...]. A gente pega alunos que chegam sem ler palavras simples e que dificulta todo o processo, porque fica uma sala quase como multisseriada. Aquelas que chegam lendo e aquelas que não leem, então aí é um trabalho que tem que ser feito diferenciado; é importante demais a criança já no terceiro ano, se entregasse os alunos já em seu nível de leitura avançado, mas não temos ainda essa dívida. É importante demais[...], é gratificante, você pegar alunos assim que descobre a leitura[...], empolgados, se sentindo bem, autoestima. Tem aqueles que quando começa a ler, pronto! Tudo que pega tá lendo.

P3: Ah, é fundamental, é o início de tudo, é a base. Se a criança não for letrada, não tiver leitura de mundo, não foram alfabetizadas, vai ser difícil, na vida dela. E o contrário também, hoje a gente tem muita criança alfabetizada, lendo e não são letradas. Então é muito importante, fundamental que os dois andem juntos. Que ela seja letrada quanto alfabetizada. A criança pode ser letrada e não ser alfabetizada ou ser alfabetizada e não ser letrada, por exemplo, muitas pessoas que não leem, podem pegar uma garrafa de Coca-Cola, pode ser "co-ca-co-la", só que ela não lê, mas tem conhecimento do que é aquilo, entendeu?

Tendo em vista essas falas, constatamos que ambas as professoras destacam a importância de articular os três eixos (leitura, alfabetização e letramento) no processo de aprendizagem. A fluência leitora, para elas, é o elemento norteador da vida escolar do sujeito. Ao discutir sobre o letramento, P1 argumenta que ao letrar, deve-se, portanto, fazer com que o sujeito compreenda a função dos aprendizados. P3 dialoga que também é preciso saber o que

fazer com o aprendizado que adquiriu, ou seja, se envolver cotidianamente com práticas de letramento.

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, [...], esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2010, p. 24).

De fato, a alfabetização e o letramento, não estão fundidos entre si, mas no processo de aquisição das múltiplas aprendizagens. Seu encontro proporcionará aos indivíduos uma qualidade melhor dos usos da linguagem e atuação participativa crítico-reflexiva nos meios em que se relacionam. Retomemos então, o entendimento de que mesmo que um sujeito não saiba que som representa os signos, a exemplo a letra “A”, ele(ela) saberá que a escrita e a leitura têm extrema importância para a realização de atividades. Portanto, uma sociedade que constantemente se envolve em práticas de letramento, inevitavelmente os sujeitos perceberão e se envolverão conjuntamente, menos ou mais. Logo, falamos em letramento sendo constituído em níveis.

Na segunda questão, indagamos qual o nível de leitura dos alunos e alunas, e as docentes responderam:

P1: É, o nível de leitura de uma turma de 18 alunos, quatro leem. Recebi quatro alunos lendo fluentemente, e 14 alunos não liam nada e ainda tem aqueles casos extremos que é nível de pré mesmo, nem as letras conheciam. Os que eu recebi que conheciam pelo menos as letras ficou mais fácil. [...] Tirando esses quatro que já leem tudo e com eles eu faço aquele trabalho de avançar a partir de onde eles chegaram e os que não liam nada, hoje conseguem ler palavrinhas e tem esse caso extremo que a menina ainda precisa aprender o nome das Letras.

P2: Dos meus 16 alunos, vamos dizer que 10 estão lendo[...]. E outros estão começando. Eles estão mais assim no processo de produção escrita de frases, sabe. Até uns bilhetes, assim, eles escrevem um para o outro, tem aqueles que são melhores e aqueles com mais dificuldade, mas que eles tentam né.

P3: [...] são 20 alunos na minha turma, e no terceiro ano só 6 liam e os demais alunos iniciando, silabando, lendo sílabas simples e hoje eu estou com apenas 3 que não lêem.

