

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

MARIA RAMOS VIÉGAS

**PRÁTICAS DE LEITURA EM UMA TURMA DO SEGUNDO ANO DO CICLO
ALFABETIZADOR NAS MODALIDADES DE ENSINO REMOTO, HÍBRIDO E
PRESENCIAL EM RECIFE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO CONTEXTO
PANDÊMICO**

RECIFE

2022

MARIA RAMOS VIÉGAS

**PRÁTICAS DE LEITURA EM UMA TURMA DO SEGUNDO ANO DO CICLO
ALFABETIZADOR NAS MODALIDADES DE ENSINO REMOTO, HÍBRIDO E
PRESENCIAL EM RECIFE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO CONTEXTO
PANDÊMICO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito necessário para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof.^a Dra. Andréa Tereza Brito Ferreira

RECIFE
2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1543

V656p Viégas, Maria Ramos.
Práticas de leitura em uma turma do segundo ano do ciclo alfabetizador nas modalidades de ensino remoto, híbrido e presencial em Recife: possibilidades e desafios no contexto pandêmico. / Maria Ramos Viégas. – Recife, 2022.
164 f.: il.

Orientadora: Andréa Tereza Brito Ferreira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação 2022.
Inclui Referências.

1. Práticas de leitura. 2. Ensino remoto. 3. Ensino híbrido. 4. Ensino presencial. I. Ferreira, Andréa Tereza Brito. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2022-103)

MARIA RAMOS VIÉGAS

PRÁTICAS DE LEITURA EM UMA TURMA DO SEGUNDO ANO DO CICLO
ALFABETIZADOR NAS MODALIDADES DE ENSINO REMOTO, HÍBRIDO E
PRESENCIAL EM RECIFE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO CONTEXTO
PANDÊMICO

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado
em Educação, do Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito necessário para a
obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 17/10/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Andréa Tereza Brito Ferreira. Orientadora – Universidade Federal de Pernambuco
(UFPE)

Prof.^a Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque. Examinadora Interna- Universidade
Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof.^a Dra. Sulanita Bandeira da Cruz Santos. Examinadora Externa. Universidade Federal de
Pernambuco (UFPE) Centro Acadêmico do Agreste

RECIFE

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu fiel, compreensivo e verdadeiro amigo: Jesus Cristo. Ele, que esteve presente em todas as etapas, que me ajudou em cada detalhe - mesmo nas vezes em que eu esqueci que Ele podia tudo- que esperou pacientemente o momento em que finalmente enxerguei seu amor genuíno por mim, que me ergueu quando todo o mundo parecia desabar e que agora estará eternamente comigo. Meu irmão maior, eis aqui o resultado dessa nossa jornada!

“Eu não sei como Deus irá fazer mas, eu sei vai ser perfeito, como tudo que Ele faz...”

AGRADECIMENTOS

Quero externar minha eterna gratidão a tudo e todos que contribuíram direta ou indiretamente para que fosse possível realizar este trabalho. Especialmente, gostaria de dizer:

Deus, gratidão por tudo, meu Pai! Só através de Ti foram possíveis: as manhãs de sol e céu azul que revigoraram as energias, os dias de chuva que trouxeram reflexão e às vezes descanso, as noites silenciosas que muitas vezes trouxeram tantas inspirações, o alimento que nunca faltou à mesa, as condições físicas, mentais e materiais para o labor, a família, os amigos, as dificuldades que me fizeram crescer, as quedas, o refazimento... Enfim, obrigada por me guiar e permitir a realização de mais um sonho!

Jesus, a quem pertence os frutos desse trabalho, meu eterno agradecimento! Meu irmão maior, de amor e misericórdia infinitos, jamais esquecerei da Tua constante presença e das vezes em que o Senhor me reergueu, deu forças, serenidade, foco, trouxe inspirações, abriu portas e mostrou os caminhos. Sem Ti, essa jornada não teria existido!

Maria, minha Mãe Santíssima, gratidão por interceder por mim desde sempre, por tornar a caminhada mais leve e por estar sempre à frente, iluminando todos os caminhos.

Meu **anjo da guarda**, fiel escudo e companheiro, obrigada por todo zelo, amparo, proteção e cuidado.

Aos meus pais **Tereza e Urubatan**(*in memorian*), minha eterna gratidão por terem me permitido a vida e me ensinado que a educação é uma das nossas maiores riquezas.

Tereza, minha rainha, muito mais do que uma mãe e grande amiga, obrigada por tanto! Para além de suas transcrições, nesse trabalho estão teus conselhos, afagos, abraços e beijos demorados, as escutas atentas e os longos áudios encorajadores pelo *WhatsApp*, a comida quente que você mesma fez e me trouxe nos dias mais difíceis, as orações, as vibrações, o constante amparo... Teu amor é meu combustível diário.

Dilson Filho, meu esposo e companheiro de jornadas, muito obrigada por todo seu apoio, zelo e incentivo constantes. Melhor suporte técnico (risos) de trabalho que eu poderia ter! Sei que as ausências foram difíceis e é por isso que te agradeço pela paciência de esperar florescer. Não seria a mesma alegria colher os frutos dessa caminhada sem você.

Andréa, minha “profa.”, muito mais que uma orientadora, agradeço por você deixar que só agora eu solte a “barra da sua saia”. Tanto aprendi com você! Muito levarei de você comigo! Gratidão pela chance dada àquela menina insistente do primeiro período de Pedagogia, por todas as portas que você me abriu, os sonhos que realizei através dos seus projetos acadêmicos, as longas conversas, os conselhos, os educados e discretos puxões de orelha, a paciência com

meus choros, as correções e até mesmo as dicas nutricionais (risos)! Sou só mais uma em meio à multidão que te admira e te quer bem.

Minha **família**, meu maior campo de aprendizagem proporcionado por Deus, os honro e agradeço pela ancestralidade, as vivências e os exemplos que todos os **Ramos**, os **Viégas** e os **Pontes** me dão diariamente, estejam perto ou longe, aqui ou no plano espiritual.

Às amigas **Cristiana, Maria, Suzana, Karla, Grécia, Vívian** e ao amigo **Rodrigo**, que tornam mais leve a caminhada, agradeço imensamente por viver com vocês a reciprocidade de muito apoio, torcida e bem querer.

Aos colegas da **turma 38** do mestrado, embora nossas interações tenham sido exclusivamente virtuais, eu agradeço por tudo que agregaram em meu aprendizado! Meu carinho especial às meninas do meu amado **GT-7: Vívian, Hellen, Alanna, Lígia e Mayara**.

Meus sinceros agradecimentos pela acolhida e o ótimo tratamento que recebi de todos os funcionários da **Escola** em que esta pesquisa foi realizada. Singularmente, quero externar minha gratidão à **professora do 2º ano A** que, mesmo em meio aos inúmeros desafios do atípico ano, abraçou esta pesquisa, colaborou sempre que necessário e permitiu que sua sala de aula fosse observada em todos os ângulos e nuances. Deixo também o meu obrigada “bem grandão” às **crianças** dessa linda, inteligente, amorosa e especial turma!

Levarei no coração tudo que a **Universidade Federal de Pernambuco** foi para mim, todos os aprendizados e as oportunidades que este lugar me proporcionou. Em particular, deixo minha gratidão a todos os funcionários do **Centro de Educação**, especialmente àqueles que eu tenho tanto respeito e admiração: meus professores!

Meu profundo agradecimento às professoras dra. **Eliana Albuquerque** e dra. **Sulanita Santos** pelas pertinentes contribuições que deram à construção deste trabalho, durante a qualificação, e por sua disponibilidade em avaliar o resultado final.

À todas que fazem parte do **Grupo de Estudos em Alfabetização, Práticas Docentes e Formação de Professores (GEALPRAFOR)**, coordenado pelas professoras dra. Andréa Ferreira e dra. Eliana Albuquerque, meu muito obrigada pelas trocas riquíssimas de conhecimento e pelos divertidos momentos, presenciais e virtuais, vivenciados.

Por fim, agradeço o incentivo orçamentário que recebi da **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, através da bolsa de estudos, que contribuiu em muitos aspectos do desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar como foram desenvolvidas as práticas de ensino da leitura nas atividades pedagógicas, propostas nas modalidades de ensino remoto, híbrido e presencial, que aconteceram no contexto da pandemia de covid-19 a qual ainda assolou o mundo em 2021. A pesquisa, de caráter etnográfico, trata-se de um estudo de caso desenvolvido em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE. Adotamos como abordagem metodológica principal a observação participante das aulas, como também, registro dos acontecimentos em diário de campo e entrevistas com a docente da turma. Nosso referencial teórico-metodológico, para o entendimento das práticas de leitura em sala de aula e cotidiano escolar, esteve pautado nos trabalhos de PETIT (2013; 2010; 2009), SOLÉ (1998), ALBUQUERQUE e FERREIRA (2021; 2012; 2008), MORAIS (2019; 2012; 2010; 2004), BRANDÃO e ROSA (2010), e LEAL e MELO (2006). Os resultados revelaram que a leitura aconteceu em diferentes situações e em todas as modalidades de ensino. Entretanto, foi apenas nos encontros presenciais que as práticas se tornaram mais diversificadas, assim como os alunos receberam condições igualitárias de acesso aos materiais de leitura. Assim, concluímos que a docente foi responsável por gerir grandes esforços para que sua turma participasse de condições reais de leitura. Entretanto, eles não foram o suficiente para atender todas as crianças matriculadas na turma, especialmente aquelas que precisaram permanecer em isolamento social domiciliar, necessitando do incentivo material governamental.

Palavras-chave: Práticas de leitura; ensino remoto; ensino híbrido; ensino presencial.

ABSTRACT

The aim of this work was to investigate the development of the teaching practices of reading in educational activities, proposed at remote teaching modality, hybrid and presential, that happened in covid-19 pandemic context which devastated the world in 2021. The ethnographic character research consists in a case study developed in a 2nd year of fundamental teaching in a municipal network system school in Recife-PE. We adopted as main methodological approach the participating observation of the classes, as well as recording of the events in a field diary and interviewing the class docente. Our theoretical and methodological for understanding of teaching practices of reading in classroom and school daily has been based on works of PETIT (2013; 2010; 2009), SOLÉ (1998), ALBUQUERQUE and FERREIRA (2021; 2012; 2008), MORAIS (2019; 2012; 2010; 2004), BRANDÃO and ROSA (2010), and LEAL and MELO (2006). The results showed that reading occurred in different situations and in all teaching modalities. However, it was only in presential meetings that practices have become more diversified, as well as students received egalitarian conditions of access to reading materials. So, we conclude that the docent was responsible for managing great efforts for making her class participate of real conditions of reading. However, they were not enough to meet all matriculated children in class, specially those who needed to remain in social household isolation, requiring governmental material incentive.

Keywords: reading practices, remote teaching, hybrid teaching, presential teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1. Capa do livro Menina Bonita do Laço de Fita.....	69
Imagem 2. Reprodução do livro Menina Bonita do Laço de Fita.....	70
Imagem 3. Capa do livro “História meio ao contrário”.....	71
Imagem 4. Exemplo de como a tela aparecia para as crianças, com o foco nas ilustrações do livro.....	72
Imagem 5. <i>Print screen</i> da atividade reproduzida para os alunos.....	75
Imagem 6. Exemplos dos roteiros que eram enviados aos alunos pelo <i>WhatsApp</i>	79
Imagem 7. Sala de aula da turma de nossas observações.....	87
Imagem 8. Calendário.....	87
Imagem 9. Cartaz “quantos somos?”.....	87
Imagem 10. Cartaz de aniversariantes do mês.....	88
Imagem 11. Cartaz “ajudantes do dia”.....	88
Imagem 12. Exemplo de Roteiro construído na lousa.....	94
Imagem 13. Um dos momentos de leitura deleite nas aulas presenciais.....	99
Imagem 14. Trecho da crônica “O patinho que não aprendeu a voar”.....	100
Imagem 15. Capa do livro “Atrás da Porta”.....	101
Imagem 16. Ficha “Quem sou eu?”.....	104
Imagem 17. Alunos brincando de Jogo da Força.....	106
Imagem 18. Capa do livro “Contos africanos para crianças brasileiras”.....	116
Imagem 19. Caderno de atividades do Programa EducaRecife, anos iniciais - 2º ano.....	118
Imagem 20. Capa do livro “Aos pés das fogueiras acesas”.....	120
Imagem 21. Atividade do caderno EducaRecife Anos Iniciais- 2º ano, nº. 8, bloco 4.....	123
Imagem 22. Capa do livro Doze Lendas Brasileiras: como nasceram as estrelas.....	130
Imagem 23. Aluna escolhendo, em uma das mesinhas, um novo gibi para ler.....	133
Imagem 24. Exemplos das diferentes posturas corporais assumidas pelas crianças durante a leitura dos gibis.....	134
Imagem 25. Caixa de livros distribuída pela Prefeitura do Recife.....	135
Imagem 26. Alunos realizando a leitura autônoma no momento da leitura deleite.....	136
Imagem 27. Cartaz apresentado pela professora do espaço de leitura da escola.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Listagem dos trabalhos encontrados com a temática Práticas de Leitura.....	45
Quadro 2. Registro de como aconteceu a acolhida dos alunos nas aulas síncronas remotas....	64
Quadro 3 Registro de como aconteceu a acolhida dos alunos nas aulas síncronas remotas.....	64
Quadro 4. Registro de como aconteceu a leitura deleite nas aulas síncronas remotas.....	69
Quadro 5. Registro de como aconteceu a leitura deleite nas aulas síncronas remotas.....	71
Quadro 6. Registro de como aconteceram as atividades de leitura diversas nas aulas síncronas remotas.....	74
Quadro 7: Registro de como aconteceram as atividades de leitura diversas nas aulas síncronas remotas.....	75
Quadro 8. Registro de como aconteceram os combinados nas aulas síncronas remotas.....	78
Quadro 9. Registro de como aconteceram os combinados nas aulas síncronas remotas.....	78
Quadro 10- Exemplos de roteiros construídos e expostos em sala, nas aulas presenciais do ensino híbrido.....	94
Quadro 11. Exemplo de momento da leitura deleite, nas aulas presenciais do ensino híbrido.....	100
Quadro 12. Exemplo de momento da leitura deleite, nas aulas presenciais do ensino híbrido.....	101
Quadro 13. Extrato de uma aula presencial do ensino híbrido.....	103
Quadro 14. Extratos de uma aula presencial do ensino híbrido.....	105
Quadro 15. Exemplo de atividades após o intervalo, nas aulas presenciais do ensino híbrido.....	108
Quadro 16. Exemplo de atividades após o intervalo, nas aulas presenciais do ensino híbrido.....	109
Quadro 17. Relato completo de uma aula.....	115
Quadro 18. Relato completo de uma aula.....	119
Quadro 19. Extrato da aula presencial após a avaliação do SAEPE.....	128
Quadro 20. Exemplos de novas formas de interação e uso com o livro de leitura.....	130
Quadro 21. Extrato de uma aula presencial, exemplificando as novas propostas de atividades de leitura.....	132
Quadro 22. Extrato de uma aula presencial, exemplificando as novas propostas de atividades de leitura.....	134

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
INAF -	Indicador de Alfabetismo Funcional
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
OMS -	Organização Mundial de Saúde
PCNs -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA -	Política Nacional de Alfabetização
Pnaic -	Pacto pela alfabetização na idade certa
PNBE -	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLL -	Plano Nacional do Livro e Leitura
PROLER -	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SEA -	Sistema de Escrita Alfabética
SMER -	Sistema Municipal de Ensino do Recife

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. CAPÍTULO I: DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	22
2.1. OBJETIVOS.....	22
2.1.1. Objetivo Geral.....	22
2.1.2. Objetivos Específicos.....	22
2.2. METODOLOGIA.....	22
2.2.1. Perspectiva investigativa.....	22
2.2.2. A escolha da professora.....	23
2.2.3. O campo da pesquisa.....	24
2.2.4. Análise dos dados.....	25
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
3. CAPÍTULO II: BREVE HISTÓRIA DA LEITURA.....	27
3.1 AS PRIMEIRAS PRÁTICAS.....	27
3.2. DA IDADE MÉDIA À CONTEMPORANEIDADE.....	29
3.3. AS PRÁTICAS DE LEITURA NO BRASIL.....	31
4. CAPÍTULO III: O ENSINO DA LEITURA NOS DOCUMENTOS BRASILEIROS.....	36
4.1. A LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DESDE A LDB/96.....	36
4.2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA E DE FORMAÇÃO DE LEITORES.....	39
4.3. A LEITURA NA ESCOLA.....	41
4.3.1. As concepções de leitura na escola.....	41
4.3.2. As ferramentas de leitura em sala de aula.....	43
5. CONTEMPLANDO PESQUISAS RECENTES SOBRE O ENSINO DA LEITURA.....	45

6. CAPÍTULO IV: A PANDEMIA QUE DES(CONS)TRUIU A ESCOLA.....	51
6.1. PERMISSÃO PARA UM RELATO PESSOAL SOBRE COMO FOI (SOBRE)VIVER COM A COVID-19.....	51
6.2. O VÍRUS QUE MODIFICOU O COTIDIANO ESCOLAR.....	54
6.3. O QUE RESTOU AOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE.....	57
ANÁLISE DOS DADOS.....	59
7. CAPÍTULO V: ANALISANDO AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS REALIZADAS NO PERÍODO PANDÊMICO.....	59
7.1. PECULIARIDADES E DESAFIOS DAS ATIVIDADES REMOTAS.....	60
7.1.1 Rotina dos encontros síncronos on-line.....	63
7.1.1.1 <i>Acolhida dos alunos.....</i>	63
7.1.1.2 <i>Leitura deleite.....</i>	65
7.1.1.3 <i>Atividades com leitura de palavras e frases.....</i>	73
7.1.1.4 <i>Combinados.....</i>	77
7.1.2. Árvore de Livros: Solução para o acesso ou novos desafios?.....	79
7.1.3. O papel da família dentro da nova realidade virtual.....	82
7.2. RETORNANDO À ESCOLA: ENSINO HÍBRIDO?.....	83
7.2.1. A organização do espaço escolar e do trabalho pedagógico.....	86
7.2.2. Rotina das aulas presenciais do período híbrido.....	91
7.2.2.1 <i>Acolhida dos alunos.....</i>	92
7.2.2.2 <i>Momento de oração.....</i>	93
7.2.2.3 <i>Construção do roteiro.....</i>	93
7.2.2.4 <i>Atualização do calendário.....</i>	95
7.2.2.5 <i>Leitura deleite.....</i>	96
7.2.2.6 <i>Intervalo para o lanche.....</i>	105
7.2.2.7 <i>Atividades com leitura de palavras, frases e enunciados.....</i>	108
7.3 O RETORNO DO ENSINO PRESENCIAL.....	113
7.3.1 A rotina moldada pelos cadernos de treino.....	114

7.3.2 Fabricação diversificada com a volta da autonomia docente.....	128
7.3.3 Percepções da docente sobre seu próprio trabalho.....	139
7.4 ENFIM, A LEITURA ACONTECEU.....	141
7.4.1 Na modalidade remota.....	142
7.4.2 Na modalidade híbrida.....	144
7.4.3 Na modalidade presencial.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	157

1. INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, ler é uma atividade social. Na educação básica escolar, as crianças encontram instrumentos e orientações para o aprendizado e a compreensão da leitura. Entender as possibilidades e os desafios de como as práticas leitoras acontecem na escola é reconhecer a importância global que a leitura possui na vida dos indivíduos presentes em sociedades grafocêntricas como a nossa, pois entende-se que

[...] ler é uma ação inclusiva, pois possibilita ao indivíduo ter acesso a diferentes informações e participar de eventos de letramento que ampliam sua participação na sociedade, ou seja, saber ler possibilita ao indivíduo inserir-se em situações diversas próprias da nossa sociedade letrada em que o texto escrito é usado para mediar as interações. Colabora, portanto, para a construção da identidade cidadã dos alunos (LEAL e MELO, 2006, p. 42).

A produção de textos escritos, propostos para a leitura pública, remonta do século VI antes de Cristo. Segundo Cavallo e Chartier (1998, p. 10), isso contribuía de forma “fundamental para o funcionamento da democracia ateniense a partir de sua instituição (508-507 a.C.)”. Além disso, a leitura também tinha a função de conservação do texto e, assim, o livro passou a exercer um papel fundamental. Ainda segundo os autores, as últimas décadas do séc. V a.C. “parecem delimitar as fronteiras entre o livro destinado quase somente à fixação e conservação do texto e o livro destinado à leitura” (ibid., p. 11).

Com o desenvolvimento da alfabetização, houve a ascensão da escrita e os usos diversificados dos livros, que passaram a representar instrumentos de trabalho intelectual e sinais de civilização e de riqueza. Assim, este é um período em que se lê para escrever, de tal forma que a leitura vai muito além de compreender o que está escrito, sendo necessário também entender os significados do texto (CAVALLO e CHARTIER, 1988).

Na Idade Média, o conceito e a função do livro se transformaram. A leitura passou a ocorrer no interior das igrejas, das celas, dos refeitórios etc. Em geral, a leitura que predominava era a dos textos sagrados, que era feita de forma silenciosa.

Os modelos de leitura foram amplamente divulgados no século XIX devido a alguns fatores, tais como o crescimento da alfabetização, o surgimento de novas classes de leitores e a diversificação da produção impressa. Nesse mesmo século, a definição de leitura mudou para o “objetivo de construir o significado de um texto desconhecido, graças à decodificação. [...] aprender a ler e ler para aprender foram completamente separados” (CHARTIER, 2010, p. 32

e 33). A partir desse momento, “ser capaz de ler qualquer coisa era ferramenta necessária para o futuro aprendizado” (ibid., p.34).

Até o início do século XX, por meio do uso do livro didático, “a cultura escrita para as crianças tornou-se escolar, sem uso direto na vida social” (CHARTIER, 2010, p. 38). As cartilhas treinavam a memória de decodificação e não traziam textos reais para os aprendizes, e as “crianças não poderiam mais ir no próprio ritmo, já que as cartilhas eram planejadas para serem usadas por um ano” (ibid., p.43).

Soares (2016, p. 25) diz que “historicamente, a leitura foi o objeto privilegiado da alfabetização, o que se revela na referência frequente, até os anos 1980, a “métodos de leitura” e a “livros de leitura”, independentemente do pressuposto pedagógico adotado: métodos sintéticos ou analíticos”. Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) afirmam que, há mais de duas décadas, esse ensino mecanicista da leitura é duramente criticado. Desde as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) em *Psicogênese da Língua Escrita*, passou-se a defender que o trabalho com a leitura deveria centrar-se em práticas que levam as crianças a interagir com diferentes gêneros textuais escritos, de tal modo que aprendam em um processo construtivo, refletindo sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Cavallo e Chartier (1998) consideram que existem duas ideias essenciais sobre a leitura: 1) ela não está inscrita no texto sem que se considere o sentido atribuído a ele e o uso ou a interpretação do texto por seus leitores; e 2) um texto existe apenas porque há um leitor para dar-lhe significação. Desconsiderando tanto a interpretação como a significação dadas ao texto pelo leitor, a atual Política Nacional de Alfabetização - PNA (BRASIL, 2019) preconiza a leitura para o ciclo alfabetizador como uma das habilidades que auxiliam o aluno a ser alfabetizado, o que, segundo o documento, corresponde à capacidade “de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua” (p. 19). Assim, estima-se que os alunos avancem no sistema de escrita por meio da fluência na leitura, que não necessariamente precisa ter sentido ou significado e na qual erros e tropeços devem ser corrigidos, bem como sugere aos docentes contabilizar a quantidade de palavras que um aluno consegue ler em um determinado espaço de tempo, para avaliar se esse aluno está avançando ou não no processo. Aqui, a recepção do sujeito com aquilo que lê, além da compreensão do que foi lido, não são prioridades nem são levadas em consideração.

Contrariamente às ideias atuais do referido documento oficial, afirma-se que:

Se o adulto impõe à criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente à autoridade de um texto, encarando-o como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas, são poucas

as chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento (PETIT, 2010, p. 47-48).

Assim, defendemos que ler um texto de forma mecânica, com os objetivos restritos de decodificar sinais gráficos e de adquirir fluência (leia-se não incorrer em erros durante a verbalização oral do texto), não é considerado leitura, no sentido mais amplo do termo. Esse mesmo raciocínio é seguido por estudiosos (BARBOSA, CABRAL e GOULART, 2022) e professores alfabetizadores que entendem a necessidade e os benefícios de seus alunos serem alfabetizados na perspectiva do letramento. Esses docentes sabem o quão benéfico é promover, em sala de aula, possibilidades diversas de leitura, não só com o objetivo de fazer os alunos se apropriarem do SEA, mas de proporcionar para sua turma condições reais de leitura, de tal forma que se apropriem do contexto letrado em que vivem. Atualmente, para realizar esse tipo de trabalho, os professores precisam pôr em prática táticas que vão além das orientações nacionais, as quais estão revivendo procedimentos retrógrados de um passado longínquo.

Entretanto, os desafios apontados anteriormente não se esgotam. Atualmente, docentes alfabetizadores encontram diante de si o desafio de desenvolver o trabalho com a leitura no contexto pandêmico vivido pelo Brasil desde o início de 2020. Tão logo descobriu-se a circulação do novo coronavírus (SARS-CoV-2) no país, considerando a urgente necessidade de frear a contaminação entre os indivíduos, escolas e vários outros locais que podiam de alguma forma promover aglomeração de pessoas foram fechados.

De acordo com a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, o vírus pode se propagar de pessoa para pessoa por meio de gotículas saídas do nariz ou da boca quando alguém doente tosse ou espirra, e seu período de incubação, que é o tempo para que os primeiros sintomas apareçam, pode ser de 2 a 14 dias.

Segundo o portal www.coronavirus.ms.gov.br¹, a infecção por SARS-CoV-2 pode variar de casos assintomáticos e manifestações clínicas leves até quadros moderados, graves e críticos. Os sintomas da doença também variam de acordo com sua manifestação e podem incluir tosse, dor de garganta ou coriza, perda de olfato e paladar, diarreia, dor abdominal, febre, calafrios, fadiga e, quando evolui para casos graves, insuficiência respiratória, pneumonia, sepse etc. Desde o conhecimento dos primeiros casos de infectados, chegavam notícias de diversos meios de comunicação e de várias partes do mundo sobre os muitos quadros que evoluíam rapidamente para óbito, posto que não existiam medicamentos nem vacinas que pudessem frear a doença.

¹Acesso em agosto de 2022.

Dada a gravidade da doença, em 06 de fevereiro de 2020 a Medida Provisória nº 934 de 2020 estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública ocasionada pelo novo coronavírus. Segundo o documento, em caráter excepcional, as escolas da educação básica deveriam ser dispensadas da obrigatoriedade de observar o mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar. Outro ponto foi a determinação da carga horária mínima de oitocentas horas ser cumprida nos termos das normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Em Recife, o Decreto nº 33.512 de 15 de março de 2020 suspendeu as atividades nas escolas públicas a partir de 18 de março de 2020, fazendo uso antecipado do recesso escolar que ocorreria em julho do referido ano. Porém, o Decreto nº 33.646 de 29 de abril de 2020 prorrogou a manutenção dessa suspensão até que um novo ato determinasse o retorno das atividades.

No dia 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a colaboração do Ministério da Educação (MEC), aprovou o parecer nº 5/2020 com diretrizes sobre as práticas que deveriam ser adotadas durante a pandemia e sugestões de normas nacionais gerais. Segundo o Portal do MEC, o documento, que foi homologado parcialmente, apresenta algumas sugestões a escolas e municípios, para os anos iniciais, de tarefas que deveriam ser desempenhadas no período de aulas na pandemia, dentre as quais estão:

- lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem;
- sugestões para que os pais realizem leituras para seus filhos;
- elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros);
- distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas on-line, mas sem a necessidade de conexão simultânea seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
- realização de atividades on-line síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- organização de grupos de pais, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e outros, conectando professores e as famílias (BRASIL, CNE, 2020, p. 11 e 12).

Ao falar sobre a reorganização do calendário escolar, o referido documento entende que esta é competência de cada sistema de ensino, observando-se o “cumprimento da carga horária mínima anual prevista na LDB em seus artigos 24 e 31” (ibid., p. 21), bem como a reposição

da carga horária presencial obrigatória – possível de ser estendida até o ano de 2021. Por fim, o documento recomenda “um esforço dos gestores educacionais no sentido de que sejam criadas ou reforçadas plataformas públicas de ensino on-line, na medida do possível (...)” (ibid., p. 23). Porém, não aparecem no documento recomendações sobre esforços que governo, estados e municípios deveriam fazer para proporcionar aos estudantes de condições socioeconômicas vulneráveis suportes eletrônicos adequados para o acompanhamento das atividades do ensino remoto.

Para o Sistema Municipal de Ensino do Recife (SMER), a Instrução Normativa SEE nº 2 de 25 de julho de 2020 dispôs de procedimentos para a realização das atividades pedagógicas não presenciais no período de suspensão emergencial das aulas presenciais. Nesse documento, dentre outras resoluções, para efeito de cômputo da carga horária, considerou-se que as atividades tiveram início em 02 de abril de 2020. O artigo 9º do referido documento dispôs que, para as atividades pedagógicas a serem consideradas no ensino fundamental (anos iniciais), deveriam ser disponibilizados blocos impressos de atividades, produzidos por equipes técnicas “com base na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife e em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), numa perspectiva integrativa”. Além disso, segundo a alínea c, inciso IV do artigo 22, compete aos professores dessa etapa de ensino “prestar orientações e acompanhamento pedagógico aos(as) estudantes e as famílias, a partir de canais de interação, considerando o seu horário de expediente”. Não fica claro quais são esses canais de interação, mas sabe-se que o *WhatsApp* foi o aplicativo mais utilizado e que, devido ao difícil acesso da maioria das famílias à ferramenta, os horários de atendimento não ficaram restritos ao expediente docente.