O nível de leitura que essas crianças voltaram do ensino remoto e ingressaram no 3º ano pós-pandemia, foi drástico, levando em consideração que muitos não identificavam palavras

curtas, sílabas, ou até mesmo as letras do alfabeto. Não foi viável prosseguir com a construção de competências e habilidades (já que para a maioria, foi o primeiro contato com a escola) que se almejavam nessa etapa do ensino; as dificuldades giravam em torno do reconhecimento do nome e som das letras, as diferentes formas que uma mesma letra pode aparecer em um texto ou de ser escrita, a decifração sem sentido, ou seja, quando a criança lê uma sílaba sem valor sonoro, ou troca o “a” pelo “o” na sílaba “pa”, por exemplo.

Ao observá-los, vimos que já conseguiam identificar e reconhecer as letras, os seus sons e formas variadas de representação em cursivas e bastão, liam e utilizavam os artigos (a, o, as, os, um, uns, uma, umas) para expressar gêneros ou quantidades; a maioria das crianças das turmas P2 e P3 conseguiam explicar o que significam algumas palavras. Porém, estavam em um nível maior de antecipação de conteúdo de um texto, pela percepção de suas características visíveis, e não nas funções sociais, falamos aqui de gêneros textuais, que não estão consolidados. “As escritas não-convencionais que aparecem nos níveis de conceitualização, anteriores a escrita alfabética, não são aprendizagens prévias nem pré-requisitos, mas são parte integrante do processo de alfabetização”. (CAMPELO, 2015, p. 189).

Por mais que as crianças estejam em um nível de escrita alfabética nessas turmas, nem todas as dificuldades acabaram. Sabemos que cada criança cresce, compreende, realiza atividades em um tempo específico e individual, mas é fundamental entender acerca das habilidades que cabem a faixa etária dessas crianças.

Na terceira questão perguntamos: Em sua opinião, em que momento o indivíduo pode ser considerado alfabetizado? As interlocutoras responderam:

P1: É quando eles conseguem ler fluentemente e escrever também, eles conseguem ler um texto, conseguem até compreender o que leu e também conseguem escrever fluentemente um pensamento, produzir um texto.

P2: A partir do momento que ele compreende o que está lendo, ele já está alfabetizado. Quando ele lê um poema e identifica que é um poema, interpreta esse poema. Quando ele ler um convite e souber interpretar e saber que tipo de texto é aquele que ele está lendo, ele já é alfabetizado-letrado, porque tem um alfabetizado que não é letrado, ele lê, mas se você faz perguntas dentro daquele texto, ele não vai saber responder. É alfabetizado, mas não é letrado.

P3: Quando ela lê tudo com fluência e ela interpreta qualquer texto ela consegue ver o que está ali implícito ou explícito.

Para a P3, a alfabetização se conclui com a codificação, decodificação e compreensão dos mais variados tipos de textos. Dessa forma essa “compreensão global” de tudo aquilo que o sujeito tem acesso e consegue explicar sobre, é considerada por ela de uma alfabetização

letrada, e se faz possível apenas junto ao letramento. “Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (SOARES, 2018, p. 17).

Em relação a essa questão, tanto P1 quanto P2, consideram a alfabetização como sendo a etapa na qual as crianças dominam a decodificação de todas as variações dos fonemas, lê sem pausas e conseguem interpretar de modo a pesquisar dentro do texto as informações explícitas ou implícitas e específicas, mas não na sua ampla interpretação ou argumentação. Em relação a isso, Soares e Batista (2005, p. 24), falam que a alfabetização está ligada a representação daquilo que é observável ou sentido, não é algo isolado e que “O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita”.

Na quarta questão, indagamos: Que práticas pedagógicas você desenvolve para trabalhar com o letramento?

P1: Eu adotei com eles uma cartilha, e eu sou sincera a você, ela não é assim tão atualizada não, sabe? Porque a gente não tem também muito recurso na rede pública não. A gente tem que se virar, a gente não dispõe de material e tiramos do bolso, tem que comprar as coisas, a escola não tem tanta coisa assim quando a gente precisa. Aí eu lancei mão de uma cartilha que eu consegui baixar pela internet[...]. E o letramento se limita a própria cartilha, por isso, que quando a gente for trabalhar uma letra com eles aí tem uma cantiga folclórica, aquele momento pronto. É o contato que eles têm com letramento, de ver a letra associada a uma cantiga folclórica, às vezes é um trava-língua, às vezes é um poema. Não tem muita coisa assim não sabe, essa parte do letramento. A gente alfabetiza letrando, às vezes, sem nem perceber.

P2: Eu gosto muito de diversificar os tipos de texto através de imagens, de gravuras, a gente utiliza isso muito no trabalho, já fizemos o varal da leitura, chuva de poesia, que é aquela sombrinhazinha que abre, a gente vai sempre procurando buscar fontes que chamem a atenção deles. Tem a caixinha do ditado, bota vários objetos e vão tirando o que está escondido ali dentro da caixa e aí eles escrevem o nome. Tem o ditado estourado.

P3: São diversas, tem que sempre está mudando, não é uma metodologia só, mas eu me apego ainda ao tradicional, ao mesmo tempo eu abro um pouco para o lúdico e uso muito leitura que é o pontapé inicial, se a criança não sabe ler, a gente tem que focar nisso, e eu uso leitura em todas as disciplinas, não voltada apenas para o português. Eu gosto do lúdico, textos diferenciados, gênero textual, trabalho texto fatiado, trabalho tema geográfico ilustrado, pesquisa.

Segundo as professoras, em alguns momentos as atividades se configuram em jogos e dinâmicas pedagógicas para o ensino da leitura ou escrita, e em outros momentos as atividades se limitam a cópia da lousa. Na fala da P2, percebemos algo interessante, que é a caixinha do

ditado e o ditado estourado, ambas atividades podem ser alavancas para despertar a participação e discussão significativa entre a turma, não apenas se reduz a mecanização da escrita por repetições, utilizando-se de palavras e objetos que os próprios alunos pudessem levar para a aula, e que previamente, tivessem questões problematizadoras que guiassem a conversação. Essa mecanização a qual foi mencionada é um dos fatores que também dificultam os sujeitos a construir textos independentes e bem posicionados em argumentações. Segundo Soares (2018, p. 81), “ Essa análise permite levantar a hipótese de que as fragilidades discursivas dos textos produzidos por alunos em fase de alfabetização decorrem, em grande parte, dos ‘modelos’ de texto com que convivem, nos anos iniciais de escolarização.”.

A vista disso, as crianças como um processo de internalização, reproduzem esses estilos escritos nos seus próprios textos também. Se o contato frequente é com leituras de repetição de palavras que começam com uma mesma letra ou sílaba, eles irão repetir esse mesmo princípio. Assim, esse envolvimento pode provocar uma variedade de textos com uma complexidade adequada para compreensão, sem gerar um quadro de memorização de palavras, mas sim, de interação eficaz, capaz de estimular o raciocínio, a imaginação, a argumentação.

A P3, se referiu ao ensino da leitura e escrita atreladas a metodologia de relacionar os conhecimentos entre os componentes curriculares para que aprendam o máximo de palavras, ou assuntos, e consigam diversificar e melhorar a elaboração de textos, a caligrafia, reproduzir palavras ortograficamente corretas. Bem como fazer a leitura deleite e leituras individuais quando necessário, para aqueles que estão no nível de reconhecimento de sílabas.