Partindo do pressuposto de que as novas medidas foram súbitas, era esperado que, nos primeiros meses de pandemia, não houvesse uma estrutura adequada para atender às demandas de aulas virtuais, no período remoto, para os alunos da rede pública. Porém, embora o entendimento sobre a falta de estrutura inicial se justificasse, em 2021 já não era mais possível compreender por que, após tantos meses de pandemia, os alunos da rede básica, em alguns municípios brasileiros, continuavam entregues à própria sorte com relação à falta de uma estrutura mínima para acompanhar as atividades escolares oferecidas remotamente.

Com relação à rede municipal do Recife, os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental não receberam nenhum tipo de suporte tecnológico digital (como *tablets* e chips de internet) para que pudessem acompanhar os desdobramentos das orientações pedagógicas realizadas de forma remota. Consequentemente, muitos ficaram à margem das atividades on-line oferecidas tanto no período remoto quanto na modalidade híbrida de ensino. Esta última,

prevista para acontecer no segundo semestre de 2021, foi estabelecida na cidade como um sistema de rodízio: cada turma era dividida em dois grupos que se alternavam semanalmente entre o ensino presencial e o remoto. Para os que ficavam em casa, as orientações chegavam de forma remota e as aulas, realizadas por meio da plataforma de reuniões on-line *Google meet*, tinham duração de aproximadamente 1h por semana.

Diante do exposto, consideramos que é um ato de resistência um(a) docente que, apesar de todas as adversidades vivenciadas no contexto da pandemia de covid-19, adota em suas práticas pedagógicas de sala de aula a leitura em diversas perspectivas, incluindo a fruição, respeitando o direito de seus alunos entenderem, interpretar e se apropriarem o que foi lido, afinal, “se nenhuma receita garante que a criança lerá, a capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva emotiva e sensorial, e **não simplesmente cognitiva**, parece ser de fato decisiva [...]” (PETIT, 2010, p. 58, grifo nosso).

Assim, considerando que “ler por prazer é o que nos faz leitores de fato, ou seja, é o que nos impulsiona a buscar mais e mais textos, é o que nos faz usufruir o direito de negar um texto, escolher outro texto, pedir sugestões, dar sugestões” (LEAL e MELO, 2006, p. 42), esta dissertação investiga como ocorreu, durante o ano de 2021, o trabalho com a leitura em uma sala de aula do 2º ano do ciclo alfabetizador, cuja professora declarou incluir, em suas práticas pedagógicas, diversas atividades de leitura, reconhecendo, dessa forma, sua importância. Como foi feito, então, esse trabalho? Quais as práticas reais de leitura foram promovidas pela professora? O que foi possível ser realizado? Quais e como as barreiras foram transpostas? O que foi priorizado? Quais as limitações sofridas? Algo foi deixado de lado? Como se deu a interação dos alunos? Mesmo quando as diretrizes nacionais nada incentivaram o trabalho docente para a leitura fruição, como fez e o que pensou essa professora ao estimular seus alunos a lerem por prazer? A busca por respostas para essas perguntas fundamentam este trabalho.

2. CAPÍTULO I: DELINEAMENTO DA PESQUISA

2.1. OBJETIVOS

2.1.1. Objetivo geral

Compreender o trabalho de uma docente com práticas de leitura em sala de aula, desenvolvido no período pandêmico em uma turma do 2º ano do ciclo alfabetizador da Rede Municipal de Ensino do Recife, em aulas ofertadas nas modalidades ensino remoto, ensino híbrido e ensino presencial.

2.1.2. Objetivos específicos

- Analisar as práticas da docente durante o ensino remoto por meio de encontros síncronos por videoconferência, ofertados em 2021, buscando observar como ocorre o trabalho com a leitura;
- Analisar as práticas da mesma professora nas aulas presenciais dos períodos híbrido e presencial, observando se e como ocorre o trabalho com a leitura;
- Identificar a recepção e a interação dos alunos nos momentos em que o trabalho com a leitura acontece;
- Identificar os recursos didáticos aos quais os alunos tiveram acesso para as aulas e os materiais de que a professora faz uso;
- Examinar as orientações ofertadas aos docentes da Rede Municipal de Ensino do Recife para o trabalho com as aulas remotas e híbridas para entender quais as orientações e os direcionamentos em relação ao trabalho com a leitura.

2.2. METODOLOGIA

2.2.1. Perspectiva investigativa

A abordagem metodológica que orientou esta pesquisa, em função da natureza do objeto e da escolha teórica, é de natureza qualitativa, que, de acordo Bogdan e Biklen (1994, pg. 16), usa a observação participante e a entrevista em profundidade como estratégias mais

representativas da investigação. Este estudo, realizado em Recife com uma docente alfabetizadora, configura-se como analítico e como estudo de caso. Segundo Ludke e André (1986), estudos de caso, dentre outros pontos, visam à descoberta, enfatizam a interpretação em contexto, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda e usam uma variedade de fontes de informação. Para Triviños (1987, p. 111), o grande valor do estudo de caso é “fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”.

Esta pesquisa possui caráter etnográfico devido à nossa imersão no campo durante todo ano letivo de 2021 e por utilizarmos como instrumentos de coleta de dados a observação participante, orientada por nossas indagações iniciais. Ludke e André (1986, p. 16) entendem que “essas primeiras indagações orientam o processo de coleta de informação e permitem a formulação de uma série de hipóteses que podem ser modificadas à medida que novos dados vão sendo coletados”. Durante as observações, foram feitas anotações em um diário de campo e o registro de todas as práticas de leitura que aconteceram no decorrer das aulas.

Inicialmente, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a docente para conhecer melhor seu perfil, no sentido de entender as nuances de seu cotidiano escolar. Antes de iniciar o período híbrido, foi realizada uma outra entrevista, dessa vez para conhecer os sentimentos e as percepções dela sobre o trabalho no período remoto. Sempre que necessário, foram realizadas minientrevistas, respondidas pela docente em uma conversa informal, o que ajudou na compreensão de pontos específicos de práticas realizadas em um determinado dia. Antes do retorno ao ensino presencial, foi feita uma entrevista para esclarecer as percepções da professora sobre o período híbrido, bem como suas expectativas para o retorno ao ensino presencial. Ao final do ano letivo, entre outras indagações, questionou-se suas percepções acerca do trabalho com a leitura desenvolvido por ela. Essa série de entrevistas corrobora Amado (2014, p. 207), que diz que a “entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos. [...] é pois, um método, por excelência, de recolha de informação”.

2.2.2. A escolha da professora

Devido à pandemia, desde o início desta pesquisa nos encontramos imersos em muitas limitações, incluindo a impossibilidade de visitar escolas para dialogar pessoalmente com gestores e docentes, assim como tornou-se impossível conseguir contactar pessoas que não possuíamos o contato antes de começarem as medidas de distanciamento social, posto que não

havia funcionários presenciais nas escolas que pudessem mediar o contato com os professores.

Assim, pensando no perfil desta pesquisa e sem acesso à uma amostra mais ampla, selecionamos cinco docentes indicados profissionais da educação que já tinham trabalhado ou trabalhavam na rede municipal do Recife. Após breve entrevista inicial, escolhemos a professora desta pesquisa com base no conhecimento que tínhamos de seus projetos realizados em sala de aula, da visão dela sobre o trabalho com a leitura, de ser professora de uma turma do ciclo alfabetizador e da disponibilidade de horários que tinha para a pesquisa. Ela é formada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e possui mestrado e doutorado em educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Ela atua na Rede Municipal de Ensino do Recife há sete anos, sendo o ano de 2021 o primeiro dela na escola em que foi realizada a pesquisa.

2.2.3. O campo da pesquisa

Assim como Pais (1986), entende-se aqui que o cotidiano, além de se constituir como lugar privilegiado de análise sociológica, também revela processos de funcionamento das sociedades. Escolher imergir no campo, observando o dia a dia das práticas da docente, relaciona-se com a finalidade de “explicitar as *combinatórias de operações* que compõem também (sem ser exclusivamente) uma “cultura” [...] O cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (CERTEAU, 1988, p. 38).

A escola municipal onde a pesquisa foi realizada situa-se no bairro Alto do Mandu, em Recife/PE. Atualmente, ela oferece aulas para crianças do ensino fundamental I. Durante o turno da manhã, são atendidos alunos de 1º, 2º e 3º anos. No turno da tarde, há uma turma de 1º ano e turmas de 4º e 5º anos. Quanto à estrutura, a escola conta com cinco salas de aula, um espaço de leitura, uma sala para a gestão da escola, uma cozinha, uma sala de recursos para os alunos atendidos no acompanhamento especial, uma sala para a coordenação, um pátio de tamanho mediano, dois banheiros para os alunos e um para os professores, além de uma coordenadora, uma secretária e gestoras.

Este estudo pautou-se no acompanhamento do trabalho de uma professora de uma turma do 2º ano do ciclo alfabetizador, no turno manhã, durante o seu trabalho no ano letivo de 2021. Dessa forma, as observações realizadas perpassaram as aulas ofertadas do ensino remoto e as do ensino híbrido e presencial.

Durante o ensino híbrido, a turma foi dividida entre os grupos azul e amarelo. Logo após as primeiras semanas de aula, reconhecendo as desigualdades que a pandemia provocou no aprendizado dos alunos, a direção da escola e as professoras reagruparam os alunos. Dessa forma, o grupo amarelo passou a englobar os alunos pré-silábicos e silábicos, e o grupo azul os alunos silábicos-alfabéticos e alfabéticos. Em conversa informal com a professora da turma, ela afirmou apoiar a decisão, alegando que assim seria melhor para acompanhar os alunos que ainda não estavam apropriados do SEA, e que o trabalho que pretendia fazer, específico para eles, os ajudaria a avançar, ainda que as aulas presenciais só fossem acontecer duas semanas por mês.

Com exceção de uma criança que passou para o grupo amarelo, no grupo azul ficaram os alunos que vinham acompanhando os encontros síncronos do período remoto. Assim, considerando que esses discentes já vinham sendo observados nessas aulas e que um dos objetivos deste trabalho era também identificar como se dava a recepção dos alunos nas práticas de leituras, optamos por acompanhar o grupo azul, que tinha 09 alunos. Entretanto, a divisão da turma durou pouco mais de dois meses. A partir do momento em que o ensino retornou ao presencial, passamos a acompanhar a turma completa, diariamente.

2.2.4. Análise dos dados

Para a análise dos dados obtidos nesta pesquisa, utilizou-se a *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 1977), que é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Assim, após ser feita uma pré-análise, na qual foi feito contato com algumas docentes para definir qual se enquadraria no objeto de estudo, algumas etapas do procedimento foram estabelecidas, quais sejam: a) acompanhamento dos encontros síncronos que aconteceram durante o ensino remoto, nos quais foi possível observar suas peculiaridades e como se dava a interação dos alunos; b) acompanhamento dos encontros presenciais na modalidade de ensino híbrido, momentos nos quais foi possível investigar como se deu o retorno dos alunos à escola após mais de um ano longe dela, como foram as trocas e interações, bem como perceber a condução da docente durante as aulas de tempo reduzido; c) acompanhamento dos encontros no retorno ao ensino presencial, ainda na pandemia, nos quais foi possível observar a turma

toda reunida, a condução das aulas e as interações; d) entrevistas com a docente realizadas tanto em profundidade como em pequenos formatos, que possibilitaram uma melhor compreensão de suas práticas pedagógicas; e) categorização dos dados, resultado da classificação analógica e progressiva dos elementos (BARDIN, 1977), no sentido de definir como se dava o cotidiano escolar para que se pudesse melhor compreender as fabricações docente em cada um dos momentos; e f) análise de dados a partir de categorização prévia.

Desse modo, para efeito de discussão dos resultados, seguindo os objetivos específicos que orientaram esta pesquisa, elencou-se como categorias principais as três modalidades de ensino – remoto, híbrido e presencial – e como subcategorias a forma que o cotidiano da sala de aula transcorreu em cada uma delas. Por fim, destacam-se as considerações da docente em vários pontos, colocadas de forma estratégica para a elucidação dos momentos vivenciados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3. CAPÍTULO II: BREVE HISTÓRIA DA LEITURA

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural [...] Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. (GOULEMOT, 2011, p. 108)

3.1. AS PRIMEIRAS PRÁTICAS

A leitura, como prática que atualmente se conhece, tem sua história e suas nuances. Envolve nas mais diversas subjetividades, “não é apenas uma operação intelectual abstrata: ela é uso do corpo, inscrição dentro de um espaço, relação consigo mesma ou com os outros” (CAVALLO e CHARTIER, 1998, p. 08). A leitura, portanto,

Ao mesmo tempo familiar e estranha, é uma atividade que partilhamos com nossos ancestrais, mas nunca poderá ser igual ao que eles vivenciavam. [...] mesmo que seus textos tenham chegado até nós sem nenhuma alteração – o que é praticamente impossível, considerando-se a evolução do formato e dos livros como objetos físicos –, nossa relação com tais textos não pode ser a mesma dos leitores do passado. A leitura tem uma história (DARNTON, 1990, p.146).

Quando a escrita alfabética chega na Grécia por volta do séc. VIII a.C., ela se projeta em um mundo que já pertencia à tradição oral há muito tempo. Para Svenbro (1988), nesse período, a palavra falada reinava na Grécia e era evidente a valorização do sonoro, a exemplo da modificação feita pelos gregos do alfabeto consonântico herdado dos semitas. Segundo o autor, “a escrita teria sido utilizada pela cultura oral em uma perspectiva [...] de contribuir para a produção de som, de palavras eficazes, de glória retumbante” (SVENBRO, 1998, p. 42). Bajard (1994), por sua vez, ressalta que as práticas de leituras estão associadas à emissão sonora do texto desde o nascimento do alfabeto.

Para Svenbro (1998), ainda que na antiguidade a ênfase recaísse sobre a declamação do texto e a prática da leitura silenciosa não fosse experimentada por todos, o ato de ler já era conhecido e realizado por um grupo limitado de leitores. Além dos analfabetos, que não conheciam a escrita senão pelo que viam contar, a leitura silenciosa remetia à decifração lenta e hesitante do texto escrito e também à ausência de intervalos sonoros. Apesar das dificuldades, a grande quantidade de textos abriu portas para o crescimento da leitura silenciosa na antiguidade. Porém, ela não foi estruturada apenas pelo fator quantitativo; o teatro foi um dos responsáveis por estruturar essa prática:

O escrito que é "reconhecido" de maneira visual parece possuir a mesma autonomia que o espetáculo teatral. As letras lêem-se - ou, antes, dizem-se - elas mesmas. O leitor "silencioso" não deve intervir na cena da escrita: capazes de "falar", as letras podem dispensar a intervenção de sua voz. Elas já possuem uma. Cabe ao leitor simplesmente "escutá-la" no interior de si mesmo. A voz leitora acha-se interiorizada (SVENBRO, 1998, p. 58).

Na Roma dos primeiros séculos, a literatura permanecia sob formas “ligadas ao restrito círculo da classe dirigente e às particulares exigências da vida associativa” (CAVALLO, 1998, p. 71). Para o Cavallo (1998), nesse momento, ainda há distância dos verdadeiros livros e da verdadeira leitura. Entre o final do séc. III e o início do séc. I a.C., o nascimento de uma literatura latina de inspiração grega e a chegada de bibliotecas gregas completas marcam a cultura romana. O autor revela que esses livros gregos importados serviram como modelo para o nascente livro latino:

[...] pouco a pouco abria-se caminho - graças à presença cada vez maior de modelos de livros gregos - para a consciência da relação existente entre texto e livro. Tratava-se não somente de realizar uma transposição dos modelos gregos para outro contexto cultural, mas também de conquistar um método complexo de estruturação do livro que, inspirando-se naqueles modelos, organizasse o texto de modo cada vez mais adequado para a leitura (CAVALLO, 1998, p. 72).

Cavallo (1998) também salienta que as primeiras bibliotecas eram particulares e restritas à uma sociedade culta e rica. Entre os séculos I e II d.C., a maior difusão do alfabetismo foi responsável pelo aumento do público leitor no mundo greco-romano, o que culminou na necessidade de se instaurar bibliotecas públicas. Porém, os potenciais leitores desses espaços eram aqueles que já possuíam suas bibliotecas particulares — as quais eram sinônimo de ostentação — mesmo que fossem pouco instruídos ou não soubessem ler. Assim, compreende-

se que tanto os livros como a leitura faziam parte das representações que distinguiam os grupos sociais.

O formato de livro como hoje se conhece só apareceu por volta dos séculos III e IV d.C. Antes disso, Darnton (1990) revela que era necessário desenrolar o *volumen* para ler. Quando este foi substituído pelo *codex*, os leitores puderam manejar o livro com mais facilidade, manuseando suas páginas, posto que agora ele possuía segmentos que dividiam os textos e os colocavam em índices. Para Chartier (1998, p. 19), o *codex* era o “instrumento mediador entre a leitura na Antiguidade e as maneiras de ler na Idade Média”.

Com relação às condições de aprendizagem da leitura, Cavallo (1998) afirma que, apesar de diferirem segundo as épocas, o estatuto social e as circunstâncias, geralmente eram realizadas no âmbito da família (com professores particulares) ou na escola pública. O aprendizado da escrita precedia o da leitura. Era necessário primeiro aprender as formas e os nomes das letras em ordem alfabética, depois aprender a escrever, em seguida fazer o traçado das sílabas, passando pelas palavras completas até chegar às frases. Após essas etapas, a aprendizagem da leitura era semelhante: primeiro o conhecimento das letras isoladas, depois das sílabas, depois o domínio das palavras completas. Assim, infere-se que o ato de aprender a ler era uma operação lenta.

Entretanto, o modelo vagaroso e mecanicista de ensino da leitura nas escolas não foi capaz de frear os modos de ler dos novos leitores que surgiram nos primeiros séculos do Império (CAVALLO, 1998). Isso porque já não se lia mais somente por obrigação. As novas facetas da leitura trazem o perfil de um indivíduo que, independentemente de ser alfabetizado ou de ter alguma função profissional que envolva a leitura, “é um leitor “livre”, que lê por prazer, por hábito ou pelo prestígio da leitura” (ibid., 1998, p. 83). O surgimento de textos de entretenimento é uma consequência dessa época de crescimento e de diversificação de leitores, de tal modo que, a despeito das barreiras culturais entre os leitores, “todo o mundo lia mais ou menos as mesmas obras: as diferenças estavam nas maneiras de ler, de compreender, de apreciar texto” (ibid., p. 86).

3.2. DA IDADE MÉDIA À CONTEMPORANEIDADE

Durante a Idade Média, o livro ocupou papel central e foi considerado objeto de excelência e instrumento da própria civilização. A leitura do ócio passou a ser substituída pela prática da leitura de textos sagrados e de textos de edificação espiritual, que geralmente

ocorriam em igrejas, celas, refeitórios, escolas religiosas etc. Cavallo e Chartier (1998, p. 20) afirmam que “somente no interior dos espaços eclesiásticos e nos monastérios florescem poemas que celebram a glória dos livros, leituras, bibliotecas”. Para os autores, outra grande revolução dessa época é a passagem da leitura em voz alta para a leitura silenciosa ou murmurada. Entretanto, isso não significou o fim da leitura em voz alta.

O nascimento da imprensa no século XVI provocou profundas mudanças em relação à disseminação dos livros. Foi desenvolvida a técnica da tipografia, popularizando os livros impressos. Consequentemente, “os livros mais baratos e portáteis levaram à leitura silenciosa e solitária. [...] estimulou(-se) a procura pela privacidade, contribuindo para a divulgação da reivindicação de direitos e liberdades individuais” (RIBEIRO *et. al*, 2007, p. 33). Assim,

[...] a passagem da leitura intensiva para a leitura extensiva coincidiu com uma dessacralização da palavra impressa. O mundo começou a se confundir com a questão da leitura, e os textos começaram a ser tratados como mercadorias, podendo ser descartados com a mesma indiferença (DARNTON, 1990, p. 127).

Ainda que a produção de livros tenha assumido um caráter empresarial, no qual o lucro prevalecia, o objetivo de fabricar um produto de baixo rendimento e alto lucro só foi possível quando o mercado dos livros passou a contar com consumidores do produto, “isto é, pessoas que dominavam com a necessária desenvoltura habilidade de ler, o que adveio do fortalecimento da escola e da obrigatoriedade de ensino” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2019, p. 24).

Apesar das significativas transformações, Silva (2019) relata que essa popularização da leitura poderia ser sinônimo de liberdade para o leitor poder ler qualquer material a que tivesse acesso, fato que contrariava os interesses dos que detinham o poder. Dessa forma, ocorreu o *apartheid* educacional, no qual umas das formas de se controlar o acesso aos textos foi a atuação de censores que determinavam o que era permitido ler. No século XVII, a ênfase nas práticas de leitura passa a ser na vinculação das noções linguísticas à realidade. Logo,

Esse novo olhar para a leitura também levou a um novo olhar para a sua importância educativa e didática, apontado inicialmente por Fénelon. Nesse momento, as fábulas e contos passam a fazer parte das práticas pedagógicas. Esses gêneros, ao mesmo tempo que tornavam a leitura prazerosa, direcionavam o gosto literário e imprimiam morais. [...] E aí tem início a preocupação de se adequar a leitura à idade dos leitores. A leitura estava resgatando seu papel de entreter, embora houvesse nisso certa possibilidade de direcionamento (SILVA, 2019, p. 36).

Segundo Certeau (1998), a ideologia do Iluminismo do século XVIII “queria que o livro fosse capaz de reformar a sociedade, que a vulgarização escolar transformasse os hábitos e costumes, que uma elite tivesse com seus produtos [...] o poder de remodelar toda a nação” (ibid., p. 261). Assim, o processo de expansão da leitura só se transformou em prática social com a mudança em relação à valorização da família que, considerada “a miniatura da sociedade idealizada pela burguesia, [...] (ela) constrói e consolida a sociedade burguesa, organizando-a para quem e para além das camadas sociais, partidos ou ideais” (LAJOLO e ZILBERMAN, p. 25). É nesse novo modelo de família “que se intensifica o gosto pela leitura, por consistir numa atividade adequada ao contexto de privacidade próprio à vida doméstica” (ibid., p. 26). Lajolo e Zilberman (2019) também destacam que o saber ler passou a ser uma habilidade necessária à formação moral das pessoas, devido ao crescente interesse pela Bíblia e à sua profícua difusão.

No século XIX, a expansão da leitura atingiu novas classes de leitores, ainda que para cada uma ela tivesse fins específicos. Segundo Silva (2019, p. 37), “as mulheres buscavam os livros de culinária, os romances e as revistas; as crianças liam as fábulas e os contos de fada (textos moralizantes); já os operários buscavam os livros como fonte de lazer”. Ademais, a autora esclarece que:

No século XX, o impresso começou a dividir espaço com outros meios de comunicação com maior poder de persuasão, como os meios audiovisuais. Nos seus anos finais, o desenvolvimento da tecnologia digital proporcionou novos suportes para os textos e uma nova forma de ler. Acontece aí, segundo Chartier (1994), outra revolução das práticas de leitura: a leitura na tela do computador, na qual a materialidade do livro é substituída pela imaterialidade do texto, e o leitor passa a ser visto como um “coautor”, uma vez que pode intervir, modificar e reescrever os textos que lê (SILVA, 2019, p. 37).

Diante do exposto, as mudanças ocorridas nas práticas de leitura ao longo dos anos corroboram Souza (2016), que, ao analisar trabalhos de historiadores e de estudiosos da língua, esclarece que “tais mudanças têm alterado as formas de ler e de escrever dos indivíduos em cada sociedade, sendo essas “praticadas” e “ensinadas” em diferentes espaços, com fins os mais diversos” (ibid., p. 30).

3.3. AS PRÁTICAS DE LEITURA NO BRASIL

Lajolo e Zilberman (2019) afirmam que, no Brasil, apenas por volta de 1840 começaram a surgir alguns traços relativos à formação e ao fortalecimento de uma sociedade leitora. Isso

porque “estavam presentes os mecanismos mínimos para a produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando a melhoria do sistema” (ibid., p. 29).

No Brasil Império de 1872, cerca de 70% da população livre era analfabeta. Mortatti (2006) esclarece que, nesse período, o ensino brasileiro carecia de organização, de tal modo que as esporádicas escolas que existiam funcionavam em salas adaptadas de prédios pouco apropriados e com turmas multisseriadas. Ademais,

[...] o material de que se dispunha para o ensino da leitura era também precário, embora, na segunda metade do século XIX, houvesse aqui algum material impresso sob a forma de livros para fins de ensino de leitura, editados ou produzidos na Europa. Habitualmente, porém, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC” e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos (MORTATTI, 2006, p. 05).

A tendência ao incentivo para a produção nacional de livros escolares aconteceu na segunda metade do século XIX, tanto no Brasil quanto em Portugal. Os conteúdos desses materiais, fossem cartilhas ou livros de leitura, “eram apresentados, a um só tempo, como fatores de civilização e de conhecimento” (BOTO. 2019, p. 03). Couto (2019, p. 05) diz que “a busca do ensino simultâneo era uma característica dos compêndios de primeira leitura” e que faz parte deste ensino

[...] dividir os discípulos em diversas classes ou turnos, segundo as suas forças, e fazer seguir ao mesmo tempo a toda uma classe a mesma lição de leitura, escrita, cálculo, etc., isto é, o professor manda ler a cada um em voz alta, e os outros o vão seguindo em seus livros ou cadernos. O professor passa sucessivamente de uma a outra classe [...] As crianças, achando-se constantemente em presença umas das outras, estimulam-se reciprocamente, e aproveitam a lição (ROQUET, 1862, apud COUTO, 2019, p. 05).

Barbosa e Souza (2006) relatam que, na década de 1960, a necessidade de mão de obra escolarizada para as novas demandas do mercado econômico fez com que o Brasil promovesse o acesso de grupos mais pobres à escolarização. Dessa forma, deveria ser garantido aos aprendizes “a comunicação no sentido mesmo de acesso ao código da escrita, bastando-se, para isso, operar processos como codificar e decodificar signos” (ibid., p. 15).

Como a preocupação com o ensino da leitura limitava-se à decodificação de palavras, as cartilhas disputavam entre os pioneiros métodos sintéticos (fônico, de soletração e de silabação) e os métodos analíticos (palavração, inicialmente) que, segundo Mortatti (2006), desde o início da década de 1880 passaram a circular nas cartilhas do Brasil e ficaram

popularmente conhecidos como “método João de Deus”. Com essa disputa, o país inaugurou uma nova tradição:

[...] o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem lingüística (da época) (MORTATTI, 2006, p. 06).

Esse foi um marco para o que aconteceria nos próximos anos em relação ao ensino da leitura na educação brasileira: o movimento pendular dos métodos, no qual um predominava sobre o outro dependendo da fase. Foi só a partir da década de 1980 que, tencionando solucionar o fracasso da escola na alfabetização das crianças, propostas de mudança difundiram o *construtivismo*. Sob as contribuições de Piaget e as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, nessa forma de ensino o erro é considerado importante e “o processo de aprendizagem da língua escrita se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação de sons da fala por sinais gráficos” (SOARES, 2016, p. 21).

Sem a pretensão de nos aprofundarmos sobre as disputas que ocorreram entre os defensores dos métodos de alfabetização e do construtivismo, é válido salientar que o construtivismo parece ter trazido, pela primeira vez, o pensamento interacionista em alfabetização, o que Mortatti (2006) define como:

[...] uma concepção interacionista de linguagem, de acordo com a qual o texto (discurso) é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita, estabelecendo-se o texto como conteúdo de ensino, que permite um processo de interlocução real entre professor e alunos e impede o uso de cartilhas para ensinar a ler e escrever (MORTATTI, 2006, p. 11).

Percebe-se que o ensino da leitura ocupou papel efetivo nas práticas de alfabetização desde os primórdios da educação escolar brasileira. Entretanto, mensurar o estímulo e o incentivo da leitura pelo prazer, do entretenimento, a leitura longe das obrigações escolares e sem pretensão de aprendizado da gramática e da ortografia é tarefa difícil. Para uma melhor compreensão dessa questão, embora se saiba que as possibilidades não se esgotam, é válido entender como o incentivo à leitura para além das obrigações escolares vem acontecendo no Brasil ao longo dos anos.

A Biblioteca Nacional foi a primeira biblioteca pública do Brasil. Criada em 1808 e consolidada em sua sede permanente em 1811, no Rio de Janeiro, seu acervo inicial contava

com aproximadamente 60 mil exemplares trazidos de Portugal, que chegaram ao país com a vinda da família real. Apesar da importância desse fato histórico, não causa espanto saber que, no país de iletrados que era o Brasil, a frequência de leitores era baixa.

Na segunda metade do século XIX, “comerciantes e “senhoras” das famílias mais abastadas, através de suas doações, ajudaram a promover [...] o surgimento de várias bibliotecas, gabinetes e sociedades de leitura por todo o Brasil” (SILVA, 2019, p. 42). Com relação aos acervos que pertenceram aos primórdios das bibliotecas escolares, estes “respondiam às necessidades dos jesuítas: a catequese e o aperfeiçoamento espiritual dos sacerdotes. As obras eram de cunho religioso, carregadas da ideologia cristã da Companhia de Jesus” (MILANESI, 1986 apud SILVA, 2019, p. 42). Logo, entende-se que, no princípio, as bibliotecas escolares brasileiras propiciavam aos alunos o acesso a uma leitura direcionada, selecionada e censurada, posto que os estudantes não encontravam variedade de temas nas obras dos acervos.