O foco das professoras era de fazer com que os seus alunos e alunas, primordialmente, conseguissem decodificar textos sem pausas silabadas, a chamada “fluência” para elas; além de desenvolverem uma escrita legível e que razoavelmente estivesse baseada na ortografia adequada. Percebemos que enquanto as professoras poderiam estar dando foco a envolver seus alunos e alunas em uma gama diversificada de práticas de letramento, estavam dando prioridade a fazer um trabalho de ensinar a língua escrita, pois, esta habilidade não foi adquirida nas séries que deveriam ter aprendido. Segundo a BNCC (2017, p. 59):

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

A partir do terceiro ano, os alunos deveriam se aproximar mais dos conhecimentos socioculturais e políticos que acompanham suas realidades. No entanto, isso está bem distante

de acontecer, pelo fato dos atrasos no desenvolvimento que tiveram ao longo dessa pandemia. A aprendizagem deve ser assegurada a todos os sujeitos, portanto, as docentes tendem a fazer uma manobra de voltar as etapas para que possam dar continuidade a essa garantia de ensino.

Na quinta questão, indagamos: Você enfrenta dificuldades na mediação das práticas de leitura nesse período pós-pandemia da Covid-19? Justifique. Elas responderam:

P1: Não poder trabalhar no terceiro ano, dando realmente o que tem que ser dado no terceiro ano. É essa dificuldade. A dificuldade também da assistência em casa, que é zero! [...] É difícil. E material também [...] muito escasso, aí uma turma grande para você fazer esse trabalho individual, é um trabalho penoso, são muitas dificuldades.

*P2: A dificuldade foi grande, porque eles, nesse tempo todinho, mesmo com aulas virtuais, online, eles perderam a prática de escrita, principalmente a escrita do quadro para o caderno. A dificuldade é mais em termos do aluno. Foi todo um processo de ensinar, tem aluno que mistura tudo, não respeita o parágrafo e tem muita dificuldade na parte da escrita. E tem muitos, assim, a gente vê uma dificuldade maior na estrutura da família, as vezes tem aquele menino que ele chega na sala mais arredio, a gente vai procurar o histórico familiar, aí vê que é uma desestrutura familiar, que isso atrapalha muito. **Aí pegamos crianças no terceiro ano, como se elas nunca tivessem ido na escola.***

P3: Por mais que você já tenha tempo de experiência em sala de aula, a cada ano é um desafio novo, os obstáculos vêm, a questão da escola por si mesmo, ela enfrenta uma maior dificuldade em materiais disponíveis. Se você quiser fazer uma atividade e xerocar, muitas vezes não tem material. O lúdico é muito difícil de trabalhar, a questão familiar que estávamos falando e n's dificuldades, n's problemas. Tem a questão de crianças que a gente não sabe identificar o que elas têm, não tem diagnóstico, que deveriam ir para o médico, ajuda de um outro profissional e não são acompanhadas.

As falas das professoras apresentam as dificuldades sentidas durante a volta as aulas nas suas respectivas turmas, e justificam, por exemplo, de certo modo, o motivo que a P1 não priorizava os conteúdos curriculares dos livros que foram enviados à escola, voltados para a série do terceiro ano. A educação é um processo em que um conjunto complexo de fatores interage entre si, colaborando ou interferindo negativamente.

É notável na fala das professoras que existem circunstâncias que desfavorecem o fazer pedagógico que proporcionam aos seus alunos e alunas um maior aprofundamento com o letramento. A ausência de materiais e recursos na escola, como por exemplo, televisão, projetor, tintas, cartolinas e até folhas sulfites, problemas pessoais na família, falta de articulação entre escola e comunidade para diagnósticos neurológicos e acompanhamento por outros profissionais, acabam acarretando uma sobrecarga e comprometendo as possibilidades de qualidade que as educadoras poderiam oferecer a essas crianças.

Sabemos que a pandemia da Covid-19 afetou severamente as práticas de leitura e escrita das crianças, pois nem sempre elas tinham acompanhamento em casa. Por outro lado, a escola também precisou se adaptar a esse processo de ensino remoto, e foram muitas as dificuldades apresentadas ao longo do percurso de quase dois anos de afastamento. Os(as) docentes tiveram que modificar suas práticas e inovar suas metodologias.

O que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho. (SAVIANE e GALVÃO,2021)

Notamos que as lacunas com que as crianças chegaram ao 3 ano, não se deu por apenas um problema, mas um conjunto de problemas agravados pelas condições que a pandemia da covid-19, trouxe para o âmbito educacional. Foram questões de organização e gestão, estrutura de recursos escolares, sociais e econômicos, que afetaram em grande escala, as crianças que descendem das classes populares.

Dessa forma, desenvolver as diversas formas de aprendizagem e fazer a mediação do ensino durante esse período, foi mais do que desafiador, levando em consideração todas essas dificuldades já citadas. Do mesmo modo em que, se essas crianças não tiveram um bom acompanhamento e desenvolvimento durante o ensino remoto, possivelmente as docentes enfrentaram muitos problemas na volta as aulas, como elas mesmas relatam em suas falas. Quando a P2 diz que: *“Aí pegamos crianças no terceiro ano, como se elas nunca tivessem ido na escola”*, demonstra o nível de dificuldade que as docentes tiveram que enfrentar em relação as práticas de leitura com as crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura se configura em um ato complexo e indispensável nas atividades humanas diárias, responsável por produzir interações, significações, reflexões e ações ponderadas, a partir do que é lido, seja uma imagem, paisagem, fato ocorrido, um texto escrito ou até mesmo comportamentos humanos. Considerando que a leitura faz parte de todos os meios sociais, menos ou mais frequentes, os sujeitos em todas as etapas de vida acessam de maneira a se compreender níveis de aproximação e simbolização, isto é, níveis em que vão desde a decodificação aprendida até a inter atuação crítica, modificando-se enquanto ser social, aliás, na medida em que cada leitura de mundo vai sendo feita, nos metamorfoseamos.

Quando falamos em leitura, nos referimos especificamente com a alfabetização e o letramento. Levando em conta esses aspectos, buscamos ao longo desse estudo discutir sobre a importância da formação do leitor participante dentro dos processos de letrar e alfabetizar na escolarização que confere as séries do 3º ano do ensino fundamental, buscando refletir acerca da aquisição da competência leitora e da escrita.

A pandemia provocou inúmeras lacunas na aprendizagem das crianças em período de alfabetização, muitas pararam de estudar, outras foram pouco assistidas pelas famílias, em outros casos o ensino remoto não possibilitou evoluções no que se refere a construção dos conhecimentos, tendo em vista que a mediação docente é imprescindível para que isso se concretizasse. Desse modo, podemos citar ainda as dificuldades que foram defrontadas pelos profissionais, sendo submetidos a um trabalho exacerbado, lidando com a exaustão mental e tendo que reinventar as formas de ensinar através das tecnologias.

Realizado o estudo, constatamos que houve um comprometimento na alfabetização das crianças que transitaram para o 3º ano do ensino fundamental nas escolas públicas. Muitas dificuldades foram observadas e o foco nessas instituições é primordialmente a leitura e escrita que solicita a codificação e decodificação. O envolvimento com o letramento não é ausente, ocorreram tentativas das educadoras de se promover condições melhores de experiências culturais. Contudo pelas insuficiências de apoio articular entre escola e família, carências acumulativas de aprendizagens dos alunos e alunas de séries anteriores e a impossibilidade frequente de utilização de dispositivos, ferramentas e recursos pedagógicos, torna-se difícil alcançar os objetivos que se propõem no currículo.

Em vista disso, percebemos que os níveis de leitura em que as crianças se encontram, os quais são discutidos pelos teóricos e teóricas, precisam ser desenvolvidos em continuidade

para que as crianças consigam construir sua própria autonomia pensante, competências críticas de reflexão, como também aprender a se expressar com coerência e fundamentação.

As práticas que foram desenvolvidas pelas professoras nessa volta ao ensino presencial a fim de ensinarem as crianças a lerem e a escreverem, foram permeadas por estratégias pedagógicas diversas. Essas estratégias estão no nível de retornar a etapa de aquisição e reconhecimento das letras do alfabeto, aprender que as coisas materiais e imateriais têm nomes, que as palavras, além disso, contêm significados e não só significantes, que é necessário perceber os usos da língua nas práticas sociais que desenvolvemos no cotidiano escolar, familiar, da comunidade, de amizade, e outros grupos. Um processo difícil e demorado que só se torna possível com vários elementos fundamentais alinhados, em equilíbrio.