Em seu trabalho, Silva (2019) relata que, após a decadência das bibliotecas escolares de cunho religioso, estes espaços, tal como são conhecidos hoje, começaram a tomar forma no final do século XIX e início do século XX. De início, elas buscavam atender às necessidades de professores e estudantes das escolas normais. Depois, foram implantadas as bibliotecas infantis. À medida que as bibliotecas se multiplicavam pelo país, houve esforços do Brasil República para incentivar a leitura. Entretanto, estes não foram suficientes para a construção de um país de leitores. Nas décadas de 1930 e 1940, a biblioteca foi incluída no processo de reforma educacional, passando a construir “uma valorização educativa e maior estímulo ao processo de ensino e aprendizagem, visando, prioritariamente, ao incentivo ao gosto pela leitura” (ibid., p. 45).

Foi apenas há cerca de 70 anos, na década de 1950, que nas bibliotecas escolares do Brasil começou

a imperar o discurso da relevância de se compor um acervo para a biblioteca escolar e da participação direta dos alunos e seus pais/responsáveis na composição da biblioteca através de ações pedagógicas. O acervo deveria ser composto de materiais diversos, bibliográficos ou não, e deveria haver a participação efetiva dos alunos e seus pais como elementos imprescindíveis para que a biblioteca escolar produzisse sentido (SILVA, 2019, p. 46).

Apesar das mudanças significativas, é somente nos anos 1990, com a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e em 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que a biblioteca escolar é apresentada como espaço de aprendizagem e de

incentivo à leitura. Ademais, foi também em 1997, com o surgimento do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que as escolas públicas passaram a receber obras de literatura, de pesquisa e de referência.

Atualmente, as bibliotecas da rede básica de ensino não seguem um padrão, posto que, quando existem, são limitadas pelo espaço físico que a escola dispõe e o acesso dos alunos só é possível quando há um profissional trabalhando exclusivamente nelas ou quando há uma organização de horários pela escola, sendo de responsabilidade de cada professor levar sua turma para a biblioteca. Algumas escolas que não possuem estrutura física para tal tentam manter espaços de leitura nos corredores ou no pátio. Além dessa condição (ou da falta dela) das bibliotecas escolares, é fato que muitos municípios carecem de boas bibliotecas públicas com acervo atualizado e estrutura apropriada para receber o público geral.

Os percalços anteriormente apontados podem ser fatores que contribuíram para o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) revelar que, em 2018, 29% da população brasileira encontrava-se no nível de analfabeto funcional e 34% dos alfabetizados estavam no nível elementar. Apesar de uma redução significativa no número de analfabetos plenos na população brasileira, percebida ao longo das 17 edições do Inaf, é preocupante saber que boa parcela da população não domina plenamente as habilidades de leitura e escrita. Em outras palavras, essas pessoas não compreendem o que leem e, se isso não acontece, dificilmente elas buscarão a leitura para os momentos de lazer ou por prazer.

Inegavelmente, o fato é que

A decisão e a real implantação de programas públicos de formação de leitores plenos, em escala nacional e como política pública, são, antes de tudo, parte de uma determinação governamental ampla de inclusão e reconhecimento de direitos que só se efetiva em uma sociedade e em governos francamente democráticos e com foco no desenvolvimento social e econômico voltado para a maioria da população (MARQUES NETO, 2016, p. 60 e 61).

Após tais explanações, faz-se necessário entender como o governo federal do Brasil vem agindo, por meio de diretrizes nacionais, com relação às orientações sobre a promoção da leitura nas escolas do país.

4. CAPÍTULO III: O ENSINO DA LEITURA NOS DOCUMENTOS BRASILEIROS

Ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas.

(LAJOLO e ZILBERMAN, 2019, p. 24)

4.1. A LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DESDE A LDB/96

Alguns documentos oficiais trazem um panorama com orientações nacionais para a educação básica. Desses, quanto ao norteamento para os anos iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente, para o trabalho com a leitura em sala de aula, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDB/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

A LDB/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996 e ainda em vigência no país, organiza a estrutura da educação brasileira, propondo valores, concepções e finalidades. Ela é composta pelos seguintes títulos: I – Da Educação; II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional; III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar; IV – Da Organização da Educação Nacional; V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino; VI – Dos Profissionais da Educação; VII – Dos Recursos financeiros; VIII – Das Disposições Gerais; e IX – Das Disposições Transitórias. Nesse extenso documento, a palavra *leitura* aparece uma única vez, no primeiro inciso do artigo 32, no qual consta que um dos objetivos do ensino fundamental obrigatório é “I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da **leitura**, da escrita e do cálculo;” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Ademais, as palavras *ler*, *leitor* e *lido* não aparecem nenhuma vez no documento.

Os PCNs de Língua Portuguesa para 1ª a 4ª séries do ensino fundamental trazem que o trabalho com a leitura

Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. [...]

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando

elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. [...]

É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes (BRASIL, 1997, p. 41).

A BNCC (2018) teve sua terceira e última versão homologada no dia 22 de dezembro de 2017. Segundo a introdução do documento, com a Base é possível

[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2018, p. 07).

Quando se refere à etapa do Ensino Fundamental – anos iniciais, a BNCC (2018) entende que é necessário articular as experiências vividas na Educação Infantil de tal modo que se preveja a progressiva sistematização delas e “o desenvolvimento, pelos alunos, de **novas formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (ibid., p. 57 e 58, grifo deles). Segundo o referido documento, o **eixo leitura:**

Compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, **dizendo respeito não somente ao texto escrito**, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, BNCC, 2018, p. 71 e 72, grifo nosso).

Assim, a BNCC (2018) defende que a leitura seja realizada de forma contextualizada com a vivência dos alunos, por meio de “textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (ibid., p. 75). Porém, contraditoriamente, este documento:

[...] retoma uma visão limitada do processo de alfabetização propondo às crianças que “conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura-processos que visam que alguém se torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) [...]”. (BARZA e ALBUQUERQUE, 2021, p. 129)

Em 11 de abril de 2019, por meio do Decreto nº 9.765, foi instituída a PNA. Esse documento, que foi elaborado “como um esforço do Ministério da Educação para melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados” (BRASIL, PNA, 2019, p. 07) e tem como público-alvo as crianças na primeira infância e os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, traz o conceito de *ciência cognitiva da leitura*, que afirma que

[...] a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural nem espontânea. Não se aprende a ler como se aprende a falar. A leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo explícito e sistemático, evidência que afeta diretamente a pessoa que ensina (DEHAENE, 2011 apud BRASIL, PNA, 2019, p. 20).

Seguindo a leitura do referido documento, encontra-se na seção *Como Ensinar as Crianças a Ler e a Escrever de Modo Eficaz* a defesa de que “professores e coordenadores pedagógicos devem levar em consideração, no processo de alfabetização, as pesquisas que indicam o número médio de palavras lidas com fluência ao final de cada ano do ensino fundamental I” (ibid., p.33), explanada em seguida com um quadro que sugere que as crianças estejam aptas a ler 80 palavras por minuto ao final do segundo ano do ensino fundamental. Isso quer dizer que o ensino:

[...] deve se ater a critérios científicos, a partir da instituição do método fônico como estratégias pedagógica, pautando-se esse ensino em seis componentes fundamentais: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita. Na contramão do que vem sendo apontados pela teoria da psicogênese da língua escrita e pelos demais programas e ações para a área nos últimos dez anos, a PNA volta a direcionar o trabalho docente por meio de um método de ensino único, tirando o foco do processo de

desenvolvimento da criança. (BARBOSA, CABRAL E GOULART, 2022, p.65)

Na PNA, o conceito de letramento é abandonado, assim como são ignoradas as inúmeras pesquisas brasileiras no campo da alfabetização, abrindo-se espaço para o conceito de literacia que, segundo o documento, é “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 21).

Diante do breve exposto, entende-se que as divergências que aparecem nos documentos mais recentes com relação aos objetivos da leitura em sala de aula confundem professores quando os induzem a promover práticas retrógradas e exaustivamente refutadas como positivas para as práticas de leitura com crianças em processo de alfabetização.

4.2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA E DE FORMAÇÃO DE LEITORES

Certeau (1998, p. 268) afirma que “a autonomia do leitor depende de uma transformação das relações sociais que sobredeterminam a sua relação com o texto”. Sendo assim, concorda-se com o autor quando ele diz que uma política de leitura deve “articular-se a partir de uma análise que, descrevendo práticas há muito tempo efetivas, as torne politizáveis” (ibid., p. 268).

Entende-se aqui que

As políticas de formação leitora vão muito além das tecnicidades necessárias e dos instrumentos disponíveis nas escolas, nas bibliotecas, nos centros de educação e cultura ou mesmo nos lares e locais de trabalho. A decisão e a real implantação de programas públicos de formação de leitores plenos, em escala nacional e como política pública, são, antes de tudo, parte de uma determinação governamental ampla de inclusão e reconhecimento de direitos que só se efetiva em uma sociedade e em governos francamente democráticos e com foco no desenvolvimento social e econômico voltado para a maioria da população (MARQUES NETO, 2016, p. 60).

Assim, rememorando a ampla democracia que o país viveu com as medidas sociais voltadas para o povo, é importante retomar o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), criado em 2012. O Pacto foi um compromisso assumido formalmente entre governo federal, estados e municípios de todo o país, onde objetivava que todas as crianças fossem alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Dentre os quatro eixos de ação do Pnaic, estavam a entrega regular- através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)- de obras de referência, de literatura e de pesquisa.

O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) foi instituído em 10 de agosto de 2006, por meio da Portaria Interministerial nº 1.442 pelos então ministros da Cultura e da Educação Gilberto Gil e Fernando Haddad, respectivamente. Em 1º de setembro de 2015, a então presidenta Dilma Rousseff assinou o Decreto nº 7.559, dispondo sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura, dando-lhe assim uma maior dimensão que a conferida pela Portaria. Segundo Marques Neto (2016),

O texto do Plano e sua estrutura de construção e revisões colegiadas entre Estado e Sociedade Civil e entre Cultura e Educação colhe o legado de diversas iniciativas e programas exitosos, desde os mais longínquos no tempo quanto os mais recentes, como o PROLER e os movimentos independentes literários que surgem nas periferias de todo o Brasil. Na dimensão do seu texto, em todas as suas diretrizes indutoras da política pública de leitura e escrita encontramos a marca da inclusão, da recepção e da diversidade, que é talvez a característica mais profunda desta nação, característica esta que também determinou as políticas sociais e, em particular, a política de cultura e de educação do país nos últimos anos (MARQUES NETO, 2016, p. 58).

Em 2018, a promulgação da Lei nº 13.696/2018 instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), que tem como estratégia a promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil. O seu 4º artigo prevê que “para a consecução dos objetivos da Política Nacional de Leitura e Escrita, será elaborado, a cada decênio, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), que estabelecerá metas e ações, nos termos de regulamento” (BRASIL, 2018).

Segundo o portal do Ministério da Educação², atualmente os projetos do MEC que estimulam a leitura são: 1) *Conta pra Mim*, “cujo objetivo é dar ampla divulgação às práticas de literacia familiar. Alicerçado na Política Nacional de Alfabetização (PNA) [...]” (BRASIL, 2021); e 2) *Tempo de Aprender*, que “contempla, entre outras ações, o curso on-line “Práticas de Alfabetização”. Voltado aos profissionais que atuam na área da alfabetização, as aulas são dinâmicas e apresentam técnicas eficazes para ensinar e ler e escrever” (ibid.). Outro que também integra o Programa *Tempo de Aprender* é o curso *Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)*. O MEC³ defende que

O objetivo dos programas de intervenção é preparar os professores para garantir que as crianças trilhem um percurso de sucesso na aprendizagem da

²Matéria publicada no portal do MEC em 07 jan. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/dia-do-leitor-conheca-os-projetos-do-mec-que-estimulam-a-leitura>.

³Portal consultado em setembro de 2021. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/alfabetizacao-baseada-na-ciencia-abc>.

leitura, evitando-se dificuldades de aprendizagem logo no início da trajetória escolar. E tudo isso de forma lúdica, por meio da promoção de competências centrais, como a consciência fonológica, o princípio alfabético e a decodificação (BRASIL, 2021).

Atualmente, sequer é possível acompanhar os índices de proficiência em leitura de crianças do 3º ano do ensino fundamental, o que corresponde a um dos objetivos da meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), pois o site⁴ do PNE não recebe atualização dos dados desde 2016.

4.3. A LEITURA NA ESCOLA

4.3.1. As concepções de leitura na escola

As relações mais elaboradas entre o sujeito-leitor e a escrita são evitadas desde o século XIX na proposta de alfabetização às escolas e à sociedade, segundo Ferreira e Dias (2002). Dessa forma, a leitura tornou-se “um privilégio social de poucos, que se tornam leitores em contraposição aos decifradores, que são vistos como os malsucedidos e academicamente fracassados” (ibid., p. 40). A contemporaneidade trouxe exigências e necessidades que não englobavam mais tais concepções de leitura para as massas no período da Revolução Industrial. Porém, os projetos e ações voltados para a escola muitas vezes resistem a se adaptar à realidade de que os alunos precisam ir além da aprendizagem da decodificação do escrito; eles têm o direito de compreender o que leem, relacionar o lido com sua visão de mundo e ter acesso aos mais diversos tipos de textos sociais que circulam em seu cotidiano.

Conforme apontam Ferreira e Dias (2002, p. 41), “só a leitura, entendida como uma atividade social e reflexiva, pode propiciar uma relação criativa, crítica e libertadora com a escrita”. Para Foucambert (1994; 1997) e Smith (1999) apud Ferreira de Dias (2002, p. 41), “as habilidades de leitura são desenvolvidas por meio da imersão na escrita e na prática da leitura, não podendo ser ensinadas de maneira isolada e descontextualizada das práticas sociais”. Entretanto,

Na escola, parece, muitas vezes, haver certa desvinculação entre leitura e prazer. Na verdade, não defendemos que ler na escola seja sempre um ato de fruição. No entanto, é fundamental que possa ser, também, deleite, para que essa instituição passe a constituir-se, de fato, como um espaço de formação de leitores (LEAL e MELO, 2006, p. 43).

⁴ O site <http://pne.mec.gov.br/> foi consultado em 19.09.2021.

Dessa forma, a escola, em vez de assumir apenas o papel de ensinar a leitura em suas habilidades componentes, deve facilitar a entrada dos alunos no mundo da leitura e da escrita de tal forma que eles possam compreender os sentidos dos escritos que circulam em seu cotidiano e como os mesmos podem ser usados, inclusive para os momentos de lazer. Solé (1998) defende que, no caso da leitura, é necessário “adotar uma visão ampla dos processos educativos que levarão ao seu domínio” (p. 171), afinal, “não tem qualquer fundamento assimilar o desconhecimento das leis de correspondência ao desenvolvimento da leitura” (ibid., p. 172).

Que fique claro: não se tenciona, aqui, culpabilizar a escola como única responsável pelos números alarmantes de não leitores brasileiros. A vida dos alunos acontece em sociedade e esta, assim como outras medidas e incentivos (ou a falta deles) governamentais para além da escola, tem sua parcela de responsabilidade na formação dos leitores. Porém, sabe-se que não é incomum que escolas da rede básica, especialmente nas turmas do ciclo alfabetizador, direcionem as práticas de leitura para o ensino das propriedades do sistema de escrita, vislumbrando apenas que os alunos avancem na apropriação do SEA. Quando isso ocorre, os momentos de leitura ficam limitados e os alunos são condicionados a conjecturar que a leitura lhes serve apenas para aprender conteúdos, não sendo cogitada para outros momentos que não estes. Portanto, enfatiza-se que:

Atualmente é uma condição *sine qua non* para um ensino de leitura pertinente para a vida dos alunos tomar a leitura como prática interativa. Essa concepção abre-se para o fato de que não há uma única maneira de abordar o texto, e uma única maneira de interpretá-lo. O que passa a contar para a construção do sentido do texto é, em grande parte, a experiência do leitor (BARBOSA e SOUZA, 2006, p. 19).

Desconsiderando a utopia de esperar que uma grande transformação aconteça na sociedade para facilitar os processos de leitura dessas crianças, salienta-se:

[...] que os professores precisam apresentar ações determinantes tanto dentro como fora da escola, não esperando, de maneira passiva, que este tipo de mudança seja germinado na sociedade. [...] o professor apresenta-se como uma peça fundamental deste processo, [...] o mesmo pode engendrar o início desta mudança (FOUCAMBERT, 1994, apud FERREIRA e DIAS, 2002, p. 43).

Sendo assim, considerando os professores como peças-chave no processo de tornar a leitura pertinente para a vida dos alunos, ressalta-se que eles precisam encontrar, em seu ambiente de trabalho (especificamente em sua sala de aula), instrumentos que lhes tragam meios para promover práticas de leitura reais.

4.3.2. As ferramentas de leitura em sala de aula

A criação de um espaço de leitura na sala de aula não depende apenas da escola e dos professores. Muitas vezes, limitações como salas pequenas, falta de infraestrutura, acervo pequeno ou insuficiente, dentre outras situações, são encontradas. Porém, os espaços (ou a falta deles) de leitura na sala de aula podem ser importantes indicadores das concepções dos docentes em relação aos livros. Quando ele existe, há diversas possibilidades: espaço próprio ou móvel (caixas, cestos em cima da mesa etc.), livre acesso aos livros ou apenas no intervalo e ao final das atividades, acervo único ou renovado sempre que possível, sacralização das obras ou liberdade para apreciá-las como convém a cada um, tempo livre para leitura ou alguns minutos predeterminados etc.

Para além dos “cantinhos de leitura” destinados às obras literárias, as práticas de leitura podem encontrar espaço na sala de aula no momento em que os docentes ampliam seu trabalho utilizando diferentes tipos de gêneros textuais, que podem ser encontrados nos livros de literatura que pertencem ao acervo da escola, em textos dos livros didáticos e até mesmo nos meios de comunicação que circulam livremente na sociedade, como jornais e convites de aniversário, afinal,

[...] um cotidiano da sala de aula em que se inclui a construção e a desconstrução de diferentes gêneros textuais dar espaço não apenas às atividades propostas em manuais didáticos de Língua Portuguesa, mas também ao ensino de gêneros textuais cujos usos e finalidades permitam aos alunos se inserirem nos diferentes contextos de uso da linguagem (LEITE e BARBOSA, 2006, p. 107).

Sabe-se que muitos professores foram alfabetizados em penosos processos, que envolviam repetições, decorar sílabas e fazer cópias. Eles compreendem o quão difícil é passar por um processo restrito aos métodos, longe dos textos reais. Barbosa e Souza (2006, p. 12 e 13) relatam que os professores “têm a consciência de que seus alunos precisam ser inseridos

em práticas de leitura diferentes das que foram ensinadas há décadas, pois consideram essas práticas obsoletas, caducas, sem sentido”. Porém,

Observa-se, com frequência, professores que investem demasiadamente nas atividades de domínio das estratégias de leitura e de fluência de leitura, mas que não se preocupam com o acesso à leitura como prazer. Por outro lado, há professores que tentam possibilitar o contato dos alunos com bons materiais escritos, mas que não organizam uma ação sistematizada para ajudá-los a desenvolver as estratégias de leitura (LEAL e MELO, 2006, p. 44).

Brandão (2006) defende que a compreensão de um texto pode e deve ser ensinada pelos professores. A autora argumenta que cabe aos docentes a tarefa de propor aos seus alunos a leitura de textos interessantes, que tenham significado para eles, bem como “proporcionar um bom trabalho de exploração e compreensão desses textos, pois não basta estar alfabetizado e ler fluentemente para se ter garantia de compreensão” (ibid., p. 60 e 61).

5. CONTEMPLANDO PESQUISAS RECENTES SOBRE O ENSINO DA LEITURA

Devido à inédita condição da realização deste trabalho no desenrolar de atividades escolares desenvolvidas no contexto pandêmico, quando iniciada a revisão de literatura, ainda não haviam trabalhos semelhantes ou que se aproximassem do objeto de estudo tratado aqui. Entretanto, buscando enriquecer a base teórica da pesquisa, foram realizadas pesquisas no Portal de Periódicos da CAPES e no Scielo, utilizando a temática “Práticas de Leitura”, refinadas para trabalhos publicados entre os anos de 2015 a 2020, com foco naqueles direcionados para os anos iniciais do ensino fundamental no contexto brasileiro.

No Portal de Periódicos da CAPES, foram encontrados 273 trabalhos, sendo 42 teses/dissertações e 231 artigos; destes, foram selecionadas uma tese, uma dissertação e quatro artigos que mais se aproximavam dos objetivos deste trabalho. No portal Scielo, foram encontrados 183 artigos, dos quais foram selecionados três que melhor se relacionavam com o presente estudo, destacados no quadro a seguir.

Quadro 1. Listagem dos trabalhos encontrados com a temática Práticas de Leitura.

Título	Autor/a	Tipo de Publicação	Instituição	Ano	BASE DE DADOS
Práticas pedagógicas de leitura e escrita: um estudo investigativo no ciclo da alfabetização	Síntia Lúcia Faé Ebert	Tese de doutorado	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2016	CAPES
O ensino fundamental de nove anos: as concepções das professoras a respeito dos três primeiros anos para o processo de aquisição da leitura e da escrita	Josiane Benedito Vilarino	Dissertação de mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2016	CAPES
Leitura, escola e o compromisso do professor: entre preocupações e provocações	Cícera Maria dos Santos; Cloves Santos de Moraes; Célia de Jesus Silva Magalhães	Artigo	Revista on-line de Política e Gestão Educacional	2017	CAPES

A prática da leitura no ensino fundamental: reflexões e possibilidades	Karla Alexandra Benites Florenciano; Edna Aparecida Brizuela Barbosa	Artigo	Horizontes - Revista de Educação	2019	CAPES
Efeitos diferenciados de práticas pedagógicas no aprendizado das habilidades de leitura	Lúcia Helena Gazólis de Oliveira; Alicia Bonamino	Artigo	Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas em Educação	2015	Scielo
Formação do leitor: Uso de textos diversos e aplicação de estratégias de leitura	Magali de Moraes Menti; Dayse Cristina Ferreira da Silva	Artigo	Revista Eletrônica Científica da UERGS	2015	CAPES
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - Acervos Complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização	Riella Karyna de Albuquerque; Magna Silva Cruz	Artigo	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2015	Scielo
A leitura na escola em tempo de e-book	Vanda do Socorro Furtado Amin; Lucilinda Ribeiro Teixeira; José Guilherme de Oliveira Castro	Artigo	RDBCI: Revista Digital Biblioteconomia e Ciência da Informação	2019	CAPES

Fonte: Autora (2020)

Após a leitura dos trabalhos elencados, foram extraídos pontos que dialogam com esta pesquisa, que serão explanados a seguir.

Com relação à tese de Ebert (2016), que buscou investigar as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas nos três primeiros anos do ensino fundamental, destaca-se que ela percebeu, por meio de suas 38 observações, que, nas três turmas observadas, “existia a preocupação com a formação de leitores e com a apropriação da escrita alfabética, através da

utilização de diferentes textos” (ibid., p.199) no 1º ano do ciclo alfabetizador. Ela entendeu que, na turma do 2º ano, o trabalho priorizou continuidade do que tinha sido feito no ano anterior, de tal modo que eram propostas às crianças diversas ações de leitura e produção de textos. Para o 3º ano do ensino fundamental, “havia a preocupação com a formação de leitores compreensivos e de produtores de textos fluentes” (ibid., p.199). Traçando um paralelo entre esse estudo e o trabalho aqui desenvolvido, esperamos encontrar, na turma observada, práticas preocupadas com a formação de leitores compreensivos, posto que se corrobora a ideia de que práticas de leitura com sentido e, conseqüentemente, que proporcionem compreensão aos leitores, devem ser incentivadas desde a educação infantil, ou seja, antes mesmo do ciclo alfabetizador.

Salienta-se também que a autora destaca como sendo parte importante das habilidades de apropriação do sistema de escrita, assim como as práticas de leitura, “a boa estrutura física encontrada na escola, o capital cultural e letrado das famílias das crianças e o apoio constante da gestão escolar - direção, vice-direção e supervisão - e dos setores da escola nos processos pedagógicos e escolares” (EBERT, 2016, p.199). Ela entende que

[...] para formar leitores [...] é importante criar situações em que a leitura ocorra com frequência, bem como, proporcionar diferentes atividades em que ler seja necessário e ao mesmo tempo prazeroso, como jogos, brincadeiras, contação de histórias e leituras compartilhadas. Para tanto, é preciso haver livros e materiais de leitura à disposição na sala de aula, como também, motivar a criança a fazer uso dos espaços e dos materiais destinados à leitura. Materiais, esses, de variados gêneros, áreas de conhecimento e interesses, visto que as crianças possuem distintas preferências em leitura (EBERT, 2016, p. 200).

Apesar de concordamos quanto à boa estrutura física da escola e a disposição de materiais de leitura para as crianças, salientamos que, devido ao contexto formado pela pandemia, nossas observações perpassarão o meio virtual, assim como um ambiente físico repleto de limitações ocasionadas pelas medidas sanitárias para conter a propagação do coronavírus, de tal modo que procuraremos ver se acontecem e, se sim, como são possíveis as práticas de leitura nas condições encontradas.

Vilarino (2016) buscou, em sua dissertação, compreender como as professoras concebem os três primeiros anos do ensino fundamental para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Para tal, ela investigou, em um período de três meses, três turmas dos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º), por meio de observações e entrevistas com seus docentes. Em suas conclusões, a autora defende que é necessário que o professor encontre condições de

trabalho favoráveis para que “tenha uma prática de leitura e escrita, na perspectiva do letramento, e que contribua para mudanças significativas no processo de alfabetização, melhorando a condição social do estudante, promovendo-o à condição de cidadão crítico” (ibid., p. 98). Para essas condições, ela considera que “tempo disponível para estudos e pesquisas, carga horária adequada e boa remuneração são fatores que incidem diretamente na prática do professor”.

Corroboramos os achados da autora, mesmo com a consciência de que a pandemia impôs às escolas a condição de transferência da sala de aula física para o ambiente virtual e remoto, e aos docentes o aumento da carga horária para que fosse possível dar conta das novas demandas, o que incluía o atendimento aos pais e responsáveis das crianças. Logo, percebe-se que esses fatos, por si só, retiram de um docente do ciclo alfabetizador condições favoráveis para realizar seu trabalho. Ainda assim, pretende-se saber se, mesmo em meio a esse contexto, o trabalho com a leitura é possível.

Santos et. al (2017) buscou discutir questões relacionadas às dificuldades de leitura, bem como o papel da escola e dos professores para minimizar essa questão. Os autores constataram que “ler melhor significa também falar e escrever melhor nas mais diversas situações de comunicação o que implica ser cidadão de pleno direito, crítico e capaz de construir sentidos e de identificar as contradições e manipulações que as mensagens podem conter” (ibid., p. 253). Eles também entendem que, na era da informática na qual as sociedades estão inseridas, é preciso que a escola torne os alunos aptos para a cultura letrada além das regras convencionais de leitura e escrita. Para tanto, é preciso formar os discentes “para acompanhar as novas exigências no que diz respeito à leitura e à escrita a partir da utilização das novas tecnologias da comunicação, como computador, internet, etc” (ibid., p. 256). O trabalho é concluído salientando que o professor não é o único responsável por todas as deficiências no processo de ensino-aprendizagem da leitura, e chama atenção para vários outros fatores que cabe à escola detectar e intervir para minimizá-los.

Florenciano e Barbosa (2019) esclarecem, por meio de uma revisão de literatura, que é necessário incentivar o prazer pela leitura desde a infância. Para tanto, como elas consideram que “o desenvolvimento da habilidade e da prática da leitura, está posta pela sociedade em geral, nas mãos do docente do ensino fundamental” (ibid., p. 34), entendem ser importante que a formação inicial deste seja “aprimorada e ajustada para que estes possam de fato, cumprir com esta responsabilidade tão pesada, que lhe foi incumbida”(ibid., p. 34). Ademais, as autoras também defendem que “é necessário a participação da família em ações que sirvam como fatores potencializadores na construção de um sujeito leitor” (ibid., p. 34). Por fim, elas

apontam que é imprescindível existir o engajamento de políticas públicas que valorizem e invistam no ensino fundamental da educação brasileira.

O estudo de Oliveira e Bonamino (2015) discute a associação entre as práticas pedagógicas declaradas pelos professores e o aprendizado de diferentes habilidades de leitura por meio de pesquisa com aproximadamente 17 mil alunos e 600 professores dos 2º e 3º anos do ensino fundamental, utilizando questionários e a construção de Modelos Hierárquicos Lineares (HLM). Os resultados apontaram que, no 2º ano, as práticas de leitura silenciosa e em voz alta tiveram efeito positivo sobre “o aprendizado do código de leitura e da localização das informações” (ibid., p. 432). Não se pôde dizer o mesmo de atividades de cópia, ditado e caligrafia. As autoras concluíram que “as práticas de leitura silenciosa e em voz alta são altamente recomendáveis para o ensino das habilidades de apropriação do código alfabético e, conseqüentemente, de localização de informações explícitas nos textos” (ibid., p. 433). Desse modo, elas defendem que as práticas de leitura devem ser inseridas nas salas de aula o mais cedo possível.