Percebemos, a partir desse estudo, o quanto é importante apresentar a leitura não como uma obrigação, mas como algo estimulante e curioso, que permite fazer inferências, interagir, viajar no tempo, se deleitar no sentido concreto que o termo traz, utilizando os sentidos para ver, tocar, sentir o cheiro de um livro, ou imaginar as características dos personagens se colocando no lugar deles, projetar lugares e objetos.

REFERÊNCIAS

ALESSI *et al.* **A crise sanitária aliada às consequências da pandemia pela Covid-19 no contexto da crise do capital.** Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Ano I, nº 1 (fev. 1991) Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2021.

BRASIL. Decreto nº. 10.344 de 11 de maio de 2020. Dispõe das definições dos serviços públicos e as atividades essenciais. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil. Brasília, DF, nº. 88, p. 1, Maio de 2020. Seção 1, pt. 1. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=600&pagina=1&data=11/05/2020&totalArquivos=1> Acessado em: 05/12/2022

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

CAMPELO, Maria Estela Costa. **Psicogênese da língua escrita:** referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização. In: Revista Educação em Questão. Natal, vol. 53, nº 39, p. 186-217, set./dez, 2015.

FERREIRO, Emilia.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, N. M.; CASTELLANOS, S. L. V. **A leitura na sala de aula:** Desafios e possibilidades no contexto de escola pública. Questões sobre educação e ensino. Teresina: EDUFPI, vol.4, p. 297 - 308, 2016.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: atlas, 2002.

JOUBE, Vicent. **A leitura.** Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade clandestina. In: **Felicidade Clandestina.** 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

Programa Novo Mais Educação. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 09 de Dezembro de 2022.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na Pandemia: A falácia do “ensino” remoto.** Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Ano I, nº 1 (fev. 1991) Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos.** Revista Pátio, v. 29, p. 19-22, 2004.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista brasileira de educação: Minas Gerais, 2006.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

_____. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.** Porto Alegre: Artmed, 2003.


TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIANA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2003.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia da pesquisa.** 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

Texto ou documento elaborado pelo autor, a fim de complementar sua argumentação. São elementos opcionais, devem ser precedidos da palavra APÊNDICE e identificado por letras maiúsculas consecutivas, travessão e em seguida seu título.

| | |
|---|--------------------------------------|
|  UEPB Roteiro de entrevista | |
| Pesquisadora: Ane Caroline da Costa Mendes | Orientadora: Ma. Francineide Batista |
| <p>Objetivo geral: Investigar o desenvolvimento dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no que se refere aos níveis de leitura no período pós-pandemia da Covid-19;</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>Discutir sobre a importância da leitura, alfabetização e letramento no desenvolvimento das crianças;</p> <p>Identificar as práticas de leitura desenvolvidas nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental;</p> <p>Analisar o nível de leitura dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, no pós-pandemia da Covid-19.</p> | |
| <p>Questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a importância dos processos de leitura, alfabetização e letramento no desenvolvimento das suas crianças? 2. Qual o nível de leitura dos seus alunos e alunas? 3. Em sua opinião, em que momento o indivíduo pode ser considerado alfabetizado? 4. Que práticas pedagógicas você desenvolve para trabalhar com o letramento? 5. Você enfrenta dificuldades na mediação das práticas de leitura nesse período pós-pandemia da Covid-19? Justifique. | |