Menti e Silva (2015), para mostrar a importância e a contribuição da leitura em seu contexto social, trouxeram, a partir de uma pesquisa bibliográfica, que as estratégias de leitura são procedimentos que ajudam o leitor a se tornar autônomo, desde que seja acompanhado e orientado adequadamente. Isso porque elas “os fazem aprender a selecionar, criticar e opinar, o que o exercício de leituras feitas simplesmente para encontrar respostas prontas, sem gerar uma informação relevante, não proporciona” (ibid., p.16). As autoras defendem que o professor é responsável por estreitar a relação entre leitor e leitura, orientando seus alunos quanto ao uso das estratégias de leitura. Há o esclarecimento de que a motivação para a prática de leitura deve vir de quem ensina e de quem aprende, para que o aprendizado aconteça. Por fim, elas enfatizam que “proporcionar o prazer da leitura é um compromisso a ser posto em prática, pois o domínio da leitura é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade, de uma nação” (ibid., p. 17).

O trabalho de Albuquerque e Cruz (2015), ao analisar as obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - Acervos Complementares, promove a compreensão leitora por meio das estratégias de leitura, utilizando como procedimento metodológico análise documental, entrevistas e observação das aulas de duas professoras do ensino fundamental (1º e 2º anos). Em seu trabalho, as autoras demonstram a importância da leitura para formação do leitor nos contextos de alfabetização, trazendo estudos que evidenciam a importância das estratégias de leitura e dos objetivos e finalidades dela, que guiam as atribuições que o leitor dá ao texto. Entre outros achados, as autoras destacam que é importante “as redes de ensino

investirem, de forma mais qualitativa, na formação dos professores concernente aos aspectos didáticos e pedagógicos para o ensino da leitura e da compreensão leitora nos anos iniciais do EF” (ibid., p. 454).

Amin et. al (2019), por meio de pesquisa bibliográfica e de um estudo de caso com alunos do ensino fundamental, buscaram identificar as formas e os suportes de leitura, além de verificar as práticas de leitores no cotidiano escolar, no contexto da midiatização. Os autores afirmam que os novos modos de realizar leitura, através de seus suportes e conteúdos, são notadamente observáveis no espaço escolar. Entretanto, ressaltam que “não há como negar que, de acordo com a classe social, ocorram distinções quanto a disponibilidade, posse e uso das novas tecnologias da comunicação, que as crianças/adolescentes/alunos atuem como leitores de suportes ou meios digitais (computador, smartphone, tablet etc.)” (ibid., p. 3). No trabalho, eles constataram que os jovens leitores, apesar de vivenciarem práticas de leitura mediadas por materiais digitais, ainda têm maior recorrência às práticas com mídias impressas, especialmente o livro.

Percebe-se, nas pesquisas aqui relatadas, que a figura docente ainda aparece como papel central e importante mediadora no que concerne ao provimento de práticas de leituras para as crianças em idade escolar. Também é possível observar que, antes mesmo de rumores de uma pandemia, os trabalhos já alertavam sobre a necessidade de formação adequada e de um olhar atento para as novas possibilidades de leituras escolares nas mídias digitais. Extrapolando o caráter pedagógico, já se sabia que as crianças mais favorecidas economicamente eram as que mais tinham acesso à essas mídias. Logo, apesar do contexto de pandemia trazer ares de novidade para alguns pontos, sabe-se que muitas lacunas já existiam antes dela.

Diante do exposto, entendemos que, embora nem sempre exista a condição ideal, há muitos meios de os professores promoverem práticas de leituras reais em sala de aula. O que não se sabia, até pouco tempo atrás, era como transpor esse trabalho, com todas as suas nuances e desafios, para as salas de aula virtuais que a pandemia os obrigou a abrir.

6. CAPÍTULO IV: A PANDEMIA QUE DES(CONS)TRUIU A ESCOLA

#FiqueEmCasa #Quarentena #VaiDarCerto
(*hashtags*⁵ populares nas redes sociais durante a pandemia)

6.1. LICENÇA PARA UM RELATO PESSOAL SOBRE COMO FOI (SOBRE)VIVER COM A COVID-19

Estávamos nos aproximando do final de 2019 quando a mídia divulgou os primeiros casos de covid-19 na cidade chinesa Wuhan. Ainda com informações nebulosas sobre origem, transmissão, sintomas, tratamento etc., a única certeza que se tinha era a de que, de uma forma impressionante, as pessoas que dela adoeciam estavam morrendo rápido. A partir de então, dia após dia, os noticiários traziam informações nada animadoras. Alguns já falavam que a doença iria se alastrar pelo mundo, outros que tudo se tratava de manipulação da imprensa para causar pavor nas pessoas e que o vírus logo seria contido. Como se pôde constatar com o passar do tempo, a primeira hipótese se confirmou.

No início de 2020, não se tinha a real noção do quanto o vírus SARS-CoV-2 (coronavírus) era altamente contagioso, bastando que simples gotículas de saliva no ar fossem o suficiente para uma pessoa doente contaminar, pelo menos, outra pessoa. Então, mesmo quando o primeiro caso foi confirmado no Brasil⁶, ainda se ouvia de profissionais de saúde que não havia motivo para pânico, que apenas pessoas com sintomas gripais deveriam usar máscara e fazer o distanciamento social, isolando-se em suas casas.

É difícil precisar as datas em que os acontecimentos se desenrolaram; para quem viveu a época, a sensação era a de que, a cada dia que passava, um novo dado sobre a doença surgia. A OMS lançava constantes atualizações sobre a situação no mundo, além de novas recomendações para agentes de saúde e para a população de uma forma geral. A verdade é que o vírus conseguiu ser muito mais rápido do que a ciência dava conta de trabalhar. Com pouco tempo de circulação do vírus, veio a orientação para a utilização de máscaras. Mas era

⁵ Segundo o Portal Resultados Digitais (acesso em setembro de 2022), *hashtag* é um termo associado a assuntos ou discussões que se deseja indexar em redes sociais, inserindo o símbolo da cerquilha (#) antes da palavra, frase ou expressão. Quando a combinação é publicada, transforma-se em um *hiperlink* que leva a uma página com outras publicações relacionadas ao mesmo tema.

⁶ O Ministério da Saúde, através do Portal UNA-SUS, confirmou, em 26/02/2020, o primeiro caso de covid-19 no Brasil. Tratava-se de um homem de 61 anos, com histórico de viagem para Itália. Fonte: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>.

necessário que a população geral priorizasse máscaras de tecido. Isso porque começaram a surgir campanhas, nos mais diversos meios de comunicação, fazendo um apelo para que as máscaras cirúrgicas e de modelos tipo PFF2 ou N95 (que, atualmente, sabe-se que são as que mais protegem contra a contaminação pelo coronavírus) ficassem para uso exclusivo dos profissionais de saúde, pois o **mundo** estava dando sinais de que não iria dar conta da demanda de produção desses equipamentos.

Embora um relato rápido assim traga a sensação de que tudo aconteceu de forma linear, com toda população acatando as atualizações da OMS e fazendo sua parte, não foi o que aconteceu. O Brasil, em específico, terá para sempre sua história marcada (e manchada) pelo presidente em exercício Jair Bolsonaro, que fez pouco caso da doença e, com suas opiniões totalmente infundadas sobre ciência, contribuiu para incutir na população informações falsas, as quais foram amplamente divulgadas por seus apoiadores. Ainda que fosse possível elencar todos os fatos aqui, seria impossível contabilizar os registros de tantas barbaridades ditas por ele sobre a pandemia de covid-19. Porém, ficará para sempre registrado na memória dos brasileiros e em gravações feitas e veiculadas por mídias sociais e tradicionais quando ele falou⁷, por duas vezes, que a doença era “só uma gripezinha”, mesmo quando o mundo já chorava seus milhares de mortos.

Assim, a população brasileira seguiu dividida em relação a tudo o que estava relacionado ao coronavírus: usar ou não máscara, ficar ou não em casa, evitar ou fazer aglomerações, higienizar ou não os objetos, respeitar o distanciamento entre pessoas ou ignorá-lo. De forma inacreditável, o uso de medicamentos para verminoses e bactérias, amplamente divulgado por meio de notícias falsas como curadores do vírus SARS-CoV-2, foi motivo de debates calorosos em várias esferas da sociedade.

Na tentativa de frear a transmissão da doença, estados e prefeituras começaram a fazer campanhas para a população ficar em casa. Comércio, escolas, centros de compra e até mesmo as praias chegaram a ter seu acesso proibido. Ficaram abertos apenas os serviços de primeira necessidade, como hospitais, farmácias e supermercados. Ainda assim, fazia-se o apelo para que fosse reduzida a frequência de visita a esses estabelecimentos. Os espaços foram demarcados para as pessoas manterem distância umas das outras, totens de álcool 70% foram espalhados por todos os locais com acesso ao público e campanhas de conscientização de higiene das mãos e de objetos foram veiculadas em diversos meios de comunicação.

⁷ Discurso presidencial constatado pelo Portal BBC Brasil. Matéria disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536> Acesso em: set. 2022.

De início, esperava-se que 14 dias de isolamento fossem necessários, mas só com o passar dos meses, ao se observar que os gráficos de contaminados e mortos pela covid-19 no Brasil e no mundo só cresciam, é que se teve a real noção do quão longe do fim a pandemia estava. Nenhum tratamento medicamentoso era totalmente eficaz para a doença e logo as esperanças foram direcionadas para o desenvolvimento da vacina.

Assim, 2020 nos trouxe o paradoxo: ao mesmo tempo em que tudo estava parado, não podíamos parar. Impossibilitados de ocuparmos os espaços físicos e nos relacionarmos pessoalmente, não nos restou outra saída a não ser permitir que as mídias digitais se tornassem verdadeiras protagonistas de quase tudo: lazer, estudo, transmissões ao vivo sobre os mais diversos assuntos, atividades de entretenimento (shows, peças de teatro), interações por videoconferência, ligações, mensagens instantâneas, compras e até mesmo consultas virtuais com profissionais de saúde. As demandas passaram a ser tantas que ter um equipamento digital com bom acesso à internet tornou-se item fundamental.

O primeiro ano de enfrentamento à covid-19 também foi o responsável pela mudança dos rumos deste trabalho que, quando esboçado, em meados 2019, não cogitava pesquisar nada relacionado à pandemia. A partir da leitura das obras de Michèle Petit, sugeridas em reuniões virtuais do grupo de estudos em Educação e Linguagem, coordenado pelas professoras Dras. Andréa Ferreira e Eliana Albuquerque, consideramos a possibilidade de investigar se era possível a leitura acontecer, da forma como a autora aborda em seus livros, em uma sala de aula do ciclo alfabetizador. Embora os primeiros objetivos do trabalho tenham sido moldados na esperança de que, em 2021, estaríamos de volta à normalidade, eles acabaram redefinidos pela forma única e excepcional que se estabeleceu neste ano. Logo, a investigação passou a ser buscar como e se a leitura teria espaço, em meio a tantas peculiaridades e nuances deste ano letivo, em um contexto tão adverso para as crianças de classes mais desfavorecidas economicamente.

Quando os primeiros rumores da vacina chegaram, ela ainda nos parecia um sonho distante. Em 08 de dezembro de 2020, o Reino Unido se tornou o primeiro país⁸ do ocidente a vacinar uma pessoa contra a covid-19, encabeçando uma lista de 56 países. O Brasil, padecendo

⁸ Matéria “Veja quais países iniciaram a vacinação contra a Covid-19; Brasil está fora”. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/quais-os-paises-que-ja-comecaram-a-vacinacao-contra-a-covid-19/>. Acesso em: set. 2022.

Desse modo, de forma compulsória, a escola passou a funcionar em tempo e espaço abstratos, onde a única forma possível de comunicação entre funcionários e alunos era por meio de aparelhos eletrônicos digitais, como os *smartphones* (que, até bem pouco tempo atrás, eram escanteados e até mesmo proibidos nas salas de aula). Como consequência, os significados daquilo que outrora se considerava aula “se ampliam consideravelmente com as atividades assíncronas e síncronas. “Aula” passa a ser um conjunto de eventos e atividades de que a turma participa ao longo de um período de tempo, podendo ser em diferentes espaços digitais e plataformas” (BUNZEN, 2020, p. 25). Entretanto,

Antes da pandemia, os dados já indicam a enorme exclusão digital no país. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua de 2016 - do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), das 63,4 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade que não utilizaram a Internet, 37,8% não sabiam usar e 37,6% alegaram falta de interesse, enquanto 14,3% não acessaram por considerar o serviço caro. 22,9% (41,1 milhões) não tinham celular por considerarem caro o preço do equipamento (25,9%), como alternativa, usavam o celular de outra pessoa (20,6%); (19,6%) não sabiam usar o equipamento. A maioria das pessoas acessam a internet pelo celular e não pelo computador. Esses dados indicam as limitações de qualquer proposta de ensino remoto pela internet para crianças das escolas públicas (PNAD..., 2018).

Estes dados dão centralidade à importância do trabalho docente presencial, à potência das interações professor-criança e das crianças entre si, às redes de relações e aprendizagens que se processam na sala de aula e que foram obstruídas pelo distanciamento social imposto pela pandemia (MACEDO e CARDOSO, 2022, p. 28).

Segundo a BNCC (2018), no item 6 das competências de linguagem para o Ensino Fundamental,

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 65)

Ainda assim, como apontado na pesquisa de Macedo e Cardoso (2022), sabe-se que o escasso acesso das crianças das classes populares a essas tecnologias, antes mesmo da pandemia, já tornava difícil ou mesmo inviável para o professor da rede pública de ensino colocar em prática, com seus alunos, de forma plena, essa competência. A questão é que, “em boa medida, a desconexão e a não informatização das escolas deve-se à falta de vontade política.

Também há falta de materiais didáticos voltados para o digital, que já deveriam há muito tempo estar incluídos no PNLD.” (ROJO, 2020, p. 43).

Portanto, tão logo surgiu a possibilidade das atividades remotas, percebeu-se que nem todos os estudantes teriam as mesmas condições de acesso à modalidade de ensino da vez. Como se não bastasse tamanho descompasso,

[...] não houve também diretrizes do Ministério da Educação para o desenvolvimento do trabalho remoto. Ficou evidente a ausência de uma política estatal coordenada entre os entes federativos para dar resposta aos efeitos da pandemia na educação. Coube, então, a cada rede decidir sobre sua atuação, gerando diferentes estratégias ao longo de todo país. É neste contexto de isolamento, sem orientação e sem recursos que as professoras passaram do trabalho presencial para o ensino remoto emergencial” (PORTO et al., 2022, p. 142).

Então, como aponta Carvalho (2020), entende-se que o rompimento no cotidiano da educação, ocasionado pela pandemia, fez com que professores e alunos entrassem em uma situação de crise que colocou em evidência “o fato de que *perdemos as respostas em que de ordinário nos apoiávamos*, sem que sequer soubéssemos que *eram respostas* a problemas básicos da convivência humana” (ibid., p. 03, grifo do autor).

Por fim, “uma das consequências, no contexto brasileiro, foi uma grande sobrecarga laboral dos profissionais da educação, com sérios impactos para a qualidade de vida das professoras e do próprio fazer pedagógico” (BUNZEN et al, 2022, p.233). Diante do novo cenário, os docentes da rede municipal se viram em meio a uma carga horária indefinida e multiplicada. Tomados por uma sensibilidade que faltou aos governantes, eles sabiam que muitos de seus alunos só tinham acesso aos aparelhos eletrônicos com internet em determinados momentos do dia (especialmente quando um único aparelho dava conta das demandas de uma família inteira) e, por isso, aceitaram que seus alunos os procurassem nos mais diversos momentos, sem impor restrições sequer para os finais de semana. Assim, “o trabalho passa a fazer parte de todos os momentos do cotidiano das professoras e professores, sem que os mesmos possam computar formalmente as horas extras ou até mesmo serem preparados para utilizarem as ferramentas para as aulas remotas” (PEREIRA et. al, 2020, p. 118).

6.3. O QUE RESTOU AOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

Já foi explicitado, neste trabalho, que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife em nenhum momento receberam suporte material de equipamentos (como *tablets* e chips de internet) que os permitissem ter acesso às mídias digitais para o acompanhamento das atividades no período do ensino remoto e, posteriormente, do ensino híbrido. Portanto, qualquer tentativa de acompanhamento das plataformas virtuais ficou sendo responsabilidade única e exclusiva da criança e de sua família.

A Instrução Normativa SEE nº 2 de 25 de julho de 2020, que dispõe dos procedimentos para a realização das atividades pedagógicas para os alunos da Rede Municipal de Recife durante o período de suspensão emergencial das aulas, traz que:

Art. 4º As atividades pedagógicas não presenciais serão disponibilizadas por meio do "Programa Escola do Futuro em Casa" criado pela Secretaria Municipal de Educação, para viabilizar ações específicas de formação pedagógica e acompanhamento, [...] bem como apoiar toda a comunidade escolar, gestores(as), coordenadores(as), professores(as), pais, mães e responsáveis por estudantes da Rede Municipal de Ensino garantindo o direito constitucional de acesso e permanência à educação, na perspectiva de minimizar as possíveis lacunas pedagógicas decorrentes da calamidade pública causada pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). (BRASIL, RECIFE, 2020).

Em seguida, o referido documento esclarece que o Programa Escola do Futuro em Casa deverá fazer a distribuição dos blocos de atividades, que serão considerados, durante o período emergencial, como as atividades pedagógicas não presenciais para as crianças do ensino fundamental - Anos Iniciais, com o seguinte detalhe:

Art. 9º [...]

Parágrafo único. Os materiais foram organizados considerando os conteúdos e Direitos de Aprendizagem, temáticas contextualizadas e orientações de estudo e rotinas de atividades para os(as) estudantes, por meio de atividades, jogos e brincadeiras que se encontram disponibilizados no **site Escola do Futuro em Casa (link: <http://educ.rec.br/escoladofuturoemcasa/>)**, **espaço que deverá ser utilizado como veículo de comunicação entre professores(as) e estudantes, junto aos seus familiares** (BRASIL, RECIFE, 2020, grifo nosso).

Então, embora não seja a intenção deste trabalho dar voltas em círculos, não se pode deixar de enfatizar que a própria Instrução Normativa mostra a necessidade de os alunos, com seus familiares, terem acesso à informação por meio de aparelhos conectados à internet durante o período de ensino remoto, também veículo de comunicação com seus professores. Porém, o referido documento não traz nenhuma menção de como o aluno que não tem condições de dispor desse acesso pode fazer valer esse direito.

Por fim, foi disponibilizado aos alunos o Programa de TV Escola do Futuro em Casa, que contemplava duas turmas por dia (nas terças era destinado aos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, por exemplo) e que, segundo o § 2º, inciso III do art. 11, da Instrução Normativa SEE nº 2 de 25 de julho de 2020, teria a seguinte programação: vinte minutos com foco em conteúdos de Língua Portuguesa; vinte minutos com foco em conteúdos de Matemática, dez minutos com foco em conteúdos de Ciências Humanas (Geografia e História) e dez minutos com foco em conteúdos de Ciências da Natureza (Ciências), totalizando sessenta minutos.

No dia 30 de dezembro de 2020, por meio do Ofício Circular n.º 214/2020, foi anunciado aos gestores e coordenadores pedagógicos das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino do Recife o acesso à *Árvore de Livros* para estudantes e profissionais da Rede. Segundo o documento, trata-se de “uma plataforma de leitura com mais de 30 mil livros para ler quando e onde quiser, que oferece a crianças e jovens uma forma ainda mais divertida para desenvolver habilidades e repertório de leitura” (ibid., p. 1). Entretanto, não é difícil chegar à rápida constatação de que, por se tratar de um recurso virtual cujo acesso se dá através da internet, novamente as crianças esbarraram no mesmo problema da falta de equipamentos adequados.

Assim, após a apresentação do panorama geral do campo de estudo deste trabalho, será feita a análise dos dados coletados durante a pesquisa, na qual serão vistas e discutidas as peculiaridades da turma observada durante o período letivo do ano de 2021.

ANÁLISE DOS DADOS

7. CAPÍTULO V: ANALISANDO AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS REALIZADAS NO PERÍODO PANDÊMICO

[...] estou convencida de que a leitura continua sendo uma experiência insubstituível, em que o íntimo e o compartilhado estão ligados de modo indissolúvel, e de que o desejo de saber, a exigência poética, a necessidade de relatos e a necessidade de simbolizar nossa experiência constituem a especificidade humana.
(PETIT, 2013, p. 32)

A análise dos dados coletados nesta pesquisa será apresentada em três partes, seguindo as peculiaridades do ano letivo 2021, que marca o segundo ano de pandemia. Em todas elas, apresentam-se também as reflexões da docente da turma sobre as novas experiências de ensino.

Na primeira parte, abordaremos como aconteceu o ensino remoto, especificamente a observação dos momentos síncronos on-line da professora com os alunos, o acesso deles às atividades remotas, o contato da docente com familiares/responsáveis e as opções oferecidas aos alunos que estavam sem acesso aos meios tecnológicos de comunicação e informação (TICs).

Na segunda parte, trataremos considerações sobre o novo e repentino ensino híbrido, que passou a ser ofertado em toda a rede municipal do Recife a partir do segundo semestre de 2021, com foco na observação das aulas presenciais desse sistema de rodízio. Ademais, apontaremos como a escola se preparou para recepcionar os alunos após um ano e meio de isolamento social, em meio a tantas exigências de medidas sanitárias para conter a propagação do vírus Sars-Cov-2. Discorreremos, ainda, sobre a organização da sala de aula da turma observada e sobre quais atividades passaram a fazer parte do seu cotidiano.

Na terceira parte, o foco está na observação das aulas, que aconteceu a partir de meados de novembro, no inesperado fim do ensino híbrido e retorno completo das aulas presenciais. Ainda considerando o contexto da pandemia, demonstraremos as limitações ocorridas devido às medidas sanitárias e às mudanças na rotina, ocasionadas pelas expectativas quanto ao preparo dos alunos para as avaliações externas que foram promovidas ao final do ano letivo. Por fim,

apresentaremos as considerações da docente sobre o trabalho com a leitura realizado por ela durante as aulas presenciais.

7.1. PECULIARIDADES E DESAFIOS DAS ATIVIDADES REMOTAS

Inicialmente, destaca-se que a docente da turma observada entrou na escola em 2021, portanto assumiu a turma no segundo ano de pandemia. Assim, antes de sua chegada, já estavam definidos pela escola o formato, o dia e o tempo das aulas síncronas. Para essa turma, estavam reservadas as segundas-feiras, às 9h, com aulas que duravam aproximadamente 1h. Segundo a docente, o horário escolhido foi devido ao fato de a professora do espaço de leitura ter se prontificado a dar uma aula para a turma, uma vez por mês, às 8h, de tal modo que manter a aula habitual às 9h não implicaria trocar a turma de horário sempre que as aulas do espaço de leitura fossem acontecer. Salienta-se que a aula com a professora do espaço de leitura aconteceu uma vez durante o período das aulas remotas, mas a docente não permitiu que sua aula fosse observada.

As aulas síncronas eram transmitidas por meio da plataforma *Google Meet*. Dos 25 alunos matriculados na turma, apenas cerca de 30% possuíam acesso a essas aulas, com média de frequência menor que 25%, sendo as condições para tal de exclusiva responsabilidade dos alunos e de suas famílias, posto que não houve qualquer tipo de auxílio tecnológico eletrônico governamental e/ou da prefeitura do Recife, para as turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, nesse novo modelo de aulas. Os alunos que não tinham condições de acompanhar essas aulas pegavam semanalmente na escola um bloco impresso de atividades, que deveria ser respondido e entregue na semana seguinte.

Sobre o novo modelo de ensino, ao ser questionada em entrevista sobre como se sentia, a docente revelou que não teve experiências prévias com aulas pela plataforma *Google Meet*, pois na escola onde trabalhava no primeiro ano de pandemia as orientações para as atividades remotas eram enviadas aos alunos pelo aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*. Esse dado vai ao encontro das evidências reveladas no trabalho de Macedo e Cardoso(2022) que, após pesquisa com um grupo de 14.735 docentes alfabetizadores de todo o Brasil, sendo a maioria da região nordeste, apontam que

[...] a comunicação pelo WhatsApp foi, de fato, a forma determinante escolhida pelas escolas públicas por ser considerada a mais acessível do ponto de vista socioeconômico. Assim, a sala de aula remota das escolas públicas

[...] foi reduzida à tela do celular [...] em 71,58% dos casos, indício da imensa exclusão social e econômica que impediu o acesso a tecnologias mais adequadas ao ensino remoto por grande parte da nossa população investigada (MACEDO e CARDOSO, 2022, p. 27).

O *WhatsApp* é um aplicativo que permite a troca de mensagens em tempo real. Entretanto, em se tratando dos avisos e das atividades digitais que os docentes precisavam transmitir aos alunos por este meio, sabe-se que essa troca aconteceu quase exclusivamente de forma assíncrona, posto que a maioria dos alunos recebia os materiais pelos aparelhos celulares de seus pais ou responsáveis, de tal modo que nem sempre o equipamento estava disponível aos estudantes. Como consequência, perdeu-se a interação aluno-docente, própria do processo de ensino-aprendizagem, visto que ela passou a ocorrer com os adultos, que recebiam dos docentes as orientações de como mediar as atividades das crianças. Assim, desapareceu da cena educativa a sala de aula tal como a conhecemos, bem como a interação face a face, determinante no processo de ensino-aprendizagem (MACEDO e ALMEIDA, 2022).

Quando a docente se deparou com o fato de poder ter encontros síncronos com seus alunos pelo *Google Meet*, ela revelou que estava alegre com a possibilidade de ficar mais próxima deles e que isso a permitiria tirar dúvidas em tempo real e vê-los interagindo entre si, mas manifestou o seguinte:

Ao mesmo tempo, é uma sensação muito estranha, porque a gente não aprendeu a ser professor remotamente, né?! Então, assim, a gente tá extremamente cru, a gente não... eu não tinha essa experiência, eu não sei ser professora, pelo menos eu não sei ainda, ser professora de Meet. É... eu me sinto limitada, eu me sinto... é... como se eu tivesse amarrada. Isso é muito angustiante. (Professora, 1ª entrevista)

A fala da docente reverbera a ausência de uma formação adequada para os desafios que foram encontrados pelos professores na preparação e na transmissão desse novo modelo de aulas. Nessa avalanche de imposições que a pandemia trouxe para o cenário de trabalho docente, corrobora-se Bandeira et al. (2022) quando estes dizem que não foi esperado que os professores apenas soubessem acessar e utilizar as ferramentas digitais socialmente, mas sim que eles fizessem uso pedagógico, criassem recursos e modos de promover aprendizagens por meio delas. Isso quer dizer que eles “se apropriaram de condições de elaboração de seu fazer cotidiano que em outros tempos poderiam ser tomadas como irreais” (ibid., p.76).

É importante salientar que, no período pandêmico, ficou a cargo de cada docente alfabetizadora “agir com autonomia e lidar com saberes e não saberes de como alfabetizar em tal contexto histórico, mas também como seguir diretrizes, normas e pressões externas das redes municipais em jogo” (BUNZEN et al., 2022, p. 224). Possivelmente, esses percalços são reflexo de como o ensino remoto se deu no Brasil para as crianças da rede pública.

Segundo Aguiar (2020, p. 19), “o denominado “ensino remoto” não possui definição técnica ou legal, pois acabou ocorrendo de maneira espontânea, emergencial e extremamente rápida no Brasil, com as aulas [...] tendo um planejamento mutável de acordo com a situação do período em que está inserido”. Essa forma aligeirada como aconteceu, empurrando muitos docentes para uma prática até então desconhecida e para a qual não receberam previamente o necessário preparo técnico, reverbera na fala da docente quando ela deixa claro o seu desconforto — apesar do entusiasmo com a possibilidade de algum tipo de contato mais próximo com seus alunos — e a sua fragilidade mediante o contexto de aulas que lhe foi imposto.

Outrossim, entende-se que o planejamento para as aulas on-line também não levou em consideração a aptidão dos professores para ministrá-las, bem como os sentimentos deles em relação ao inédito modelo de ensino, como expressido pela professora durante a entrevista.

Realmente eu me sinto presa. É como se eu tivesse numa camisa de força, né?! Eu tenho muito mais a fazer, eu tenho muito mais recursos a utilizar do que eu posso fazer, do que eu não estou sabendo fazer pelo Meet, né?! Assim, foi aquela história: joga você na cova dos leões e se vira. [...] a gente foi colocado numa situação nova, sem o mínimo de preparo, né?! Sem o mínimo de preparo. Assim... “Te vira, dá teu jeito, resolve!”, né?! Assim... eu não tive nenhuma formação, não fui avisada se houve alguma formação para professores. Eu não fui avisada. Eu não fui comunicada. (Professora, 1ª entrevista)

A partir das inquietações supracitadas, fica claro que

[...] um dos principais questionamentos que devem ser feitos pela sociedade [...] é se o Estado, com sua responsabilidade magna sobre a educação nacional, está se colocando como protagonista nesse processo de viabilização do ensino, desde a concepção de projetos estruturais até a promoção de programas de qualificação para educadores que levem o Brasil a um patamar superior ao que esperamos. A pandemia (e os números) nos mostram que a resposta é **não**.

[...] não há como desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem juntamente com os alunos quando o próprio educador não foi formado para a criação dessas estratégias e nem desenvolveu as habilidades tecnológicas que são cada vez mais necessárias em um mundo altamente globalizado e conectado (AGUIAR, 2020, p. 22, grifo do autor).

Diante das colocações dos autores mencionados, além do depoimento genuíno da docente, infere-se que, para as aulas e atividades remotas durante a pandemia, os professores dos anos iniciais da educação básica não tiveram outra escolha a não ser tornarem-se compulsoriamente “malabaristas” dos meios digitais. Enxergando-se em um contexto inédito e até assustador para muitos, cheio de ferramentas desconhecidas, sem suporte adequado e precisando lidar com o fato de que qualquer tipo de apoio e de formação chegava também virtualmente, foi assim que eles se depararam com o único ambiente existente disponível para as tentativas de reviver sua sala de aula e de ter contato com seus alunos.

7.1.1. Rotina dos encontros síncronos on-line

Apesar das limitações existentes na turma observada, durante o primeiro semestre de 2021 ocorreram treze encontros síncronos de aulas virtuais, sendo nove destes observados para esta pesquisa. Notou-se que, em todos os encontros, as atividades desenvolvidas durante a interação on-line tinham quatro momentos definidos: 1) acolhida dos alunos; 2) leitura deleite; 3) atividades com leitura de palavras e frases; e 4) combinados da professora com os alunos.

7.1.1.1. Acolhida dos alunos

Antes de iniciar a aula, a docente abria a sala virtual cerca de cinco minutos antes do horário combinado com a turma e os aguardava. Uma aluna quase sempre entrava na sala imediatamente após a entrada da docente e os outros se conectavam aos poucos. Era comum a professora aguardar algum tempo, após as 9h, para mais alunos entrarem na aula. Durante esse tempo, ela perguntava aos presentes como eles estavam, como haviam passado a semana, falava sobre algum feriado ou festejo próximo e/ou outros assuntos cotidianos. Os discentes ficavam livres para se expressarem e a professora os ouvia com paciência. Era perceptível que os alunos sabiam controlar suas saídas de áudio e de vídeo, utilizando essas ferramentas com autonomia em diversos momentos. Por solicitação da docente na primeira aula, a maioria permanecia com as câmeras ligadas durante todo o encontro.

O tempo para esse momento inicial variava a depender do dia: tendia a ser mais curto quando a docente percebia que todos ou quase todos os alunos que costumavam frequentar as aulas já estavam presentes, do mesmo modo que era mais demorado quando havia poucos alunos na sala no início da aula. Percebemos também que, além de perguntar como os alunos estavam, geralmente a docente aproveitava o momento para solicitar que eles separassem algum material. Às vezes ela conduzia a discussão para algum assunto relacionado à leitura deleite que viria em seguida ou à atividade que seria realizada posteriormente, como mostram os exemplos a seguir¹¹.

Quadro 2. Registro de como aconteceu a acolhida dos alunos nas aulas síncronas remotas.

Registro da aula 31.05.2021
A professora perguntou aos alunos como eles estavam e como tinha sido o final de semana de cada um. Após todos eles responderem, ela pediu que eles separassem caderno e lápis, lembrando-lhes de que ela havia enviado anteriormente – via <i>WhatsApp</i> – o aviso de que eles iriam precisar desse material para a aula. Pediu que eles deixassem reservado, pois seriam utilizados na atividade após a leitura deleite. Em seguida, a docente comunicou que iria iniciar a aula. Este momento durou 05 minutos.

Fonte: Autora (2022)

Quadro 3. Registro de como aconteceu a acolhida dos alunos nas aulas síncronas remotas.

Registro da aula 21.06.2021
A docente perguntou aos alunos como tinham passado a semana anterior. Ela também lembrou de que se aproximavam os festejos juninos e aproveitou para perguntar se eles gostavam das brincadeiras, músicas, comidas e outras tradições juninas. Eles responderam falando sobre suas predileções e alguns exprimiram suas opiniões sobre acender fogueiras e soltar balões.

¹¹ Contabilizamos a duração deste momento como tendo início às 9h, horário estipulado para o início das aulas e que, portanto, os alunos já deveriam estar presentes, desconsiderando o momento de antecedência no qual a professora abria a sala virtual.

A professora aproveitou o momento para lembrar que soltar balões é crime ambiental e comentou sobre os desconfortos que as fogueiras podem gerar nas pessoas. Alguns dos discentes concordaram e deram exemplos de situações ruins que já tinham vivenciado com fogueiras. Depois, ela avisou que iria iniciar a aula.

Nessa aula, foi realizada uma atividade de adivinhas, quando a docente ressaltou que se tratava de uma brincadeira muito comum na época dos festejos juninos.

Este momento durou 14 minutos.

Fonte: Autora (2022)

Os fragmentos supracitados dão a dimensão de um momento que aconteceu de forma semelhante em todas as aulas remotas observadas. Assim, infere-se que esse contato em tempo real, para além de proporcionar a fala e a escuta em sentido literal, trazia também a possibilidade de se expressar, de expor ideias, opiniões e sentimentos, permitindo à docente ter com seus alunos uma interação mais aproximada daquela que só acontece nos espaços das salas de aula reais, possibilidade essa que os contatos por meio de mensagens de texto do *WhatsApp* não propiciavam.

7.1.1.2. *Leitura deleite*

Imediatamente após a docente anunciar o início da aula, geralmente ela fazia algumas perguntas que tinham relação com o que seria lido, comunicando posteriormente qual seria a leitura do dia. Em todas as aulas, ela sempre explicitava para os discentes que esse primeiro momento se chamava leitura deleite. Em algumas vezes, ela escolheu livros que estavam em formato PDF, os reproduziu na tela e leu para os alunos. Em outras aulas, ela escolheu livros que estavam adaptados em formato de vídeo, porém mantendo suas páginas originais com todos os escritos e imagens, de tal modo que ela lia para os alunos quando o vídeo não era narrado por outra pessoa. Ademais, também aconteceu de serem reproduzidas histórias em formato de vídeo que possuíam apenas imagens e a voz de um narrador, sem texto escrito. Não houve uso de livro físico ou qualquer outro material impresso para essa parte das aulas.

Em entrevista, a docente revelou que a maior parte das histórias escolhidas por ela e expostas nas aulas pertenciam ao seu acervo pessoal ou eram buscadas por ela na internet, onde se encontravam disponíveis para serem reproduzidas ou baixadas. Ela também afirmou que alguns livros foram buscados e indicados para seus alunos na plataforma *Árvore de Livros*. Porém, não houve reprodução diretamente dessa plataforma para os momentos de leitura deleite, tampouco para outros momentos das aulas.

Independentemente de como a história se apresentava e era contada, a docente sempre fazia pausas durante a contação e usava estratégias de leitura as quais, segundo Solé (1998), colaboram para ativar no leitor atividades cognitivas tais como compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura, trazer à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo do texto, dirigir a atenção ao fundamental e promover a elaboração de inferências de diversos tipos. Era perceptível que, nessas pausas, os alunos voltavam a atenção por completo à atividade, mesmo aqueles que, em algum outro momento, estavam dispersos, e muitas vezes ficavam eufóricos para responder às perguntas desenvolvidas pela professora.

Durante a leitura deleite, sempre existia espaço para os alunos se expressarem livremente, independentemente de qual parte estava a história ou de a professora ter feito perguntas. A docente acolhia todas as falas e, em seguida, retomava a leitura. Era muito comum as crianças fazerem analogias entre o que era contado e situações que elas próprias ou pessoas conhecidas tinham vivenciado. Além desses aspectos, entende-se aqui que as práticas de leitura e de contação de histórias promovem nos educandos a “capacidade de perceber o encadeamento temporal e causal de eventos presentes na narrativa, a possibilidade de compor um repertório de histórias conhecidas, apreciadas e até aprendidas de cor, entre outros” (BRANDÃO e ROSA, 2010, p.39). Portanto, acredita-se que essa postura, assumida pela docente neste momento da aula, corrobora o fato de que

Atualmente é uma condição *sine qua non* para um ensino de leitura pertinente para a vida dos alunos tomar a leitura como prática interativa. Essa concepção abre-se para o fato de que não há uma única maneira de abordar o texto, e uma única maneira de interpretá-lo. O que passa a contar para a construção do sentido do texto é, em grande parte, a experiência do leitor (BARBOSA e SOUZA, 2006, p. 19).

Em entrevista, a docente explicou que enxerga a importância da leitura deleite como a oportunidade de proporcionar aos alunos momentos de uma leitura agradável, sem cobranças, por prazer, e não restrita apenas ao espaço escolar. Dessa forma, é seu intento promover algo

diferente do que foi vivenciado por ela. Ao falar sobre as práticas de leitura no colégio onde estudou, ela relembra:

Era sempre um livro que eu tinha que ler num determinado tempo pra responder um questionário, uma bateria de perguntas sobre esse livro. Então, pra mim, ler era sempre muito angustiante! Primeiro porque eu não ia ler no meu tempo, eu ia ler num tempo que foi determinado por um professor e eu ia ler pra responder perguntas. Então, o que foi que aconteceu? Quando eu me liguei nisso, eu ia primeiro para as perguntas e depois eu ia pra leitura. Então, a leitura deixou de ser uma coisa agradável muito cedo pra mim, porque eu tinha sempre essa cobrança de ter que responder essas questões. (Professora, 1ª entrevista)

Semelhante à experiência da docente, ainda existe, nos dias atuais, nas escolas brasileiras, o modelo mecanicista, como se pode perceber na pesquisa de Serafim (2015), que aponta que mais da metade dos docentes entrevistados, que já estavam em formação continuada e trabalhavam/estudavam em instituições públicas de ensino da capital cearense, demonstrou conceber a leitura dentro de uma visão mecanicista. Embora a pesquisa tenha envolvido uma pequena amostragem de sujeitos, acredita-se que ela reflete o entendimento de muitos docentes brasileiros, principalmente porque agora eles têm suas práticas validadas pelos diversos tipos de materiais estruturados para o ensino da leitura, amplamente distribuídos nas escolas, e pelos atuais documentos oficiais, a exemplo da mais recente Política Nacional de Alfabetização (PNA 2019). Quando consultamos a PNA (2019), percebemos que ela omite anos de valiosas pesquisas, como os trabalhos realizados por Artur Moraes e Magda Soares, que muito já contribuíram para despertar no fazer docente a importância de se alfabetizar letrando, para trazer mensagens como:

A compreensão de textos, por sua vez, consiste num ato diverso da leitura. É o objetivo final, que **depende primeiro da aprendizagem da decodificação** e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral (BRASIL, PNA, 2019, p. 19, grifo nosso.).

A ciência cognitiva da leitura afirma que, ao contrário do que supõem certas teorias, a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural nem espontânea. Não se aprende a ler como se aprende a falar. A leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo **explícito e sistemático**, evidência que afeta diretamente a pessoa que ensina [...]. (BRASIL, PNA, 2019, p. 20, grifo deles.)

Assim, quando um/a docente se baseia no referido documento e espera que os aprendizes primeiro aprendam a decodificar as palavras para só então explorar as diversas práticas de leitura em sala de aula, pois parte do princípio que antes disso eles não serão capazes de compreender os textos lidos, está deixando de trazer para o seu cotidiano as mais diversas práticas de leitura, inclusive a leitura por prazer. Dessa forma, o documento abre margem para que os discentes enxerguem o ato de ler como algo maquinal, inconsciente e repetitivo.

Portanto, entende-se que, nos dias de hoje, quando um docente trabalha a leitura em sua sala de aula na perspectiva sociopsicolinguística, além de contribuir para que seus alunos construam o sentido daquilo que leem, consigam refletir, questionar, opinar etc, está usando de sua autonomia e resistindo a um sistema que parece querer, cada vez mais, a formação de leitores mecânicos e sem criticidade. Como afirmou Petit (2013, p.61), cabe aos professores “abrir os sentidos de um escrito, transmitir a ideia de que, embora não se possa exigir a um texto que diga alguma coisa, existem várias leituras possíveis, várias interpretações, e também que essa polissemia representa uma oportunidade”. Semelhante a esse pensamento, a professora revela:

[...] eu não quero que eles vejam a leitura como algo que é só escolar, que eu tenho que ler, quando eu leio um livro eu tenho que responder uma tarefa, eu tenho que fazer um desenho sobre a coisa que eu mais gostei, qual a parte da história que eu mais gostei, eu não quero que eles passem por isso. [...] Quando eu digo a eles que a leitura ajuda você a aprender a ler, aprender a escrever, desenvolve a sua criatividade, faz você viver outras histórias que você naturalmente não viveria, faz você conhecer coisas que normalmente você não conheceria, eu realmente acredito nisso. Eu acho que um livro proporciona muita coisa [...] Então, eu quero proporcionar a eles esses momentos por isso, porque eu quero que eles percebam que a leitura, além dela ser extremamente prazerosa, ela pode sim melhorar a vida deles. Mas, especificamente também, eu quero que eles pensem que o livro não é coisa só da escola e que eles podem se deleitar com as histórias que eles estão lendo.[...] Porque eu acho que a gente só gosta ou não do livro quando a gente entende ele. (Professora, 1ª entrevista)

Aparentemente, parecia não haver um espaço de tempo determinado para o momento da leitura deleite nas aulas remotas, pois, como dito anteriormente, a docente deixava os alunos livres para expressarem suas impressões sobre a leitura em andamento. Porém, observou-se que

a média de duração dessas leituras era de trinta minutos. Os recortes a seguir mostram algumas das diferentes formas nas quais essa parte da aula aconteceu:

Quadro 4. Registro de como aconteceu a leitura deleite nas aulas síncronas remotas.

Registro da aula 07.06.2021
O livro escolhido para essa aula foi <i>Menina Bonita do Laço de Fita</i> (MACHADO, Ana Maria. Editora Ática). Imagem 1. Capa do livro Menina Bonita do Laço de Fita  Fonte: Reprodução internet, 2022. A docente reproduziu na tela do computador a obra em formato PDF. Ela iniciou explorando os elementos da capa, identificando a autora, o ilustrador e a editora. Posteriormente, seguiu a leitura da obra. No decorrer da história, a professora perguntou se o coelho (um dos personagens do livro) conseguiria ficar preto. Os alunos alternaram entre “sim” e “não”, mas quando foram questionados pela docente sobre o porquê ou o que eles achavam que iria acontecer, eles não conseguiram formular hipóteses e/ou responder. Algum tempo após a continuação da leitura, uma aluna exclamou que bastava a personagem principal dizer que tinha nascido preta. A professora concordou que era uma das possibilidades. A docente continuou chamando a atenção dos alunos para a leitura das imagens,

pedindo que eles olhassem com atenção os detalhes de algumas delas, como a imagem a seguir.

Imagem 2. Reprodução do livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, p. 13



Fonte: Autora, 2022.

Após levantarem algumas hipóteses, os discentes chegaram ao consenso de que a pessoa no porta-retrato poderia ser a avó da protagonista e a docente validou a conclusão deles.

Ao final da história, um aluno exclamou que, mesmo com tantas tentativas, o coelho não havia ficado pretinho. Então, a docente confirmou o que ele disse e aproveitou para fazer um breve relato da história. Em seguida, ela refletiu sobre ser importante gostar de si mesmo como se é, sem precisar mudar. Um aluno interagiu dizendo que às vezes as pessoas querem que a gente mude, mas não precisa. A docente concordou com ele e reforçou a importância de nos amarmos como somos.

Esse momento durou 27 minutos.

Fonte: Autora (2022)

Quadro 5. Registro de como aconteceu a leitura deleite nas aulas síncronas remotas.

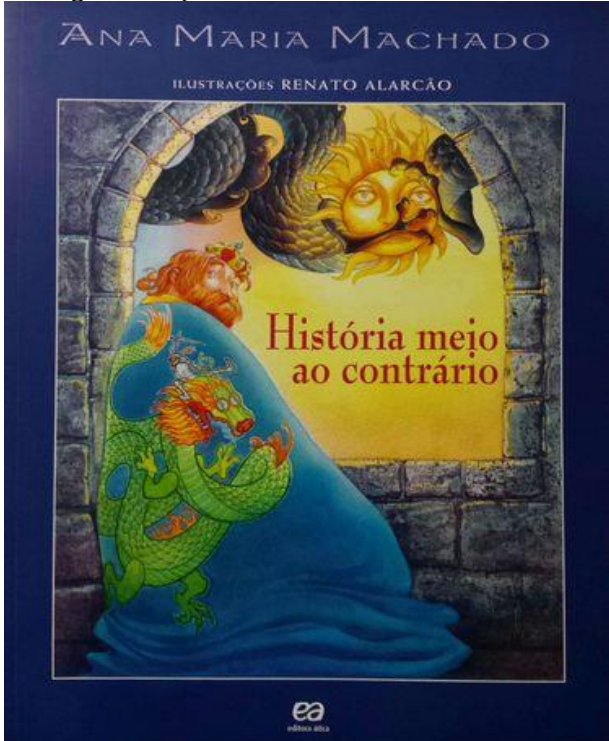
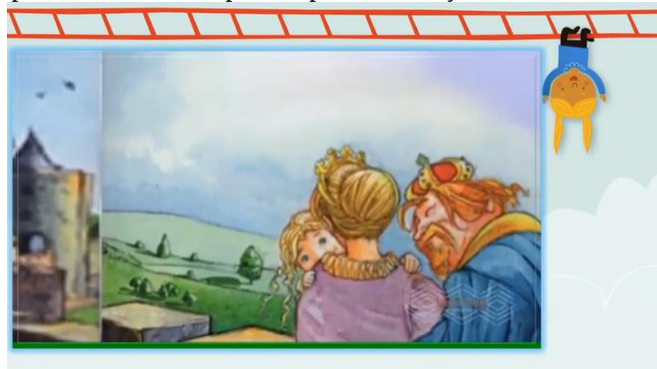
Registro da aula 30.07.2021
O livro escolhido foi <i>História meio ao contrário</i> (MACHADO, Ana Maria. Editora Ática). Imagem 3. Capa do livro História meio ao contrário.  Fonte: Reprodução internet, 2022. A docente anunciou o título da história e perguntou o que eles entendiam sobre o que seria contado e por que o livro tinha esse nome. Alguns deles levantaram algumas hipóteses e outros não conseguiram dizer nada. A professora os instigou, alertando que eles poderiam se expressar da maneira como pudessem, que ela entenderia. Com o auxílio do controle remoto do ar condicionado, ela exemplificou que “contrário” tanto poderia ser de baixo para cima como de trás para frente. Então, um aluno falou que achava que a história iria começar de trás para frente, enquanto outro disse que suspeitava que seria do meio para o fim. Em seguida, a docente projetou o livro que estava em formato de vídeo, por meio da plataforma <i>YouTube</i>. O vídeo era narrado por uma criança e não tinha textos escritos (eram mostrados apenas recortes das ilustrações do livro físico).

Imagem 4. Exemplo de como a tela aparecia para as crianças, com foco nas ilustrações do livro.



Fonte: Autora, 2020.

Logo no início da reprodução, a professora pausou o vídeo na capa do livro e explorou seus elementos, identificando autora, ilustrador e editora. Assim que a história teve início, a docente pausou novamente para questionar aos alunos o que eles achavam sobre a frase “e viveram felizes para sempre” no começo da história. Eles levantaram algumas possibilidades e depois questionaram se a história iria continuar ou não. Então, a docente comunicou que, caso a história não tivesse um final, eles poderiam ver se a autora do livro ainda estava viva, de tal modo que fosse possível escrever-lhe uma carta para saber se a história teria ou não final. Porém, ela os convidou a continuar o vídeo e, dessa forma, descobrir o que aconteceria. Todos demonstraram prestar muita atenção.

No decorrer do vídeo, a docente fez diversas pausas e lançou perguntas sobre o que poderia acontecer no momento seguinte. Eles interagiram bastante e ela os ouviu com paciência. Ao final, perguntou se haviam gostado da história e eles responderam que sim.

Esse momento durou 48 minutos.

Fonte: Autora (2022)

Além da constante interação que a docente promovia com a turma durante a leitura deleite, era notório o quanto ela sempre chamava a atenção deles para a leitura das imagens nas histórias lidas. Como explicitado acima, mesmo quando a história reproduzida possuía texto escrito, ela solicitava que os alunos tivessem atenção aos detalhes das imagens, do mesmo modo que também apresentou à turma histórias narradas apenas com imagens. Assim, ficou evidente que esse estímulo enriquecia o momento da leitura deleite, posto que a imagem desempenha “em relação ao texto verbal [...] a função cognitiva, explicativa, técnica, pragmática, enfim, racional” (SANTAELLA, 2012, p. 105), bem como “a função mágica, simbólica, enigmática, sugestiva, enfim, imaginária” (ibidem, p. 105). Também entende-se que “ler uma imagem

comporta, antes de tudo, dar-se conta de seu contexto de existência. Além disso, ler uma imagem significa dar-lhe o tempo que ela precisa para começar a falar conosco” (ibid., p. 180). Ademais, acredita-se que explorar uma obra enfatizando suas ou mostrando apenas suas imagens traz para o momento da aula diferentes maneiras e possibilidades de leitura, que corroboram o fato de ser

[...] preciso ajudar os alunos a desenvolver capacidades que possibilitem atender a diferentes finalidades de leitura, presentes na escola e fora dela. Um primeiro passo para isso é fazer com que os alunos tomem consciência sobre os diferentes modos de ler, relacionados aos diferentes propósitos de leitura na sociedade (LEAL e MELO, 2006, p.42).

Assim, percebeu-se que, nesse momento da aula, mesmo diante das muitas limitações trazidas pela reprodução das obras por meio de aparelhos eletrônicos – sem contar com a recorrente instabilidade da internet –, a docente conseguiu trabalhar a leitura de forma global, fazendo com que seus alunos percebessem e expressassem suas formas de recepção das leituras, sentindo e compreendendo que o ato de ler vai além de meramente reproduzir palavras oralmente ou de apenas entender o que é lido.

7.1.1.3. *Atividades com leitura de palavras e frases*

Seguindo o curso da aula, a docente comunicava à turma que iriam para a próxima atividade e, geralmente, pedia que eles pegassem algum material que ela havia solicitado anteriormente por meio do *WhatsApp*, comunicado sempre reforçado oralmente no início da aula. Percebeu-se que, em todas essas atividades, os alunos eram incentivados a ler palavras ou frases.

Considerando o contexto em que as crianças estavam envolvidas em casa, afastadas da sala de aula há mais de um ano, sem acompanhamento escolar adequado no seu 1º ano do ensino fundamental e ainda dentro do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, reconhecemos a importância desse trabalho nas explicações de Soares (2020). A autora esclarece que, no processo de apropriação do sistema alfabético, além da leitura de palavras, “atividades de leitura de frases devem ser frequentemente desenvolvidas, segundo as oportunidades que surjam no cotidiano da sala de aula- instruções, avisos, lembretes... ou por meio de atividades planejadas especificamente para o desenvolvimento da leitura de frases”

(ibid., p. 197). Isso porque “a leitura de frases é o passo inicial para o desenvolvimento da fluência na leitura” (ibid., p. 200).

Aparentemente, o período para a realização dessas atividades parecia ser adaptado ao tempo que ainda faltava para encerrar a aula. Evidenciou-se tal fato tanto pela duração delas serem distintas em cada aula, como pelo fato de, em alguns momentos, a docente fazer alusão ao tempo, como ao propor um jogo e anunciar que deveriam tentar fazer mais de uma rodada se houvesse tempo, ou que uma atividade seria iniciada no momento síncrono e terminada no assíncrono caso não houvesse tempo para terminá-la durante a aula.

Essas atividades foram realizadas de diferentes maneiras, e as propostas envolveram, além da leitura, a escrita e a movimentação física dos alunos. Para a maioria delas, a professora solicitava que os alunos enviassem posteriormente a foto das suas produções pelo *WhatsApp*, para que fosse possível computar o que haviam feito. Enquanto os alunos realizavam a atividade na aula, a docente sempre estimulava e solicitava a participação de todos eles. Nos exemplos a seguir, esses momentos ficam mais detalhados. mais

Quadro 6. Registro de como aconteceram as diversas atividades de leitura nas aulas síncronas remotas.

Registro da aula 17.05.2021
A docente pediu que os alunos pegassem o livro ou texto escolhido (atividade passada como um desafio para eles na aula anterior) para que pudessem apresentar a história aos seus colegas. Ela esclareceu que não importava se os outros já conheciam a história, pois cada um conta do seu jeito. Também alertou aos alunos que, caso eles gostassem de uma das histórias contadas, poderiam depois procurá-la na internet ou mesmo comprá-la, caso houvesse condições financeiras e/ou interesse. Quando os alunos iniciavam suas apresentações, a docente perguntava sobre informações da obra, tais como autor(a), ilustrador(a), editora etc., e eles localizavam os nomes na obra. Os alunos leram os textos na íntegra, em vez de apresentá-los, diferindo do que havia sido solicitado pela docente. Apenas um aluno não tinha separado um texto para a leitura, embora a professora tivesse dito que eles poderiam escolher qualquer texto, até mesmo do livro didático. A docente elogiou todas as leituras e esclareceu que os “engasgos” com as palavrinhas seriam melhorados à medida que eles exercitassem a leitura.

Em seguida, a professora projetou na tela a seguinte atividade.

Imagem 5. Print screen da atividade reproduzida para os alunos.



Fonte: Autora, 2020.

Ela solicitou a cada aluno que escolhesse um balão para estourar. Quando o balão era estourado, aparecia uma frase que eles deveriam ler e completá-la oralmente. As frases propostas foram: *era uma vez...*, *era um lindo dia de sol...*, *eu e meus amigos...*, *eu estava no parque quando...*, *eu e minha família...*, *meu gatinho...*, *eu sonhei que...*, *minha mãe...*, *eu gosto muito de...*, e *eu quero conhecer....* Cada aluno escolheu dois balões e, portanto, leu e completou duas frases.

As duas atividades, juntas, duraram cerca de 50 minutos.

Fonte: Autora (2022)

Quadro 7: Registro de como aconteceram as diversas atividades de leitura nas aulas síncronas remotas.

Registro da aula 28.06.2021
A professora comunicou que eles fariam uma brincadeira, um desafio, e que prestassem atenção para que ninguém se machucasse. Ela projetou uma roleta virtual com várias cores (sem nada escrito) e eles deveriam buscar em casa um objeto que começasse com a mesma letra da cor que parasse na roleta. Os alunos fizeram algumas perguntas para entender a brincadeira e, depois de alguns exemplos dados pela professora, eles entenderam. Foi notório que os alunos ficaram eufóricos com a atividade. Todos encontraram corretamente objetos correspondentes às letras das cores na roleta. Após algumas rodadas da brincadeira da roleta, a docente pediu que eles pegassem

caderno e lápis para uma outra brincadeirinha. Então, ela projetou uma atividade no *Word* cujo título era “ESCREVA OS NOMES DOS DESENHOS EM ORDEM ALFABÉTICA”, com os seguintes desenhos: *girafa*, *borboleta*, *peixe*, *gato*, *papagaio* e *abelha*. Ela iniciou perguntando qual era a primeira letra do alfabeto e quais dos desenhos começavam com a letra A. Depois que eles identificaram “abelha”, ela seguiu a ordem do alfabeto, perguntando se tinha algum desenho começando com a letra correspondente à sua fala. Ela pediu que eles escrevessem os nomes em formato de lista, para facilitar a leitura posteriormente.

Ao final, a professora convidou um dos alunos para ler sua lista. Também perguntou se eles haviam gostado da atividade, ao que a turma respondeu que sim.

As duas atividades, juntas, duraram cerca de 35 minutos.

Fonte: Autora (2022)

Como é possível perceber nos exemplos, era recorrente que a docente, além de estimular a leitura de palavras e frases, promovesse o trabalho de consciência fonológica que, segundo Morais (2019, p. 54), é um amplo conjunto de habilidades metafonológicas que engloba “toda forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito, sobre as propriedades da linguagem”. Para Solé (1998, p. 55), “a consciência fonológica surge inicialmente do interesse suscitado pela língua falada e por algumas de suas propriedades, como a rima, por exemplo, que leva a criança a explorar semelhanças e diferenças entre palavras e partes das palavras”. Quando a criança não recebe a oportunidade de vivenciar atividades que promovam a consciência fonológica, corre o risco de se tornar um adulto “sem conseguir pensar no tamanho das palavras ou sem conseguir identificar duas palavras que rimam ou que começam parecido” (MORAIS, 2012, p. 91).

Ao examinar diversas pesquisas no Brasil e no mundo, Morais (2019) concluiu, dentre outras questões, que a promoção da consciência fonológica, desde o final da educação infantil, 1. é “fator necessário para uma criança avançar em suas concepções sobre como funciona nosso sistema alfabético”, apesar de não ser “por si só suficiente para assegurar a compreensão” desse sistema (ibid., p. 154 e 155); 2. que “algumas habilidades metafonológicas podem se desenvolver muito antes de a criança usar letras como objetos que substituem sons” (ibid., p. 155); e 3. que, apesar de ter um papel menos evidente no aprendizado da norma ortográfica, “alunos com baixo rendimento ortográfico podem ser ajudados a avançar, se tiverem auxílio para aprimorar suas habilidades metafonológicas” (ibid., p. 159). Assim, fica evidente que, quando a docente promovia atividades que estimulavam a consciência fonológica, ela

contribuía para que seus alunos encontrassem meios que os ajudassem a avançar nas mais diversas esferas da linguagem.

7.1.1.4. *Combinados*

Fazia parte da fabricação cotidiana da docente, antes de encerrar a aula, propor aos alunos combinados que incluíam explicar alguma atividade que deveria ser feita em casa ou relembrar que o roteiro¹² da aula seria enviado pelo *WhatsApp*. Ademais, em algumas aulas, ela avisava da aula que seria transmitida no dia seguinte pela TV ALEPE¹³.

Quando indagada sobre suas considerações a respeito da transmissão das aulas através do referido canal de televisão, a docente relatou que tinha assistido a algumas delas e sabia que transmitiam bons conteúdos, os quais eram condizentes com a faixa etária das crianças. Entretanto, ela reforçou que, em teoria, o único dia em que seus alunos seriam obrigados a assistir eram nas terças-feiras, por ser o dia de sua aula-atividade¹⁴. Assim, não deveria fazer parte da sua prática pedagógica averiguar/acompanhar se as crianças assistiam às aulas da TV e se estavam produzindo as atividades propostas por elas. Ainda assim, ela relatou que alguns pais a procuraram para dizer que não conseguiam sintonizar o canal da TV ALEPE e que, portanto, suas crianças não assistiam às aulas. Entretanto, a docente não acredita que tenha existido esse real impeditivo, posto que se tratava de um canal da TV aberta e, dessa forma, de fácil acesso a todos.