APÊNDICE B – Termos de autorização para a pesquisa

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

TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
portador (a) do RG _____, ciente de que o questionário por mim respondido será utilizado para fins da pesquisa de Graduação em Pedagogia intitulada (título provisório) “O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA DA COVID-19”, desenvolvida na Universidade Estadual da Paraíba, pela aluna Ane Caroline da Costa Mendes, sob a orientação da Professora Ma. Francineide Batista de Sousa Pedrosa, a qual enseja o trabalho de elaboração da monografia e quaisquer outras atividades acadêmicas correlatas à pesquisa (publicação de artigos, eventos, pôsteres, dentre outras atividades acadêmicas); e de que as informações por mim cedidas serão tratadas assegurando o meu anonimato e o da instituição em que atuo (em hipótese alguma os dados pessoais: nome, telefone, idade, e-mail, fornecidos no preenchimento do Questionário aparecerão no corpo do trabalho ou nos anexos); autorizo a utilização dos referidos dados, desde que garantidos os fins e as condições acima citadas.

ASSINATURA

Araruna/PB, _____.

APÊNDICE C – Termos de autorização para a pesquisa (direção)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
 CAMPUS III
 CENTRO DE HUMANIDADES
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO

As informações por mim cedidas serão tratadas assegurando o meu anonimato e o da instituição em que atuo (em hipótese alguma os dados pessoais: **nome e endereço**, fornecidos no preenchimento do Questionário aparecerão no corpo do trabalho ou nos anexos); autorizo a utilização dos referidos dados, desde que garantidos os fins e as condições acima citadas.

ASSINATURA

QUESTIONÁRIO DESTINADO À COORDENAÇÃO/DIREÇÃO ESCOLAR

1. Nome da escola: _____
2. Endereço: _____
3. N° de alunos matriculados na Educação Infantil no ano de 2021: _____
4. N° de:
 - ✓ Funcionários: _____
 - ✓ Diretores: _____
 - ✓ Coordenadores: _____
 - ✓ Professores: _____
 - ✓ Auxiliar de serviços gerais: _____
 - ✓ Vigilantes: _____
 - ✓ Outros: _____
5. A escola realizou plano de plano de retorno para a volta as aulas presenciais? Como e por quem ele foi executado? (caso a resposta seja sim)

() Sim () Não

APÊNDICE D – Termos de autorização para a pesquisa



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

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA

Araruna/PB, _____ 2022.

Sr (ª). Diretor (a) da Escola

Bananeiras/PB

Eu, Ane Caroline da Costa Mendes, aluna de Graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual da Paraíba/UEPB/Campus III, matrícula 172460247, venho solicitar autorização para pesquisar nesta escola, sobre “O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA DA COVID-19”, com vistas à realização da Monografia para obter título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Professora Ma. Francineide Batista de Sousa Pedrosa.

Atenciosamente,

(seu nome)

Despacho: Autorizado Não autorizado

Assinatura e carimbo do Diretor(a)

Ararua/PB, _____ de _____ de 2022.

APÊNDICE E – Declaração da Pesquisadora Responsável**UEPB**

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

Declaração da Pesquisadora Responsável

Como pesquisadora responsável pelo estudo “O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA DA COVID-19” (título provisório), declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodológicos e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Araruna/PB, _____ de _____ de 2022.

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE F - Questionário (professores)



UEPB
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Prezado (a) professor(a),

Sou aluna do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, Campus III, matrícula, 172460247. Estou cursando o componente curricular TCC II, e pretendo desenvolver uma pesquisa intitulada (título provisório) “**O desenvolvimento da leitura no período pós-pandemia da covid-19**”, e preciso da sua colaboração para a realização da pesquisa.

Espero contar com o seu apoio.

Desde já, agradeço a contribuição.

Atenciosamente,

Ane Caroline Da Costa Mendes

Bloco I- Identificação pessoal e profissional

Nome: _____

Idade: _____ Gênero: _____

Endereço: _____ Telefone: _____

E-mail: _____

Formação: _____ Ano de formação: _____

Instituição formadora: _____

Possui outras formações? _____ Quais? _____

Serie que atua: _____ Número de alunos: _____ Turno: _____

Tempo de atuação em sala de aula: _____