Após os combinados, a professora se despedia dos alunos, aguardava todos saírem e fechava a sala virtual. Esses momentos estão exemplificados nos extratos a seguir.

¹² O roteiro das aulas remotas síncronas consistia nas atividades feitas tanto durante a aula quanto em casa, possibilitando aos alunos que por algum motivo não acompanharam a aula síncrona realizar as atividades no momento assíncrono em casa.

¹³ A programação transmitida pela TV ALEPE incluía a reprodução de gravações de filmes, desenhos e outros conteúdos educativos, próprios para a faixa etária da turma que estava sendo acompanhada. Porém, por se tratar de algo generalizado a todas as crianças de Pernambuco, essa programação não foi observada por nós.

¹⁴ A aula-atividade corresponde a 1/3(um terço) da carga horária do professor. Ela é destinada a atividades extraclasse, tais como capacitação e planejamento, que não configuram interação com os educandos. Em Recife, ela foi implementada, em sua integralidade, em junho de 2014, através da lei municipal nº 18.033/2014.

Quadro 8. Registro de como aconteceram os combinados nas aulas síncronas remotas.

Registro da aula 10.05.2021
A docente lançou o desafio de que os alunos escolhessem uma história para ser recontada na aula seguinte. Uma aluna disse que não tinha nenhum livrinho em casa e a professora alertou que poderia ser qualquer história, apontando que o livro didático de Português utilizado por eles tinha muitos textos legais. Em seguida, ela anunciou que o roteiro da aula seguiria por <i>WhatsApp</i>, desejou uma boa semana e se despediu dos alunos.

Fonte: Autora (2022)

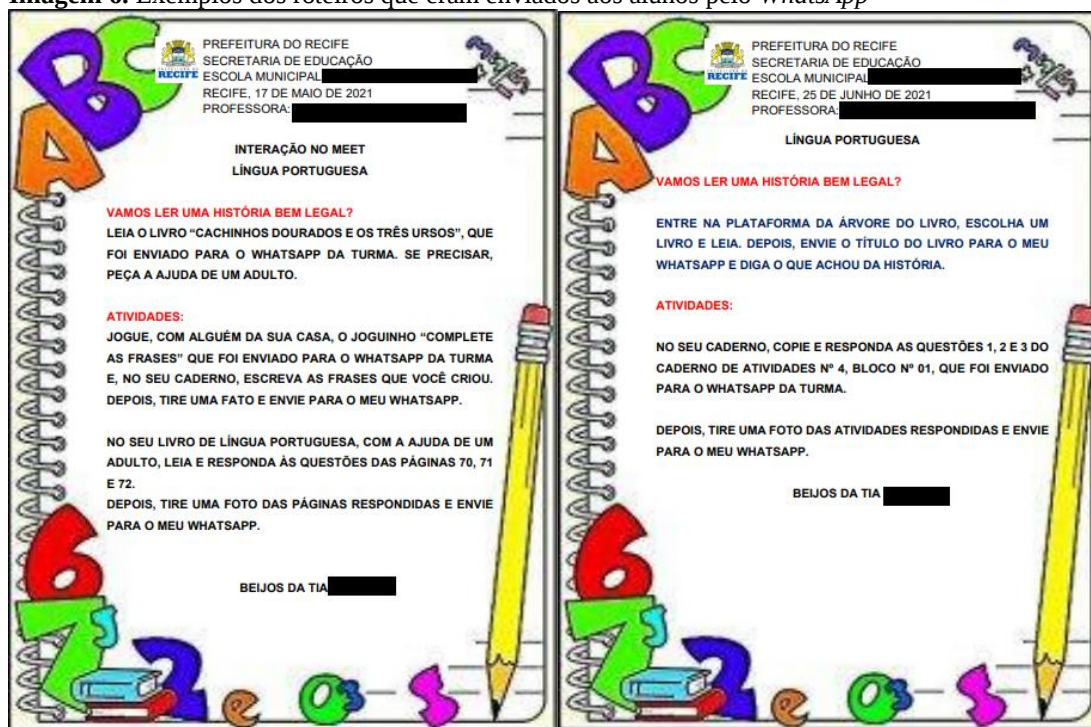
Quadro 9. Registro de como aconteceram os combinados nas aulas síncronas remotas.

Registro da aula 21.06.2021
A docente lembrou que a turma estava na semana em que aconteceria o feriado de São João e desejou que eles aproveitassem bastante, apesar das limitações impostas pela pandemia. Ressaltou que o roteiro da aula seguiria por <i>WhatsApp</i> e que ela mandaria também o <i>link</i> de outros vídeos de adivinhas, para que eles pudessem brincar. Em seguida, desejou uma boa semana e se despediu dos alunos.

Fonte: Autora (2022)

A seguir, apresentamos dois exemplos de roteiros enviados pela professora aos alunos por meio do *WhatsApp*. O primeiro refere-se a um roteiro do dia em que houve aula síncrona e, portanto, traz as atividades e orientações que a docente fez durante o momento on-line; o segundo trata-se de um roteiro enviado em um dia de atividades assíncronas.

Imagem 6. Exemplos dos roteiros que eram enviados aos alunos pelo *WhatsApp*



Fonte: Prefeitura do Recife, 2021.

Por meio da observação dos roteiros, é possível perceber que a docente criou meios de as crianças interagirem com a leitura durante as atividades assíncronas mesmo sem acesso direto aos livros.

7.1.2. *Árvore de Livros*: Solução para o acesso ou novos desafios?

Como esclarecido anteriormente, notamos que, nas aulas observadas (remotas, híbridas e presenciais), a docente não fez uso em tempo real da plataforma virtual *Árvore de Livros*. Porém, foi perceptível que, em outros momentos, como no exemplo do roteiro de 25 de junho de 2021, a docente estimulou seus alunos a usarem a referida plataforma. Essa percepção não ocorreu somente pela análise dos roteiros enviados aos alunos; também notamos que, algumas vezes, ela comentou com a turma que havia sido procurada por algum aluno sobre o acesso à plataforma, aproveitando o momento para elogiar a atitude da criança e reforçar que, quando eles acessavam a plataforma *Árvore de Livros*, podiam encontrar lá muitas historinhas legais para conhecerem. Ao ser questionada, em entrevista, sobre o acesso à plataforma, relatou o seguinte:

A gente recebeu a orientação de como fazer, pra acessar, qual era a senha, como é que abria o livro, tudo isso foi orientado pela professora do espaço de leitura que foi quem recebeu a formação. Então, ela passou pra gente, passou para os alunos. Teve um dia de aula que foi especificamente com eles, como é que eles faziam pra entrar.

Então, ela pediu permissão pra entrar. Porque é diferente professor e aluno (referindo-se ao fato de a plataforma apresentar formatos diferentes entre alunos e professores). Pediu a senha de um aluno, pediu permissão aos pais pra usar a senha desse aluno. Foi com eles fazendo passo a passo pra eles verem e perceberem como era. Mostrou como é que pode ser baixado em PDF pra eles lerem sem precisar de internet. Então, tudo isso foi explicado. E esse mesmo tutorial foi enviado para os pais, enviado pra mim e enviado para os pais, pra que os pais também pudessem ajudar os filhos. E nesse tutorial eu também aprendi, né?!, a mexer, porque essa parte foi feita. (Professora, 1ª entrevista)

Embora tenha existido o referido tutorial, sabe-se que o acesso às aulas on-line foi inferior a 30% dos alunos matriculados na turma. Portanto, poucos puderam acompanhar em tempo real a explicação sobre o acesso à plataforma. Quanto aos que não estavam presentes, apesar de terem recebido o tutorial por *WhatsApp*, não há como ter garantias de que o material foi realmente acessado e compreendido. Outro ponto levantado pela docente foi o de que alguns pais e responsáveis comentaram sobre as dificuldades com o *login* e a senha de acesso. Ela acredita que, por mais que isso tenha explicado, muitos não compreenderam que era necessário colocar o prefixo REC acrescido da matrícula do aluno para conseguir efetuar o *login* na plataforma.

Assim, considerando a pouca participação das crianças nos momentos síncronos on-line, infere-se que também seriam difíceis, raros e escassos os acessos delas à plataforma *Árvore de Livros*. Em entrevista, a docente explicou esse ponto.

[...] assim, eles têm mais dificuldade de participar da aula pelo horário da aula. Já acessar a Árvore do Livro, eles podem acessar a qualquer hora. Então, fica mais fácil porque celular todos eles têm acesso, né?! É... E essa plataforma ela tanto abre no celular como no computador. Então, eles podem não assistir às aulas pelo tempo, pelo horário que a aula é, porque nesse tempo, nesse horário, o celular está com o pai ou com a mãe, que não está em

casa mas, se ele (aluno) tiver interesse, ele pode fazer isso a noite quando os pais chegarem, ou no final de semana. Então, assim, é mais fácil acessar a Árvore do Livro porque isso pode ser feito a qualquer hora. A questão da aula é mais complicado porque tem um tempo determinado, uma hora determinada. Já a Árvore do Livro não, eles têm acesso a hora que eles quiserem. Então, é um pouco menos complicado.

Você sabe que celular todos eles têm, né?! E como eles podem baixar, e eles foram avisados disso – tanto os alunos como os pais – como eles podem baixar esse livro em PDF, eles não precisam da internet o tempo todo. E não demora a baixar, fazer o download do livro. Não demora! Então, eles podem ler o livro em outro momento sem a necessidade de uma internet, entendesse?! Então fica menos complicado. Eu não vou dizer que é fácil, mas que fica menos complicado. Que a plataforma foi pensada nisso também, nesse pouco acesso à internet dos alunos. Foi bem pensado, só que precisa agora os pais fazerem a parte deles, né?! A gente sabe que nem sempre isso acontece. Então, a plataforma foi pensada, eu acho. Eles ainda estão se apropriando dela, né?! É uma coisa nova e a gente sabe que é... o que é novo tem uma certa resistência, né?! Mas eu acho que daqui a algum tempo ela vai funcionar direitinho. (Professora, 1ª entrevista)

Na era tecnológica digital que estamos vivendo, é comum a percepção de que todos estão conectados através dos mais diversos aparelhos eletrônicos, sendo o *smartphone* (telefone celular inteligente) o principal deles, com acesso ininterrupto à internet. No entanto, sempre existiu exclusão digital no Brasil. Segundo dados coletados no período anterior ao início da pandemia de covid-19 (de outubro/2019 a março/2020) pelo Centro Regional de Estudos e Informação (Cetic-BR), nas grandes cidades da região Nordeste do país, 21% de crianças e jovens entre 9 e 17 anos estavam sem acesso domiciliar à internet e às Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs). Ainda segundo os dados da referida pesquisa, das crianças que possuem acesso aos dispositivos com internet, apenas 33% recebem de seus pais ou responsáveis orientação e verificação das atividades realizadas on-line, quando o grau de escolaridade deles vai até o ensino fundamental I completo. Esse número sobe para 68% para aquelas cujos pais ou responsáveis completaram o ensino médio. Dessa forma, percebe-se que ainda é alto o índice de crianças desassistidas de orientações sobre as atividades que estão fazendo de forma remota. A pesquisa também evidenciou que, das crianças que possuíam acesso aos recursos digitais, o celular era o aparelho predominantemente usado (95%).

Porém, faz-se necessário entender que o acesso ao celular não está relacionado ao fato de ele pertencer exclusivamente ao aluno. Em muitos lares brasileiros, especialmente nas classes sociais mais vulneráveis economicamente, é comum que adultos e crianças dividam o mesmo aparelho, como bem apontou a fala da docente: *“eles podem não assistir às aulas pelo tempo, pelo horário que a aula é, porque nesse tempo, nesse horário, o celular está com o pai ou com a mãe, que não está em casa”*.

Do mesmo modo, o acesso à internet banda larga é esporádico ou inexistente; muitas vezes, ter internet disponível significa ter um pacote de dados (geralmente com pouca quantidade) de um plano pré-pago de telefonia. Assim, ainda que a docente esteja certa ao afirmar que todos os seus alunos possuem celular em casa com um acesso mínimo à internet, é necessário levar em consideração que é praticamente impossível um único celular dar conta das diversas demandas remotas de todos os membros de uma mesma família. Talvez seja esse o motivo de ela entender a ausência da maioria dos alunos nas aulas síncronas on-line e considerar que seja possível e viável o acesso deles à plataforma digital *Árvore de Livros*, desde que os pais ou responsáveis façam “a parte deles”.

7.1.3. O papel da família dentro da nova realidade virtual

Buscar entender como acontecia a assistência de pais ou responsáveis às crianças com relação às atividades que deveriam ser desenvolvidas em casa durante o período remoto, incluindo o acesso à *Árvore de Livros*, tornou-se tarefa difícil devido às restrições de contato físico que a pandemia impôs. Os encontros tornaram-se majoritariamente virtuais e, ainda que quiséssemos aprofundar nossos estudos, a aproximação direta com o cotidiano familiar das crianças ficou inviável. Assim, além de se considerar que o acesso das crianças às plataformas on-line já era extremamente precário, foi impossível ter conhecimento, de fato, das relações que aconteciam no âmbito familiar de cada criança. Da mesma forma, a visão da docente também era limitada nesse sentido, pois ela só tinha acesso às informações que chegavam por meio do contato com os pais ou responsáveis e do retorno que as crianças davam através da resolução das atividades, todos pelo *WhatsApp*.

Diante do esclarecido, embora não tenha sido possível acompanhar as famílias para saber se as expectativas da docente eram ou não atendidas, considera-se válido salientar o trabalho de Santos (2016). Em sua tese, ela identificou que as famílias, ao contrário do que reconhecia a gestão escolar e as professoras, assistiram as crianças na tarefa de “realizar

esforços pertinentes que os ajudaram a compreender a escrita e participar de eventos de letramento ou vivências significativas de leitura” (ibid., p. 331). Além disso, a autora esclareceu que muitas das aprendizagens que se construía no âmbito familiar não dialogavam com o cotidiano vivenciado em sala de aula. Ao constatar a omissão escolar efetivamente apresentada e os esforços de algumas famílias observadas, Santos (2016) contestou o mito da omissão parental quando percebeu que as famílias contribuíram, de certo modo, para o processo de alfabetização de seus filhos. Assim, levando em conta esse trabalho e as dificuldades de interação acarretadas pela pandemia, entende-se que existe a possibilidade de a docente observada em nossa pesquisa não ter tido a real noção do quanto os pais estavam ou não comprometidos em incentivar suas crianças quanto ao acesso à *Árvore de Livros*.

Além das peculiaridades já mencionadas, é preciso considerar que, por mais modernos e avançados que sejam os aparelhos celulares, suas telas têm o tamanho muito inferior ao de um computador, de um livro didático ou mesmo de um caderno escolar, por exemplo, o que pode ser um obstáculo para a realização das leituras e de outras atividades. Ademais, há de se ponderar que, até bem pouco tempo atrás, esse aparelho era abolido das salas de aula, de tal modo que era comum as crianças vincularem seu uso apenas à comunicação e ao lazer proporcionado por jogos e redes sociais.

Por fim, por mais que exista boa vontade e esforços de pais e responsáveis, não se pode deixar de refletir que muitas das crianças socioeconomicamente vulneráveis não possuem espaço apropriado em casa para estudar e, no período de isolamento social, elas precisaram dividir os poucos cômodos de suas residências com os demais parentes, tendo que lidar com possíveis barulhos e movimentações, fato que certamente contribuiu para dificultar a concentração e a atenção plena às atividades.

7.2. RETORNANDO À ESCOLA: ENSINO HÍBRIDO

No dia 17 de junho de 2021, a Secretaria de Educação do Recife, por meio do Ofício Curricular nº 077/2021, anunciou o plano de retomada das aulas presenciais para os alunos da rede municipal. Segundo o documento, os estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental deveriam retornar à escola no dia 03 de agosto de 2021.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2 de 05 de agosto de 2021, instituiu diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no

retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar, dentre elas:

Art. 4º As instituições escolares de Educação Básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensadas, em caráter excepcional, diante da situação específica da persistência da pandemia da COVID-19:

[...]

II – no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do art. 24 da LDB, sem prejuízo da qualidade e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, desde que cumprida a carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas anuais.

§ 1º Podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos componentes curriculares de cada curso de cada etapa, mediante uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária.

[...]

Art. 5º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, e observando-se que a legislação educacional (LDB, art. 23) e a BNCC, admitem diferentes critérios e formas de organização da trajetória escolar, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia pode ser efetivada no ano subsequente[...]

§ 1º O reordenamento curricular, referente à complementação do ano letivo de 2020 no ano letivo seguinte, pode ser reprogramado, aumentando-se os dias letivos e a carga horária do ano de 2021 e, eventualmente do ano de 2022, para cumprir, de modo contínuo e articulado, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior, ao abrigo do caput do art. 23 da LDB [...] (BRASIL, CNE, 2021, p. 3).

Na rede municipal do Recife, o retorno às atividades presenciais nas escolas seguiu o Protocolo Sanitário para a Educação do Recife, elaborado com base no Protocolo Setorial da Educação do Estado de Pernambuco e construído em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde – Vigilância Sanitária. Entre os oito temas englobados no documento, um deles é a determinação de um metro e meio de distanciamento social dentro da escola, de tal modo que o número de estudantes em uma sala de aula deveria ser limitado. Assim, a retomada às aulas presenciais aconteceu de forma híbrida, em um sistema de rodízio.

Segundo Brito (2020), o ensino híbrido surgiu nos Estados Unidos e na Europa como uma forma de resolver o problema da evasão escolar de alunos de cursos à distância, possibilitando a esses discentes um maior contato com os professores a partir das interações presenciais. O autor também esclarece que, atualmente, essa modalidade de ensino tem sido palco de diversas controvérsias. Primeiro, porque já existia, no ensino presencial, o uso de tecnologias virtuais, e vice-versa, o que dá margem à conclusão de que todo ensino já era

híbrido; segundo, porque não há uma pedagogia consolidada apontando com clareza as singularidades do ensino híbrido.

De acordo com o Portal da Educação da Prefeitura do Recife, no dia 28 de junho de 2021 foi lançado o programa de ensino híbrido EducaRecife, em parceria com a Fundação Lemann, o Instituto Gesto, o Instituto Natura e o Instituto Península. Com um investimento em torno de 55 milhões de reais, o programa consistiu na criação da Escola Municipal para Aulas Digitais, com um quadro de 45 professores de todas as modalidades de ensino ofertadas pela Rede Municipal do Recife, além de gestão e coordenação pedagógica. Ainda conforme a prefeitura, esses professores, selecionados por meio de uma seleção interna, receberam formação específica para a preparação dos planos de aula e a elaboração dos conteúdos a serem transmitidos na Plataforma virtual EducaRecife – compatível com computadores, *tablets* e celulares. Foi também dentro desse mesmo programa que cerca de 42 mil *tablets* foram distribuídos aos estudantes do 4º ao 9º ano do ensino fundamental e de todos os níveis da Educação Especial. Para as turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, exceto a divulgação das aulas nas terças-feiras por meio do canal digital aberto Nova TV Nordeste e a garantia de que a plataforma EducaRecife teria aulas para todos os níveis de escolaridade, a prefeitura não especificou outros investimentos. De forma generalizada, o prefeito em exercício, João Campos (PSB), afirmou que iria garantir internet para todos os professores e alunos da rede, porém os alunos da turma observada continuaram com o mesmo apoio (ou a falta dele) material que tiveram desde o início do ano.

Ainda em meio à pandemia, o retorno das aulas aconteceu em um momento em que os professores garantiram o direito de receber a vacina¹⁵ contra a covid-19, retornando à escola com seu esquema vacinal completo¹⁶. Ainda não se falava em vacinas para maiores de 18 anos, portanto as crianças retornaram à escola sem estarem vacinadas contra o novo coronavírus, assim como os demais brasileiros que, naquele momento, ainda não se encaixavam nos grupos que tinham direito ao imunizante. Logo, para evitar transmissão e contágio pela doença, as medidas sanitárias foram seguidas à risca.

¹⁵ Tão logo surgiu a vacina contra a covid-19, devido à alta demanda mundial, as primeiras doses disponibilizadas no Brasil atenderam inicialmente aos grupos prioritários, nos quais estavam incluídos os professores, independentemente da idade.

¹⁶ Em meados de 2021, acreditava-se que, para estar imune à covid-19, era necessário que fossem tomadas apenas um ou duas doses, a depender da marca da vacina. Ainda não se falava sobre doses de reforço.

Além de não ser permitido aglomerações por toda a escola, também fazia parte dos protocolos sanitários aferir a temperatura¹⁷ de todos que nela entrassem, assim como ter à disposição álcool 70% em gel e pias para higienizar as mãos, fazer uso de máscara protetora cobrindo nariz e boca durante todo o momento de permanência na escola (retirando-a apenas para as refeições e para beber água) e a proibição de permanecer na escola caso apresentasse sintomas gripais. A prefeitura distribuiu máscaras de tecido para as crianças e, especificamente na escola observada, os alunos ganharam um porta-máscara confeccionado por uma professora.

7.2.1. A organização do espaço escolar e do trabalho pedagógico

A escola em que foi realizada a pesquisa tem estrutura física pequena. Ao todo, as crianças dividem um espaço de cinco salas de aula, dois banheiros, um pátio sem brinquedos ou outros equipamentos de lazer e um espaço de leitura (desativado durante a pandemia) que se encontra em um corredor. A sala de aula da turma observada tem um bom espaço e é considerada a maior da escola. O ambiente permite acomodar bem os alunos, possui boa iluminação, armários com trancas para os materiais das professoras, dois aparelhos de ar condicionado, prateleiras para materiais diversos, cordas e quadros nas laterais para pendurar cartazes e/ou outros trabalhos, lousa branca, além de mesa e cadeira para a professora. Em uma das paredes, há uma pintura de um livro com a frase “Cantinho da Leitura”, entretanto, esse espaço também estava desativado. Segundo a docente, seguindo os direcionamentos das medidas sanitárias de proteção, a gestão da escola pediu que não fosse feito, naquele ano, o espaço para dispor aos alunos, livremente, os livros de leitura.

¹⁷ Nessa época, a OMS defendia que a aferição da temperatura deveria ocorrer na entrada dos estabelecimentos, posto que febre era um dos sintomas comuns manifestados pela covid-19, sendo possível barrar a entrada de pessoas que apresentassem esse sintoma, ajudando a conter a transmissão da doença.

Imagem 7. Sala de aula da turma observada



Fonte: Autora, 2021.

Com o intuito de fazer parte da rotina das crianças, a docente decorou a sala com um calendário no qual era possível marcar como estava o tempo, um cartaz intitulado “Quantos somos?” para contabilizar a quantidade de crianças presentes, um para os aniversariantes do mês e outro para especificar os ajudantes do dia.

Imagem 8. Calendário



Fonte: Autora, 2021.

Imagem 9. Cartaz “Quantos somos?”



Fonte: Autora, 2021.

Imagem 10. Cartaz de aniversariantes do mês



Fonte: Autora, 2021.

Imagem 11. Cartaz de ajudantes do dia



Fonte: Autora, 2021.

Para as aulas na modalidade híbrida, a turma observada foi dividida entre os grupos azul e amarelo. Na semana em que o grupo amarelo ia à escola, o grupo azul ficava em casa realizando as atividades remotas e vice-versa. As aulas presenciais do ensino híbrido iniciavam às 07h30min e terminavam às 10h20min, com intervalo para o lanche. Não havia aula presencial nas terças-feiras, pois era o dia da aula-atividade da professora. As atividades remotas seguiram o modelo que já vinha acontecendo no período exclusivamente remoto, incluindo os encontros semanais síncronos on-line.

Considerando todas as peculiaridades desse modelo de aulas, a docente comentou sobre suas expectativas para o trabalho presencial no período híbrido.

Eu gosto muito de trabalhar fazendo agrupamento, né?! Só que não vai ser o caso, eu não posso juntar esses meninos. Então, vai ser aquele trabalho mais individualizado mesmo. Vamos fazer atividades, o assunto vai ser explicado, as dúvidas vão ser tiradas coletivamente, porque a dúvida de um pode ser a dúvida do outro que tá com vergonha de falar. Mas a gente vai investir muito naquele trabalho mais direcionado pra aquilo que o aluno tá precisando de fato. Vamos ver se isso vai funcionar, se isso vai dar certo, mas a ideia é: trabalhar onde o aluno tá precisando ser trabalhado. E o fato de ter menos alunos na sala acredito que vá facilitar um pouco o trabalho, embora o tempo da gente seja reduzido. (Professora, 1ª entrevista)

A promoção, na prática pedagógica, de trabalhos em grupos, é evidenciada por muitos autores como algo positivo a ser realizado com os aprendizes. Assim como Leal et al. (2012), entende-se que trabalhar com agrupamentos possibilita que as crianças troquem informações entre si, partilhem estratégias de resolução de problemas e diferentes modos de pensar sobre os conteúdos mobilizados desde que, na escola, essas trocas possam ser mediadas pelos professores que propõem as atividades. Como exposto anteriormente, a docente revelou que trabalhar com agrupamentos faz parte da organização do seu trabalho pedagógico, no entanto a prática que lhe era comum tornou-se impossível diante das limitações das medidas sanitárias impostas pela pandemia. Então, ela se viu diante do novo, daquilo nunca antes testado por ela e que, como explicitado em sua fala, não dava garantias de que iria funcionar.

A Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) está intimamente relacionada aos meios e estratégias que o professor utiliza para favorecer a aprendizagem de seus alunos. Por meio do planejamento didático, professores alfabetizadores podem ajudar seus aprendizes a compreender as diversas propriedades do Sistema de Escrita Alfabética, facilitando a aprendizagem da leitura e da escrita com autonomia. Essas práticas docentes, baseadas em uma diversidade de teorias, experiências de vida, estudos e outras razões, constituem o cotidiano escolar.

À luz do trabalho de Ferreira e Albuquerque (2021), que mesclaram discussões teóricas e epistemológicas sobre práticas de ensino realizadas no cotidiano escolar, referenciadas em autores como Certeau (1985, 1990, 1994), Nóvoa (2001), Lahire (2002), Tardif (2000, 2002, 2008) e Chartier (1998), entende-se aqui que as práticas cotidianas estão relacionadas às estratégias e táticas que os docentes lançam mão em suas operacionalizações em sala de aula.

De algum modo, elas são determinadas pelas condições do meio em que os indivíduos se encontram. Assim, compreende-se que:

[...] as pessoas que se propõem a racionalizar sobre um determinado espaço, elaborando normas, leis ou conceitos, estão construindo estratégias de operacionalizações de um determinado espaço que serão “fabricadas” nas práticas cotidianas por meio das táticas de operacionalização. [...] As táticas são muito mais sutis porque são dependentes do tempo, dos momentos, das oportunidades (FERREIRA E ALBUQUERQUE, 2021, p. 15).

Desse modo, considerando as novas peculiaridades impostas pelas regras sanitárias devido à pandemia, a docente precisou refazer suas estratégias de trabalho com agrupamentos de alunos e desenvolver novas formas de executar as atividades em sala de aula, esperando encontrar momentos e oportunidades necessários para desenvolver suas táticas de operacionalização, sem deixar de dar atenção direcionada aos educandos, respeitando o nível da hipótese de leitura e de escrita em que eles se encontravam.

Inicialmente, os grupos foram divididos por ordem alfabética. Nas primeiras semanas de aula, a docente realizou diagnoses com os alunos, utilizando os cadernos do PraVALER¹⁸ pertencentes ao acervo da escola para saber em que níveis de hipótese alfabética eles estavam. Durante esse trabalho, ela constatou que existia uma lacuna grande entre os alunos com relação ao nível de compreensão de leitura e de escrita. A discrepância envolvia tanto aqueles que não acompanharam as aulas remotas quanto alguns que, pelas atividades síncronas e assíncronas, pareciam estar alfabéticos, mas que presencialmente demonstraram pertencer ao nível pré-silábico, evidenciando que as atividades direcionadas a eles estavam sendo realizadas por outra pessoa. Segundo a docente:

As atividades vinham perfeitas, porque era pai e mãe que fazia, né?!, ou orientava, ou o professor que eles chamam de reforço. Chegava pra mim cem por cento, sem nenhum erro. Então, primeiro indício de que aquilo ali não era real, né?! (Professora, 2ª entrevista)

Após essa avaliação inicial, em comum acordo com a gestão, foi feita uma nova divisão na turma: o grupo amarelo passou a englobar os alunos ainda em níveis elementares do sistema

¹⁸ O projeto Práticas de Vivências de Alfabetização e Letramento do Recife (PraVALER), que fez parte do Programa de Letramento do Recife (PROLER), distribuiu às escolas públicas blocos de atividades de alfabetização com sequências didáticas para compor o acervo de atividades a serem exploradas, com estudantes, de acordo com o nível de escrita em que se encontravam.

de escrita alfabética, e o grupo azul passou a incorporar os alunos silábico-alfabéticos e alfabéticos. Durante a entrevista, a docente explicou:

A partir daí a gente fez essa divisão. E foi a cereja do bolo, sabe?! Eu acho que foi o que fez toda a diferença! Porque, embora o grupo azul é mais homogêneo, embora seja heterogêneo, mas é mais homogêneo. Mas, o grupo amarelo está muito, muito, muito heterogêneo e aí fez mais diferença positiva pra o amarelo do que pro azul, já que o azul tá mais nivelado, né?! Mas, pro amarelo foi extremamente importante, porque eles junto com o azul, com apenas as duas horas do tempo que a gente tem, ia ficar extremamente complicado [...] Então, que tempo eu teria também pra dar atenção àquele que já tá lendo e produzindo texto? [...] a gente sempre faz uma atividade diferente pra cada grupo? Sim! Só que, qual é a diferença de anteriormente e agora? Eu não posso juntar em grupo. Eles têm que ficar separados! Então, quando você faz umas estações de trabalho, vendo essa questão dessa heterogeneidade, aí eu dou assistência [...] Eu tô explicando pra um grupo que tá fazendo a mesma atividade. [...] Então, assim, o tempo da gente fica extremamente reduzido e quando a gente separa num nível mais próximo de atividade, isso facilita. E quando a gente divide a turma em dois, isso facilita, porque eu tenho o quê? Seis, sete, oito alunos pra dar conta. Embora eles estejam em níveis diferentes, mas são oito alunos que eu consigo dar conta. Eu consigo passar uma atividade pra todos e ir sanando as dificuldades de cada um. (Professora, 2ª entrevista)

Seguimos nossas observações acompanhando o grupo azul, considerando que lá estava a maioria das crianças que vinham participando das aulas síncronas remotas.

7.2.2. Rotina das aulas presenciais do período híbrido

Observou-se que a professora delineou seus trabalhos diários em rotineiras ações e atividades, desenvolvidas ao longo das aulas presenciais. Porém, esclarecemos que em nenhum momento foi percebida uma rotina rígida e sem espaço para adaptações. Ela sempre explicava aos alunos que as atividades seriam desenvolvidas caso o tempo fosse possível e suficiente, ponderando que tudo dependeria de quanto tempo eles levariam para terminar as atividades. Às vezes, ela dizia que eles iriam se esforçar para conseguir realizar tudo o que foi proposto, mas

nunca houve cobrança rigorosa ou mesmo comportamento excludente com aqueles que demoravam um pouco mais para finalizar as tarefas.

Foi possível perceber que a docente assumiu, em sua sala, uma postura contrária ao que preconizam os atuais documentos oficiais, a exemplo da BNCC e da PNA, que defendem uma rotina rígida que “prevê um controle das aprendizagens e das ações docentes, considerando-as como algo manipulável, previsível e de caráter homogeneizador, desconsiderando que cada aluno tem seu ritmo próprio de aprendizagem” (BARZA e ALBUQUERQUE, 2021, p. 15). Entende-se que:

[...] as rotinas escolares asseguram que alguns “procedimentos” básicos sejam “acordados” entre professor e alunos e que os mesmos já se disponibilizem dentro do espaço temporal e espacial para as tarefas pedagógicas. As crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que farão na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas (LEAL, 2004, p. 3, apud FERREIRA E ALBUQUERQUE, 2012, p. 18).

Observou-se, durante as investigações, que a rotina das aulas presenciais durante o ensino híbrido estava delimitada em: 1) acolhida dos alunos; 2) momento de oração; 3) construção do roteiro; 4) atualização do calendário; 5) leitura deleite; 6) atividades com leitura de palavras, frases e enunciados; 7) intervalo para o lanche; e 8) continuação das atividades com leitura de palavras, frases e enunciados. Às vezes, após o lanche, era proposta para a turma alguma atividade de artes, porém, como esses momentos não fazem parte do escopo da pesquisa, não serão descritos aqui. A seguir, será explicitada cada etapa da rotina das aulas.

7.2.2.1. *Acolhida dos alunos*

Como não era permitido nenhum tipo de aglomeração no pátio, quando os alunos chegavam à escola, eles se encaminhavam diretamente para a sala de aula e sentavam em suas bancas, previamente demarcadas com seus nomes pela docente. Assim, a acolhida dos alunos acontecia durante esse momento, que tinha início às 7h30min, ao som de diversas músicas

infantis, sem uma temática específica, tocando nos alto-falantes¹⁹ da escola, de modo que era possível escutar em todos os pontos do espaço.

7.2.2.2. *Momento de oração*

Aproximadamente dez minutos após o início da acolhida, também pelos alto-falantes, a gestora ou a vice-gestora dava bom dia e convidava os alunos da escola a fecharem os olhos para realizarem uma oração, que era acompanhada por eles em silêncio. Esta tinha cunho cristão, mas não expressava uma religião específica. Todos participavam desse momento, inclusive a professora da turma.

7.2.2.3. *Construção do roteiro*

Após a oração, a professora dava bom dia à turma, perguntava que dia era aquele e iniciava a construção do roteiro no canto superior direito do quadro. À medida que os alunos respondiam as informações solicitadas, ela escrevia e apontava, para que eles pudessem ler o que estava escrito. Além disso, a professora sempre fazia reflexões sobre qual tinha sido o dia anterior e qual seria o dia seguinte, tanto com relação aos números quanto com relação ao nome do dia da semana. Nesse ponto, no começo, os alunos demonstraram um pouco de dificuldade em identificar os dias da semana, respondendo aleatoriamente, mas pareceram compreender melhor com o passar do tempo.

Seguindo a rotina, a docente escrevia as atividades que seriam feitas no dia, sempre explicando detalhadamente uma por uma, mostrando os materiais que seriam utilizados, respondendo a perguntas e até mesmo consultando o cardápio das refeições quando os alunos queriam saber qual seria o lanche do dia²⁰. Outro ponto observado foi que a docente mesclava

¹⁹ A inserção de alto-falantes na escola fez parte de uma das medidas adotadas pela instituição para receber os alunos no retorno das aulas presenciais durante a pandemia. Os equipamentos, instalados em todas as salas de aula, eram usados para que avisos pudessem ser dados à distância, como quando pais e responsáveis chegavam para buscar as crianças. Como eles não podiam entrar na escola para não haver aglomeração, as crianças eram avisadas pelos alto-falantes e se dirigiam sozinhas ao portão de saída. Ademais, também era por meio deles que tocavam as músicas na acolhida e as orações.

²⁰ Notamos que, depois de algum tempo observando a docente ler o cardápio que estava afixado na porta de um dos armários da sala, alguns alunos passaram a ir até lá para lê-lo nos momentos em que podiam ficar de pé — o que geralmente acontecia quando acabavam o lanche ou quando iam para casa. Quando eles identificavam algum

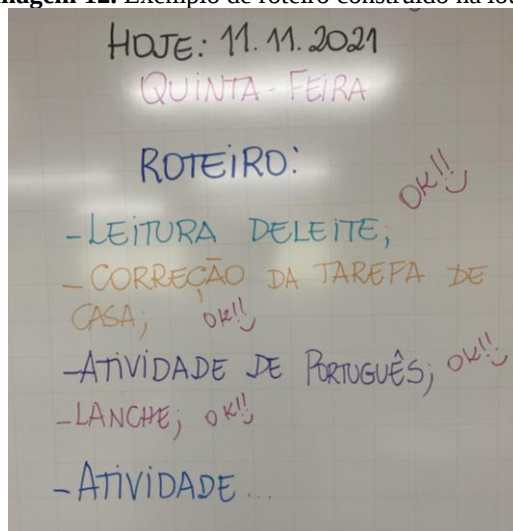
a forma das letras, às vezes escrevendo todo o roteiro em letra de imprensa, outras o cabeçalho em letra de imprensa e o corpo em letra cursiva, e algumas vezes ele todo em letra cursiva. Logo que ela inseriu a letra cursiva, explicou para eles que se tratava de uma letra que eles precisariam se acostumar a usá-la e que, para sanar dúvidas e dificuldades, eles poderiam pedir ajuda a ela ou consultar o alfabeto afixado acima do quadro (esse material tinha a apresentação das letras em formato de imprensa e cursiva, além de um desenho com algo de nome que começava com a referida letra). A seguir, exemplificamos como o roteiro ficava exposto, durante toda a aula, na lousa.

Quadro 10- Exemplos de roteiros construídos e expostos em sala nas aulas presenciais do ensino híbrido.

HOJE: 13.09.2021 SEGUNDA-FEIRA Roteiro: - Leitura deleite - Atividade de português - Lanche - Histórias (as brincadeiras de ontem e hoje)	Hoje: 08.11.2021 Segunda Roteiro: - Leitura deleite - Atividade de Português - Lanche - Atividade de desenho
---	--

Fonte: Autora, 2022.

Imagem 12. Exemplo de roteiro construído na lousa.



Fonte: Autora, 2021.

lanche favorito, exclamavam para a turma, especificando também qual seria o dia da semana, fazendo com que todos comemorassem.

Durante a composição do roteiro, todos os alunos prestavam bastante atenção, de tal modo que sempre interagiam com a professora em algum momento. Percebemos que eles não faziam nenhum tipo de anotação, mas era comum perguntarem à docente se ela iria enviar o roteiro via *WhatsApp* (prática cotidiana no período de aulas exclusivamente remotas). Inicialmente, a professora sempre confirmava que iria enviá-lo, mas, com o passar do tempo, passou a solicitar que eles tivessem mais atenção ao momento da aula e reforçava que não deveriam ficar preocupados sobre o envio.

No início das nossas observações, notamos que algumas crianças, ao lerem o roteiro, refletiam em voz alta sobre o nome “deleite”, falavam e repetiam “de leite”, achando que se tratava de comida. A docente, então, explicou que não tinha nenhuma relação com a bebida, que se tratava de uma leitura para o prazer, para relaxar, para viajar, para conhecer novos lugares e coisas, enfim, para se deleitar. Assim, percebemos que a simples leitura do roteiro – que sempre trazia a rotina muito bem definida – contribuiu para o desenvolvimento de algumas habilidades metafonológicas, a exemplo da segmentação dos fonemas ou das sílabas. Segundo Morais (2004), embora o desenvolvimento dessas habilidades não constitua condição suficiente para o processo de alfabetização, ela é condição necessária

[...] porque ninguém com audição e fala normais conseguiria escrever alfabeticamente se não analisasse as “partes sonoras” que constituem as palavras. Não suficiente, porque, como a escrita não é um código (Ferreiro, 1985; Ferreiro; Teberosky, 1979), seu aprendizado envolve também uma série de operações lógicas como a busca de correspondências entre termos orais e escritos, a busca de uma ordem serial e o tratamento das letras como símbolos invariantes (Ferreiro, 1989) (MORAIS e SILVA, 2010, p. 95).

Outro ponto observado foi que, com o passar do tempo, sempre que a docente perguntava qual seria a primeira atividade do dia, eles prontamente respondiam “leitura deleite” e, algumas vezes, um ou outro dizia “é a leitura para o prazer” ou “é a leitura para relaxar”.

7.2.2.4. *Atualização do calendário*

Após construírem o roteiro, ela os convidava para atualizarem o calendário afixado na parte de dentro da porta da sala. Era comum os alunos lembrarem essa etapa quando a docente se esquecia dela. A docente sempre perguntava aos alunos quais números deveriam ser usados para formar a data do referido dia e, depois que eles diziam, ela questionava qual deveria ser a ordem dos números para, só depois da resposta deles, colar os números no cartaz do calendário.

Em seguida, ela perguntava qual era o mês e conferia com eles se o nome do mês mudaria ou permaneceria o que já estava colado no cartaz. Por fim, perguntava como estava o tempo (as opções eram ensolarado, nublado ou chuvoso), sempre se direcionando até as janelas para que elas fossem abertas e eles pudessem observar o céu. Nesse momento, notamos que alguns alunos brincavam com as palavras, falando “ensolnublado” e “ensolalado”, por exemplo. A professora os deixava à vontade durante a brincadeira, mas depois corrigia as palavras. Eles decidiam, em conjunto, qual figura colocar para representar o tempo que fazia no dia, e a docente a colava no cartaz (quando não chegavam a um consenso, ela colava duas figuras).

Seguindo, as atenções se voltavam para o pequeno cartaz “Quantos somos?”, afixado em uma das paredes laterais da sala. A docente perguntava quantos meninos estavam na sala e escrevia no cartaz, depois fazia o mesmo com as meninas e, por fim, perguntava a eles qual seria o resultado da soma para saber a quantidade de alunos presentes naquele dia. Sempre que eles erravam no cálculo, ela fazia reflexões até eles acertarem, mas nunca dava a resposta certa pronta.

7.2.2.5. *Leitura deleite*

O próximo momento da aula era a contação da história escolhida para a leitura deleite. Quando se tratava de um livro, a docente sempre mostrava para a turma a capa dele e os convidava a explorar todos os elementos presentes nela. Ainda que se tratasse só de um texto ou da reprodução de uma obra em um papel, autores, ilustradores e editoras das produções sempre eram identificados. Algumas vezes, ela pedia que algum aluno procurasse as informações e, em outras, pedia para a turma inteira. Na maioria das vezes, a leitura foi realizada pela professora, porém houve momentos em que todos os alunos estavam com o mesmo material impresso e ela promoveu leituras coletivas. Mesmo quando acontecia de todos lerem um trecho do texto, a docente realizava, posteriormente, uma releitura em voz alta. Segundo Dalla-Bona (2017),

A leitura em voz alta (ou leitura solidária, ou leitura compartilhada, ou também –denominada por Chartier (1996) –leitura para o outro) pressupõe a comunicação, a parceria entre professor e alunos. [...] Assim, não se trata de uma atividade em que os alunos estão passivos, ao contrário, a voz do professor é a ponte para que os eles exerçam seu papel de leitores e dialoguem com o texto ouvido. [...] o objetivo do mediador da leitura em voz alta deve ser o de iniciar –ou introduzir –os alunos no universo da leitura, mas com

vistas a conduzi-los para a autonomia, para a independência, para a descoberta dos interesses individuais, de forma a criarem as condições para a sua constituição como autênticos leitores (DALLA-BONA, 2017, p. 114 e 115).

Geralmente, nesse momento da aula, os alunos estavam com suas bancas livres de materiais escolares e não havia imposições sobre como deveriam se portar na cadeira; inclusive, durante a leitura, alguns deles baixavam a cabeça ou se distraíam com algum material particular. Assim, também notou-se que, apesar de chamar a atenção deles algumas vezes, em várias outras a docente não disse nada quando alguns permaneceram com a cabeça baixa, como se estivessem dormindo. Em entrevista, quando questionada sobre esses episódios, ela esclareceu que era comum receber comunicados dos pais ou responsáveis de que a criança havia dormido tarde na noite anterior ou que tinha apresentado resistência para acordar e ir à escola. Então, ela sabia que, em episódios assim, não adiantaria repreender quem estava dormindo, pois a tendência era que o(a) aluno(a) dormisse em vários momentos da aula, e não só no da leitura deleite. Em seguida, ela completou:

E também, algumas vezes, porque eu bati tanto nessa história: leitura deleite é a leitura que a gente escolhe, é a leitura que a gente não precisa de tarefa e aí, eu começo a cobrar! [...] Quando eu começo a cobrar, cobrar que eles prestem atenção, que eles participem, deixa de ser... eu acho que deixa de ser leitura deleite! Embora esteja dentro da escola, né?! A gente escolariza um pouquinho também a leitura deleite, não tem como não escolarizar. Mas, eu tentei fazer isso menos, assim, escolarizar menos. Pô, se é deleite, se eu tenho o direito de escolha, embora capenga, né?! Mas, assim, é uma leitura simplesmente pra eu viajar, pra eu me deleitar, pra eu me divertir, né?! Viajar, entre aspas. Aí quando eu começo a cobrar, cobrar, cobrar, cobrar, cadê o... o direito que ele tem de ser deleite ou não?!

Porque aquela história – eu pensei várias vezes já isso – eu começo a ler o livro e não gosto, o que é que eu faço? Deixo de ler, guardo ele, fecho. Queria também que eles tivessem essa noção de que eles podem fazer isso, eles... Não é porque eu comecei a ler que eu vou ter que terminar, né?! Não tô gostando da história, não era o livro que eu queria que fosse lido, não curti, fico quietinho, contanto que eu não atrapalhe os outros, eu posso ter o direito de escolher. Eu queria também que eles tivessem essa liberdade! Embora dentro de sala de aula, [...] mas, também que eles percebessem que a leitura deleite também pode ser deixada de lado se aquela leitura não me interessar! (Professora, 3ª entrevista)

Na obra *Como um Romance*, Pennac (1992) defende os dez direitos do leitor e, entre eles, está o de não ler e o de não acabar um livro, “porque se quisermos que filho, filha, que os jovens leiam, é urgente lhes conceder os direitos proporcionados a nós mesmos” (ibid., p. 140). Entendemos que a postura da docente, nesse momento da aula, corroborava o pensamento de Pennac. Na continuação da entrevista, ela atrelou sua forma de agir diante dos alunos que permaneciam de cabeça baixa quando ela lia as histórias ao seu objetivo ao promover o momento de leitura deleite em todas as aulas:

Eu quero muito que eles realmente sintam prazer na leitura. E eu acho que pra sentir prazer na leitura, aquelas obrigаторiedades vão ter que ser tiradas. Trocadas pelo desejo de ler! E eu acho que a liberdade, o desejo, né?!, de ler, de... no caso de leitura, de ler, de escolher, de ver o momento que eu quero parar... “eu vou ler mas, não quero terminar agora, cansei, né?!, me cansei, até mesmo porque a leitura pra mim ainda é difícil, eu ainda tenho dificuldade de ler”. Então, assim, que eles percebam que eles têm uma certa autonomia no começar, no parar, no escolher.

Então, às vezes eu escolhi deixá-los, porque eu sabia que não ia adiantar, os meninos não tinham dormido de noite. Mas, algumas vezes, pra eles terem noção de que... não só eles... não só quem tava dormindo, mas os outros também, né?! De que eu posso, num dado momento, com sono, descansando ou até mesmo se eu estiver gostando, mas se eu estiver cansado, eu ter o espaço, né?!, a liberdade de parar. Eu posso tá até equivocada na minha maneira de pensar, mas eu ainda acho. Eu gosto desse espaço da leitura como um espaço bem democrático. (Professora, 3ª entrevista)

Assim, observando as revelações da docente, fica claro que ela assumiu, em sua sala de aula, a postura de também promover a leitura para além dos objetivos de ensino e de avaliação. A docente demonstrou o desejo de ver seus alunos tornarem-se leitores reais, à vontade para desprezar uma obra caso não gostassem dela. Desse modo, ela concorda com a ideia de que

[...] Tudo o que podem fazer os iniciadores de livros é levar as crianças- e os adultos- a uma maior familiaridade e uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos. É transmitir suas paixões, suas curiosidades, questionando seu lugar, seu ofício e sua própria relação com os livros. É dar às crianças e aos adolescentes a ideia de que, entre todas essas obras, certamente haverá alguma que saberá lhes dizer algo em particular. É multiplicar as ocasiões de

encontros, de descobertas. **É também criar espaços de liberdade** onde os leitores possam traçar caminhos desconhecidos e onde terão disponibilidade para discutir com eles sobre essas leituras, se assim o desejarem, sem que ocorram intromissões caso esses leitores queiram guardar suas descobertas para si (PETIT, 2013, p. 37, grifo nosso).

Após explorar todos os elementos da capa do livro a ser lido, a docente instigava os alunos sobre o que eles achavam que iria acontecer na história. Depois que eles levantavam suas hipóteses, ela os convidava a prestar atenção à leitura e observar se as suposições seriam confirmadas ou não. Em todas as leituras, ela explorava as ilustrações que apareciam nas obras; algumas vezes, a professora também transitava pela sala para que os alunos pudessem observar os detalhes dos desenhos mais de perto. As crianças faziam inferências diversas vezes no decorrer da leitura e sempre participavam quando a docente fazia perguntas sobre o que iria acontecer na história ou sobre a opinião deles em relação ao que havia sido lido.

Imagem 13. Um dos momentos de leitura deleite nas aulas presenciais



Fonte: Autora, 2021.

Em algumas vezes, a docente relacionava a escolha da obra para a leitura com algum acontecimento específico, como quando ela falou sobre o dia do folclore, das tradições que são passadas de geração em geração, e depois apresentou o livro *Tem gente que acredita... e você?* (Dulce Seabra, Editora Cortez), lido posteriormente. A seguir, os extratos exemplificam como aconteceram alguns desses momentos de leitura deleite.

Quadro 11. Exemplo de momento da leitura deleite nas aulas presenciais do ensino híbrido

Registro da aula 13.09.2021
A docente escolheu para a leitura uma crônica de Rubem Alves. Oralmente, ela explicou aos alunos o que é uma crônica e falou um pouco sobre os trabalhos de Rubem Alves. Ao falar sobre coletâneas, ela rememorou com os alunos as histórias lidas na semana anterior e eles se lembraram dos nomes de todas elas. Então, ela disse o título da crônica: “<i>O patinho que não aprendeu a voar</i>”, e os alunos levantaram hipóteses sobre o que seria a história. Nesse momento, também falaram sobre aves que eles já tinham visto e conheciam. Imagem 14. Trecho da crônica <i>O patinho que não aprendeu a voar</i> <i>O PATINHO QUE NÃO APRENDEU A VOAR</i> Rubem Alves Taco era um patinho. Era amarelo e fofo como todos os patinhos quando acabam de sair dos ovos. Mamãe olhava feliz para Taco e seus nove irmãozinhos. Papai Pato conversava com os amigos e dizia orgulhoso que seus filhos haveriam de ser lindos patos selvagens, capazes de voar muito longe, muito alto, livres... Taco e os seus irmãozinhos aprenderam logo que a vida era uma gostosura: brincavam o dia inteiro com os amigos sabiás, beija-flores, peixinho, com quem gostavam de apostar corridas no ribeirão. Um dia o papai pato chamou os patinhos e disse com um ar muito sério: Chegou a hora de começar o treinamento para liberdade. Taco perguntou logo se liberdade era coisa de comer, se era doce ou azedo. Papai pato deu uma risada e disse: - Liberdade é poder fazer aquilo que a gente quer muito, muito mesmo. Fonte: Scribd, 2022. A professora iniciou a leitura e os alunos prestaram atenção (com algumas distrações de vez em quando). Quando a docente fazia perguntas sobre o que ia acontecer na história, todos voltavam a atenção para ela, contribuindo com suposições e dando explicações sobre o rumo da narrativa (uma aluna disse que não daria certo algo bom acontecer logo no início da história, pois era necessário ter algo ruim para ser resolvido ao final). Aproveitando o ensejo do final da crônica, que fala sobre liberdade, a professora refletiu sobre o que é liberdade e o que são direitos. Ela explicou sobre o direito das meninas irem à escola, posto que em alguns países isso não era permitido, o que impedia as meninas de chegarem ao governo, de serem médicas, professoras etc. Algumas alunas questionaram se o que a professora dizia era verdade, então a docente falou um pouco sobre o Regime do

Talibã e a situação no Afeganistão. Nesse momento da explicação, todos os alunos prestaram bastante atenção.

As reflexões enveredaram por questões políticas e a professora reforçou o quanto era importante ter liberdade. Ela perguntou se eles já tinham ouvido falar de Malala e eles responderam que não. Por conseguinte, ela disse que colocaria como **sugestão de leitura o livro de Malala na Árvore de Livros**. Depois, a docente contou um pouco sobre a história de Malala e eles ficaram impressionados.

Esse momento durou 31 minutos.

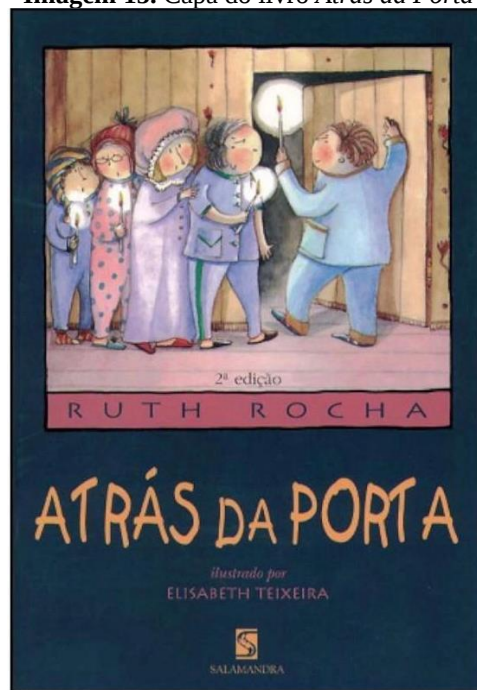
Fonte: Autora, 2022.

Quadro 12. Exemplo de momento da leitura deleite nas aulas presenciais do ensino híbrido.

Aula 08.11.2021

Livro escolhido: *Atrás da porta* (MACHADO, Ruth. Editora Salamandra).

Imagem 15. Capa do livro *Atrás da Porta*



Fonte: Divulgação internet, 2022.

Sem a professora solicitar, uma aluna identificou que a autora era Ruth Rocha. Ao

explorar os elementos da capa, os alunos levantaram hipóteses sobre o que teria atrás da porta. A professora reforçou quem era a autora e pediu que uma aluna lesse o nome da ilustradora. Esta o fez com um pouco de dificuldade por conta do TH no nome “Elizabeth”. Então, a docente falou que o nome da ilustradora era Elizabeth Teixeira e a editora, Salamandra. Depois, perguntou se eles lembravam em quem Ruth Rocha era especialista, ao que uma aluna respondeu “criar histórias para crianças”.

A professora iniciou mostrando as imagens da folha de guarda e da folha de rosto do livro, estimulando-os a levantar hipóteses sobre os elementos que viam. Logo depois, iniciou a leitura. De um modo geral, todos prestaram bastante atenção. Em um determinado momento, uma aluna interrompeu a professora, dizendo que aquela história não lhe era estranha. A professora disse que ela esperasse para ver se já conhecia aquela história mesmo ou se estava lembrando de alguma coisa da vida real.

Durante a leitura, a professora transitou pela sala para mostrar as imagens e, em alguns momentos, deu explicações sobre alguns dos elementos que apareceram na história (por exemplo, o que era um bilboquê, um friso de porta, o que significava “entalhado” etc.). Os alunos levantaram diversas inferências e hipóteses sobre a história, mesmo quando a professora não fazia perguntas. Ela sempre comentava sobre o que eles traziam e isso estimulava o surgimento de novos comentários ou mesmo que acabassem respondendo aos questionamentos levantados pelos próprios colegas. Às vezes, a docente repetia o que eles diziam e falava “será que isso aconteceu?”.

As crianças ficaram empolgadas e felizes quando perceberam que algumas de suas hipóteses foram concretizadas na história. Ao final da leitura, a professora perguntou se a história era boa, legal etc. Os alunos responderam que era “super legal”, “hiper legal”, “muito legal” etc.

Esse momento durou aproximadamente uma hora.

Fonte: Autora, 2022.

Não fazia parte da rotina da docente propor atividades sobre a obra lida na leitura deleite. Geralmente, o momento se encerrava quando os alunos falavam sobre suas impressões em relação à história.

Porém, especialmente na aula do dia 08/11/2021, ela comentou que os alunos do grupo amarelo tiveram a curiosidade de saber se a história tinha acontecido de verdade. Ela explicou que havia pesquisado no *Google* a informação, mas lá não havia nada sobre isso. Então,

perguntou à turma como poderiam ter essa resposta, já que ela não tinha sido encontrada na internet. As crianças responderam que deveria ser perguntado à própria autora, e a docente indagou como fariam para entrar em contato com Ruth Rocha. Os alunos sugeriram que fosse por meio do *Instagram*²¹, por carta ou via *WhatsApp*. A docente comunicou que, como não sabiam nem o endereço nem o número do telefone de Ruth Rocha, eles escreveriam à editora, que se encarregaria de entregar a carta à autora. Em seguida, ela leu para eles a carta escrita com os alunos do grupo amarelo, para ver se eles concordavam ou não. A docente aproveitou o momento para mostrar os elementos do gênero carta. Além de concordarem, eles pediram que fosse acrescentado ao final o pedido de que a história virasse um filme. Em seguida, todos assinaram o documento.

Comumente, após a leitura deleite, a professora propunha atividades que envolviam muita leitura, mesmo quando constavam no roteiro como “atividade de matemática”, por exemplo. Todos os alunos eram convidados a ler cabeçalhos, itens, frases e palavras dos textos. Eles também eram estimulados a formular frases para as respostas e dizer para a professora como as palavras eram escritas, para que ela pudesse ser a escriba delas no quadro. Quando os alunos demonstravam dificuldade na leitura, a docente ficava ao lado deles para auxiliá-los. Nenhum aluno era excluído desse momento, independentemente do tempo que a atividade pudesse durar. No período observado, notou-se que a docente mesclou os mais diversos tipos de atividades, tais como bingo dos nomes, pesquisas, fichas e até mesmo cadernos de atividades do *PraValer*. A seguir, exemplificamos alguns momentos dessas atividades.

Quadro 13. Extrato de uma aula presencial do ensino híbrido.

Registro da aula 25.08.2021
A docente falou que, naquela semana, comemorava-se a semana da pessoa com deficiência, e deu algumas explicações sobre limitações físicas e mentais. Ela reforçou a necessidade de aceitarmos os outros como são e que também é importante gostarmos de nós mesmos. Em seguida, apresentou para eles a ficha “Quem sou eu?”, e disse que eles deveriam ler com ela para preencher.

²¹ *Instagram* é uma rede social on-line de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, na qual também é possível enviar e receber mensagens, dentre outras interações.

Imagem 16. Ficha “Quem sou eu?”

QUEM SOU EU?	
EU SOU ASSIM	MEU NOME COMPLETO É:

	EU TENHO _____ ANOS.
	MEU APELIDO É: _____
	O NOME DA MINHA MÃE É: _____
	O NOME DO MEU PAI É: _____
	EU GOSTO MUITO DE: _____
	EU NÃO GOSTO DE: _____

Fonte: Autora, 2021.

Após distribuir uma ficha para cada um, a docente pediu que os alunos a ajudassem na leitura e explicou como eles fariam o autorretrato ao final da atividade. Depois, ela pediu, de um por um (seguiu a ordem das crianças nas fileiras), para ler um quesito da atividade.

Cada vez que um aluno ia iniciar a leitura, a professora se posicionava em frente ou ao lado da banca desse aluno, mostrava o que iria ser lido e, quando necessário, auxiliava a identificar letras e sons de sílabas. Quando um aluno apresentava dificuldade com as letras, ela apontava para o alfabeto afixado acima da lousa e dizia outras palavras que começavam com a mesma letra com que o aluno apresentava dificuldade. Algumas vezes a turma também foi requisitada para ajudar os colegas nesse momento.

Quando um dos alunos perguntou o que era “apelido”, a docente recorreu à lousa e perguntou aos demais como se escrevia. Então, ela escreveu APELIDO e pediu que eles lessem. Depois, ela explicou o que significava e pediu que eles respondessem as questões e depois fizessem cada um o seu autorretrato. Enquanto os alunos respondiam à atividade, a docente foi até a banca de alguns para auxiliá-los de forma individual.

Esse momento durou 50 minutos.

Fonte: Autora, 2022.

Quadro 14. Extratos de uma aula presencial do ensino híbrido.

Registro da aula 17.09.2021
A professora perguntou se todos estavam com suas pesquisas sobre os brinquedos. Então, ela explicou oralmente sobre o que era uma pesquisa e disse que o que eles haviam feito se chamava “coleta dos dados”. Em seguida, ela anunciou que criaria uma tabela para inserir os dados levados por eles. Ela desenhou uma tabela no quadro e pediu, de um por um, que lessem, em sua atividade, o nome da pessoa entrevistada e qual o brinquedo favorito dela. Ela preencheu a tabela, apontando para as palavras e pedindo para que os alunos a ajudassem na leitura, com as informações que eles deram e explicou que, em uma pesquisa, só é possível colocar o nome da pessoa entrevistada caso ela autorize; caso contrário, deveria ser colocado um nome fictício ou atribuir uma letra no lugar do nome da pessoa. Quando terminou a tabela de coleta dos dados, a professora disse que fariam uma nova tabela para contabilizar os brinquedos. Ela explicou que, pelo pouco tempo que tinham, a segunda tabela iria contabilizar apenas as respostas das mães. Então, pediu que os alunos lessem os itens da primeira tabela para que ela construísse a segunda. Depois de construir a segunda tabela, a docente disse que eles iriam perceber que os brinquedos haviam mudado em relação aos de hoje em dia, pois ela iria fazer uma pesquisa com eles na próxima aula e, assim, a turma poderia observar as diferenças. Após explicar o que era um artigo, ela falou que eles também construiriam, futuramente, um artigo sobre os dados da pesquisa realizada. Esse momento durou uma hora.

Fonte: Autora, 2022.

7.2.2.6. *Intervalo para o lanche*

Por volta das 9h20, foi anunciado o momento do lanche. Esse intervalo demandava bastante tempo, devido às medidas sanitárias que deveriam ser seguidas. A docente passava em todas as carteiras levando álcool 70% para que os alunos higienizassem as mãos, assim como os orientava a guardar a máscara que estava sendo utilizada por eles. Em seguida, os alunos

iam à cantina – de um por um – buscar seu lanche. Aqueles que levavam o lanche de casa permaneciam sentados. Quando eles terminavam a refeição, a docente passava recolhendo pratos e resíduos. Em seguida, ela passava novamente com o álcool 70% para que eles limpassem as mãos e colocassem a máscara limpa. Não era permitido que eles conversassem enquanto estivessem lanchando ou tomando água. A docente sempre chamava a atenção deles para que falassem apenas quando estivessem utilizando a máscara.

Como não podiam manipular brinquedos nem formar grupos, nos primeiros dias a docente sugeriu que a turma brincasse de forca²². Os alunos gostaram tanto da brincadeira que passaram a pedir diariamente por ela, de tal modo que seguiram com essa brincadeira nos recreios até o final do ano.

Imagem 17. Alunos brincando de Jogo da Forca.



Fonte: Autora, 2022.

²² Forca é um jogo em que o jogador tem que acertar qual é a palavra proposta, tendo como dica o número de letras e o tema ligado à palavra. A cada letra errada, desenha-se uma parte do corpo de um boneco de palito. Perde-se a partida se todas as partes do corpo forem desenhadas antes que se acerte a palavra.

Geralmente, a professora escolhia a primeira palavra e lançava o desafio para eles. Quem primeiro acertava a palavra, ia para a lousa e escolhia uma nova palavra para que os colegas pudessem adivinhar e assim sucessivamente. Era muito comum que eles se ajudassem entre si e, às vezes, chamassem amigos para dividir o momento na lousa.

No início, enquanto brincavam, a docente percebeu que eles estavam falando as palavras aleatoriamente, sem refletir sobre a quantidade de letras da dica, bem como sobre as que já haviam aparecido na palavra. Então, ela reforçava que o jogo da forca não consistia em dizer qualquer palavra, e sim tentar adivinhar com base nas pistas reveladas. Desse modo, percebeu-se, com o passar do tempo, que eles ficavam muito mais atentos às dicas e à quantidade de letras da palavra. Inclusive, passou a ser comum, quando algum aluno dizia qualquer palavra, um colega refletir que aquilo não seria possível, pois já havia sido revelada tal letra ou porque a quantidade de letras era diferente.

Assim, evidenciamos que, até nos momentos de lazer, a docente usou de estratégias para promover a leitura em sua sala de aula, de tal modo que, longe de ser uma atividade enfadonha, os alunos sempre pediam para que ela fosse realizada. Observando o envolvimento da turma no momento da brincadeira, corroboramos a ideia de que jogos são grandes aliados no processo de alfabetização, pois fazem com que as crianças mobilizem

[...] saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas (BRASIL, CEEL, 2008, p.14).

Sobre a realização do jogo de maneira intencional no intervalo do lanche, a docente revelou:

[...] de uma certa forma aproveitar esse recreio que eles vão ficar e a gente vai dar um tempinho maior... vai tá jogando o jogo da forca, que todos gostam né?! e ajudar, vai ajudar todos e principalmente aqueles que ainda não têm... [...] Então, assim, a gente tem como também utilizar esse tempo de recreio. (Professora, 2ª entrevista)

Aproximadamente vinte minutos após o intervalo, ou os alunos voltavam a fazer a atividade que começaram antes do intervalo e ainda não tinham terminado ou a professora

anunciava que seguiriam para a próxima. Independentemente do tempo restante para o término da aula, sempre havia espaço para iniciarem uma nova atividade. Isso quer dizer que era de praxe o roteiro ser cumprido integralmente. Comumente a professora pedia que os alunos identificassem no roteiro qual seria o próximo momento a ser realizado por eles, ou perguntava se alguém lembrava das etapas que ela havia explicado no início da aula.

7.2.2.7. *Atividades com leitura de palavras, frases e enunciados*

De um modo geral, essas atividades funcionavam de forma semelhante às primeiras atividades do dia, o que quer dizer que todos os alunos eram estimulados a participar dos turnos de leitura propostos. Entende-se que

[...] pedir à criança principiante para ler frases é também uma oportunidade para verificar como ela começa a compreender que as palavras escritas se encadeiam em relações que definem os planos sintático e semântico. Sem transformar a leitura de frases numa meta em si, julgamos que ela promove, num nível microtextual, a capacidade inicial do aprendiz para processar o discurso escrito, em lugar de ler e compreender palavras isoladas (MORAIS, 2012, p. 154 e 155).

Por meio dos fragmentos a seguir, é possível ter ideia de como eram conduzidos esses momentos.

Quadro 15. Exemplo de atividade após o intervalo, nas aulas presenciais do ensino híbrido.

Registro da aula 13.09.2021
Os alunos foram convidados a voltar à atividade anterior para verem como ficaram as frases. A docente comunicou que começaria com os alunos que tinham lido menos naquele dia. Quando ela delegava o aluno que iria ler, dirigia-se até a banca dele para ajudar/acompanhar a leitura. Depois que a frase era lida por um dos alunos, a professora a repetia em voz alta e perguntava se a de todos estava escrita daquela forma. Quando terminaram, eles seguiram para a atividade na página seguinte. A docente pediu que uma aluna lesse o enunciado. Depois, ela perguntou aos alunos alguns nomes de animais, para que ela pudesse escrever na

lousa e eles procurassem no caça-palavras da atividade. Assim, ela escreveu os nomes dos animais em letra imprensa, na lousa, e eles os buscaram no caça-palavras.

Enquanto eles faziam a atividade, a professora escreveu no quadro:

ESCOLA MUNICIPAL *****

RECIFE, 13 DE SETEMBRO DE 2021
PESQUISA

1) QUAIS ERAM SEUS BRINQUEDOS QUANDO VOCÊ ERA CRIANÇA?

Após algum tempo, ela explicou que eles deveriam fazer a pesquisa com um adulto ou alguém mais velho do que eles e pediu que copiassem. Enquanto eles copiavam, ela entregou o bloco de atividades impressas para a tarefa de casa.

Fonte: Autora, 2022.

Quadro 16. Exemplo de atividade após o intervalo, nas aulas presenciais do ensino híbrido.

Registro da aula 17.09.2021
A professora entregou a atividade de matemática que eles não conseguiram concluir no dia anterior. Seguiram na resolução dessa atividade. Durante esse momento, alguns alunos pediram para ler os enunciados e os itens das questões, e a professora solicitou também essa leitura para alguns dos alunos que não se manifestaram por conta própria. Sempre que um aluno apresentava dificuldades, a docente se posicionava ao lado ou à frente dele e o ajudava a identificar o que deveria ser lido. Ela esperava com paciência o tempo de cada um. Após a leitura deles, ela lia os enunciados em voz alta e explicava a questão.

Fonte: Autora, 2022.

Essas práticas, que fizeram uso da leitura em voz alta durante a resolução das atividades, remeteram-nos aos esclarecimentos que Santos (2021) aponta em seu trabalho – por meio da revisão bibliográfica de estudos nacionais e internacionais (LANDIM; FLÔRES, 2019; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2019; MIRANDA, 2015; POERSCH; MUNEROLI, 1993) – sobre esse tipo de trabalho contribuir efetivamente para o desenvolvimento de diversas habilidades referentes não só à leitura, mas também à compreensão, à oralidade e à produção de textos. Por

outro lado, o autor também afirma que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, de 1997, admitem a leitura em voz alta como

[...] uma prática tradicional, secundária e negligenciada nas salas de aula, uma vez que, em muitos casos, está sempre associada à uma leitura com finalidades avaliativas ou constrangedoras aos estudantes, pois, quando são promovidas, são fragmentadas, sem sentido, sem o redirecionamento de práticas leitoras que garantam reflexões acerca da relação uso-reflexão-uso (SANTOS, 2021, p. 08).

Sem a pretensão de invalidar o que o referido documento oficial traz, pois sabe-se que há, sim, nas salas de aulas brasileiras, práticas de leitura em voz alta meramente avaliativas e sem reflexão, bastando, por exemplo, que o(a) docente ponha em prática as propostas de fluência de leitura trazidas pela atual PNA (2019), salienta-se que o trabalho desenvolvido pela docente observada para esta pesquisa foge à regra defendida nos PCN de Língua Portuguesa (1997), posto que ela constantemente refletia com a turma o que estava sendo lido, preocupada com a compreensão de seus alunos, além de nunca colocá-los em situações constrangedoras e de sempre ficar ao lado daqueles que tinham dificuldades com a leitura, ajudando-os e estimulando-os nas atividades que exigiam leitura em voz alta.

Por volta das 10h15, a professora anunciava que os alunos podiam guardar o material para esperar seus responsáveis chegarem para buscá-los. Se a atividade ainda não tivesse sido concluída, a docente os orientava a como guardá-la para que fosse finalizada no dia seguinte ou em casa (em algumas vezes, o material ficava na escola e, em outras, eles levavam para casa). Se isso ocorresse uma sexta-feira, eles recebiam o bloco de atividades que deveria ser respondido na semana seguinte, na qual permaneceriam em casa. Às 10h20, aproximadamente, tocava no alto-falante da sala de aula os nomes daqueles cujos responsáveis haviam chegado. Os discentes permaneciam sentados até serem chamados e, assim, saíam da sala e da escola.

Ao final do período das aulas híbridas, a docente foi questionada a respeito de suas impressões sobre o período híbrido. Em entrevista, ela revelou:

[...] eu diria que ainda falta muito pra eu me sentir dando uma aula, né?! assim... a turma pela metade e assim [...] e nem é nem pela metade, não é?! Porque dessa metade não vêm todos. Então, assim, às vezes é metade da metade, eu já tive dia de ter um único aluno.

Então, assim, eu não me sinto dando aula de fato. [...] Porque o tempo é corrido, porque a gente quando quer fazer a leitura deleite de uma forma que a gente possa aproveitar

também pra trabalhar as estratégias de leitura a gente usa um tempo considerável pra quem tem só duas horas de aula, né?! Então assim, tudo fica angustiante, porque a gente tá sempre pensando no tempo, que não vai dar tempo, que não vai dar tempo, que não vai dar tempo.

Além disso, tem a questão de que tem um hiato de uma semana. Então, quando eles voltam, parece que é o primeiro dia de aula. Eles retomam, eles relembram depois, mas a gente ainda tem esse primeiro dia da volta. Esse primeiro momento é de tá resgatando o que alguns realmente deletam, né?!, e tem outros que lembram e tudo, mas a maioria realmente deleta. Então, você tem que tá resgatando isso e tem uma quebra, eu não sinto continuidade. É como se a gente tivesse que resgatar e recomeçar. Claro que esse recomeço é mais rápido, até mesmo porque eles já tiram e eles acabam lembrando, mas assim, tem essa questão: o tempo reduzido, a turma dividida e o hiato entre as turmas, né?! Assim, entre o trabalho com o grupo azul ou o grupo amarelo.

Mas, se eu for comparar com o que a gente tinha, eu me sinto feliz. Porque bem ou mal, com vinte e cinco por cento só do tempo pedagógico, né?! Do tempo de aula, eu tenho esses vinte e cinco por cento e nesses vinte e cinco por cento eu posso fazer alguma coisa.
(Professora, 2ª entrevista)

Ainda sobre o período híbrido, apesar de algumas insatisfações, a docente reconheceu o seguinte:

[...] houve um avanço. De um aluno que não participa... nunca participou e ainda não participa do remoto, quando na semana que ele tá em casa, ele não participa de nada. Leva o bloquinho de atividades na sexta-feira traz na segunda, na outra segunda sim, mas chegou pra mim e disse: “tia, eu fiz todas as tarefas ontem”. Então, não tem essa continuidade em casa, embora a gente tenha falado no plantão pedagógico, todos os plantões pedagógicos a importância dessa rotina, eles não absorveram isso, né?! Mas, enfim! Mas, do que a gente tinha, pra o que eu tenho hoje, eu tô super feliz, entre aspas, porque eu tenho esse espaço, eu tenho esse tempo, embora eu não consiga desenvolver muita coisa por causa do tempo, porque não é o meu tempo que vai fazer a diferença, é o tempo das crianças.
(Professora, 2ª entrevista)

Ao finalizar suas apreciações sobre essa etapa de ensino híbrido, a docente também revelou seu descontentamento com relação à adoção dessa nomenclatura para o período de aulas em rodízio, no qual os alunos alternaram entre suas casas e a escola. Validando-se no suporte pedagógico que recebeu do curso on-line que fez, ofertado pela própria Prefeitura do Recife através do Programa EducaRecife, ela disse:

[...] pensando em ensino híbrido dessa forma, né?! Que o aluno fica uma parte em casa e fica uma parte na escola. Que não é o que... pelo curso que eu tô fazendo, híbrido não é isso, né?! Mas assim, vamos pensar nele assim. Porque segundo o curso, híbrido é quando o aluno estuda em casa, né?! Tem o roteiro da semana, vamos supor. Claro que orientado pelo professor, esse roteiro todo desenvolvido pelo professor, entrega pras crianças, as crianças estudam a parte teórica em casa e a partir das interações on-line, vai se descobrir qual é a dificuldade dessa criança e ela vai pra escola pra suprir essa necessidade [a docente bateu na mesa para enfatizar essa parte]. A criança só vai para a escola de acordo com a necessidade que ela tem. (Professora, 2ª entrevista)

A insatisfação dela vai ao encontro da afirmação de Brito (2020, p. 06), que diz ser “razoável pensar que a simples mistura do ambiente presencial com o virtual não seja suficiente para caracterizar o ensino como híbrido”. Ainda segundo o autor, a ação pedagógica que caracteriza o ensino híbrido deve considerar a triagem de conteúdos que o professor faz, de tal modo que sejam separados aqueles que mais se adequam aos modelos virtuais e presenciais. Para que isso possa acontecer,

*[...] é preciso considerar indicadores, como grau de envolvimento e motivação, possibilidade do uso de diferentes recursos, maior expectativa de bons resultados, melhor acompanhamento e diálogo, **inclusão digital**, desenvolvimento da autonomia e criatividade, possibilidade de contato com outras fontes de informações[...] (BRITO; SANTOS, 2019, p.317-318 apud BRITO, 2020, p. 06, grifo nosso.).*

Assim, considerando que o denominado ensino híbrido aconteceu para os alunos da turma observada em um sistema de rodízio de aulas, cujo aporte material recebido por eles para o acompanhamento em casa se resumiu a um bloco impresso de atividades (do Programa EducadaRecife, padronizado para todos os alunos da rede municipal do Recife), uma aula on-line por semana com duração de uma hora (para os alunos que tinham condições tecnológicas

próprias de acompanhar) e uma aula pelo canal aberto de televisão. A fala da professora é validada em estudos científicos que mostram que o que de fato aconteceu nesse período de aulas não esteve enquadrado no que se pode denominar de ensino híbrido.

Apesar das controvérsias com relação à nomenclatura adotada, esse período durou pouco mais de três meses. Faltando aproximadamente dois meses para o encerramento das aulas, a docente foi comunicada de que a turma seria reunida por completo em aulas presenciais, todos os dias úteis, de tal modo que, exceto para alunos enquadrados nos grupos de alto risco para a covid-19, não haveria mais a possibilidade de ensino híbrido e/ou remoto.

7.3. O RETORNO DO ENSINO PRESENCIAL

Após determinação da Secretaria de Educação do Recife, definiu-se para a escola onde foi realizado este trabalho que as turmas²³ que iriam se submeter à prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) deveriam retomar às aulas integralmente nos dias letivos, porém que ficaria mantido o horário reduzido dessas aulas, para que os alunos pudessem se preparar para a avaliação. A turma observada neste trabalho era uma das incluídas no mais recente sistema de aulas.

Devido às medidas sanitárias ainda em vigor, a prefeitura do Recife enviou à escola uma técnica responsável por checar se o espaço físico das salas era suficiente para comportar todos os alunos matriculados na turma, de tal forma que o distanciamento mínimo necessário – que agora tinha passado a ser de um metro – fosse garantido. Sobre esse processo, a docente desabafou:

[...] Veio da Secretaria... que a gente precisa juntar; a mulher veio aqui com fita métrica, puxando as bancas lá pra frente que era pra poder dar espaço, pra contar um metro de cada um e não teve acordo, não teve acordo, a gente simplesmente não conseguiu. [...] a gestão falou com a gente, mas a gente não falou com a técnica. Ela não chegou pra gente. A gente só soube do resultado. (Professora, 2ª entrevista)

²³ As avaliações do SAEPE são dirigidas às turmas de 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e de 3º ano do ensino médio.

Apesar da determinação inicial da Secretaria de Educação de manter o mesmo horário das aulas presenciais que estavam acontecendo no período híbrido, ou seja, em tempo reduzido, a docente revelou que foi necessário que ela manifestasse à gestão da escola sua insatisfação mediante o pouco tempo que teria de aula para trabalhar com a turma toda. Por conta disso, conseguiu que o horário da aula fosse estendido até às 11h15. Sobre o maior tempo para dar aula, ela disse:

[...] Eu já posso organizar um trabalho que eu vou conseguir dar conta de mais coisas, mesmo com a sala cheia, porque isso sempre foi o natural da gente, sala cheia e heterogênea. O que é diferente é que eu não vou poder juntar os grupos por causa das medidas de proteção, né?! De segurança.

Mas, aí qual vai ser o esquema? Por fila! [...] Vamos supor, essa fila aqui os alunos que já estão apropriados do sistema, que já conseguem... que tem uma autonomia maior, que já fazem, já produzem texto, porque aqui eles vão tá todos aqui. E aí quando eu for falar, eu vou ficar aqui no meio e vou falar só pra eles. E aqui vai tá outro nível, aqui vai tá outro nível porque, de uma certa forma, eu consigo abranger mais, né?!, se eles estão todos juntinhos, já que eu não posso formar o grupo. Mas, aí eu consigo falar com uma fileira [...]

[...] pra mim o que mais tá pegando é isso, entendeu?! Eu não poder fazer esses agrupamentos que eu acho que são muito eficazes assim numa sala, num nível de heterogeneidade que a gente tem. Mas, infelizmente, não pode. Aí o que é que eu vou fazer? Vou fazer essa questão das filas, que eu acho que é o mais próximo que a gente consegue chegar [...] (Professora, 2ª entrevista)

Logo, a partir do dia 10 de novembro de 2021, com exceção de dois alunos que se enquadravam nas categorias do grupo de risco para a covid-19, a turma passou a ter aula com todos os alunos reunidos presencialmente em sala.

7.3.1. A rotina moldada pelos cadernos de treino

Aparentemente, a rotina dessas aulas manteve-se semelhante ao que vinha acontecendo nas aulas presenciais do sistema de rodízio, posto que incluía construção do roteiro, atualização do calendário, leitura deleite, atividades e lanche. Entretanto, notamos uma considerável

mudança com relação aos trabalhos que vinham sendo feitos em sala de aula pela docente, já que, exceto a leitura deleite, as atividades realizadas passaram a ser quase exclusivamente pautadas na resolução dos cadernos do Programa EducaRecife, que faziam parte da preparação dos alunos para as provas do SAEPE.

É válido salientar que, devido ao atraso na entrega dos cadernos à escola, somente em novembro os alunos iniciaram a resolução daqueles que estavam destinados ao mês de outubro, o que gerou uma maior cobrança e a necessidade de a docente acelerar o processo. Até a véspera das provas, que ocorreram nos dias 06 e 07 de dezembro de 2021, a rotina manteve-se muito semelhante. Para uma melhor compreensão de como os trabalhos passaram a acontecer, apresentamos dois relatos de aula completos.

Quadro 17. Relato completo de uma aula

Registro da aula 11.11.2021
07h30: Acolhida dos alunos com músicas tocando na escola. As músicas falam sobre leitura e livro. 07h38: Momento de oração. 07h40: A professora continuou a reorganização das bancas dos alunos, posto que haviam sido desorganizadas no dia anterior pela turma da tarde. 07h49: A docente deu bom dia e solicitou à turma auxílio para a construção do roteiro no quadro. Ela rememorou que, na aula anterior, eles haviam lido o primeiro conto e a nota do autor sobre o primeiro conto, logo, seria lido, naquele dia, o segundo conto e a nota sobre ele. No momento em que foi falar sobre a atividade de português, ela explicou que seria a continuação da diagnose da provinha (caderno Atividades EducaRecife - Anos Iniciais - 2º ano) que eles já estavam acostumados a fazer. Assim ficou o roteiro:
HOJE: 11.11.2021 QUINTA-FEIRA ROTEIRO - LEITURA DELEITE, - CORREÇÃO DA TAREFA DE CASA,

- ATIVIDADE DE PORTUGUÊS,
- LANCHE,
- ATIVIDADE.

Durante a construção do roteiro, a docente sempre perguntava aos alunos qual era a primeira coisa que eles faziam na aula, e era de praxe alguns alunos responderem “leitura deleite”.

07h58: **Leitura deleite.** Ela lembrou com os alunos o nome do livro *Contos Africanos para Crianças Brasileiras*, do autor, do ilustrador e da editora.

Imagem 18. Capa do livro *Contos africanos para crianças brasileiras*



Fonte: Reprodução internet, 2022.

O título do conto era “O jabuti de asas”. A docente mostrou a primeira imagem do conto, que tem vários pássaros, e um aluno que estava sentado quase ao fundo da sala perguntou: “— Tia, cadê o jabuti?”. Então, a professora mostrou a imagem mais de perto para que ele e alguns colegas procurassem, mas realmente não havia nenhum jabuti na imagem.

Durante a leitura, alguns alunos fizeram associações com pessoas que eles conheciam e que tinham idade avançada; outros disseram que já tinham visto um jabuti de perto etc. Sempre que havia oportunidade, a professora explicava para a turma palavras que apareciam

na história e que eles não conheciam, como quando eles perguntaram o que era “ganancioso”. Mesmo ao menor sinal de distração, os alunos voltavam a atenção para o momento da leitura sempre que a docente perguntava o que iria acontecer na história.

Quando a professora transitava pela sala mostrando algumas imagens do livro, todos prestavam atenção, mesmo os que estavam mais distantes fisicamente de onde ela estava. Dessa vez, em alguns momentos da história, a docente gesticulou bastante e mudou a entonação da fala; os alunos se empolgaram e responderam às perguntas sorrindo, gesticulando e movimentando-se em suas carteiras.

Ao final, ela perguntou se os alunos gostaram da leitura deleite e eles responderam em coro que sim. Então, ela escreveu “ok” ao lado da leitura deleite no roteiro no quadro.

08h28: A professora pediu que eles pegassem a tarefa de casa (atividade de matemática) e que acompanhassem no caderno deles a correção, colocando C caso estivesse certo e E caso estivesse errado. Em seguida, ela perguntou quem poderia **ler** a questão, mas ninguém se manifestou. Assim, ela solicitou que uma aluna lesse. A docente escreveu as informações principais no quadro para que eles acompanhassem o desenvolvimento da correção. Depois, ela pediu que fosse lida novamente a primeira pergunta, e os alunos falaram aleatoriamente, da forma como lembraram. Então, a professora pediu que eles olhassem no caderno para ler corretamente e uma das alunas leu em voz alta. Em seguida, a docente resolveu a questão no quadro e escreveu a resposta em forma de frase (“Quem ganhou mais chocolates foi Sophia”), pediu que eles olhassem e sempre procurassem escrever a resposta completa.

Ao final da explicação das respostas, um aluno perguntou se o que estava escrito no quadro era o mesmo que foi copiado no dia anterior – referindo-se à questão colocada como tarefa de casa. Então, a docente explicou que não, que eram as respostas; apontou para elas e as leu novamente.

08h47: Enquanto os alunos corrigiam a atividade, a docente entregou os cadernos de atividades de português do EducaRecife, que eles haviam começado a responder no dia anterior.

Imagem 19. Caderno de atividades do Programa EducaRecife -Anos iniciais - 2º ano



Fonte: Prefeitura do Recife, 2021.

08h50: A professora rememorou o que haviam feito na aula anterior. Ao retomar as atividades, solicitou aos alunos – escolhendo de um por um – a **leitura** do enunciado das questões. Novamente, quando algum deles apresentava dificuldade na leitura, a docente auxiliava, apontando palavras, letras, explicando sons e depois lendo em voz alta o que tinha acabado de ler.

A 5ª questão trazia um poema. A docente explicou que iria lê-lo e pediu que eles **acompanhassem a leitura** na atividade deles. Ela também leu a anedota da questão seguinte.

09h18: A professora pediu que eles colocassem a atividade e o material debaixo da banca, pois havia chegado a hora do lanche. Intervalo do lanche.

09h36: Enquanto os alunos terminavam o lanche, a professora os convidou para a ajudarem a preencher o calendário e o cartaz “Quantos somos?”, que haviam esquecido de atualizar no início da aula.

Em seguida, a docente precisou sair da sala para resolver um problema e os alunos ficaram brincando de forca com a A.E.

10h03: A professora pediu que eles **lessem** e tentassem fazer o restante da atividade.

10h12: A professora abriu o diário on-line e fez a chamada.

10h15: A docente retomou a atividade de português – na questão que haviam parado antes do lanche – lendo para eles os enunciados.

10h40: Eles finalizaram a atividade de português e a docente recolheu os cadernos dos alunos que a fizeram por completo. Os alunos que haviam faltado no dia anterior continuaram na resolução das questões que faltavam, recebendo orientação individual da professora.

10h46: A professora entregou aos alunos o bloco 4 de atividades do *PraValer* e disse que seria um desafio que eles levariam para casa, principalmente para quem ainda estava “engasgado” na leitura.

Em seguida, ela refletiu com os alunos sobre a agitação da turma naquele dia na sala, pedindo a colaboração dos alunos para as próximas aulas.

11h04: A docente explicou que entregaria o bloco de atividades de matemática (também do EducaRecife) para que eles pudessem assinalar seus nomes e olhar as atividades. Reforçou que não deveriam iniciar as respostas, que deveriam apenas se familiarizar com a atividade.

11h12: A docente pediu que os alunos deixassem a atividade de matemática em cima da banca e que arrumassem a bolsa.

11h15: Fim da aula.

Fonte: Autora, 2022.

Como demonstrado anteriormente, embora as atividades do dia tenham sido em torno dos cadernos do Programa EducaRecife, além da leitura deleite, a docente abriu espaço para que os alunos fizessem a leitura dos enunciados das questões, auxiliando os que ainda não liam com autonomia. O extrato a seguir exemplifica que o padrão de condução das atividades manteve-se semelhante nas aulas seguintes:

Quadro 18. Relato completo de uma aula.

Registro da aula 01.12.2021
07h30: Acolhida dos alunos, como nos outros dias, e momento de oração em seguida.

07h43: A professora deu bom dia e perguntou aos alunos que dia era aquele, iniciando a construção do roteiro. Ela comunicou que o roteiro seria escrito em letra cursiva, que ficou assim:

HOJE: 01.12.2021

QUARTA-FEIRA

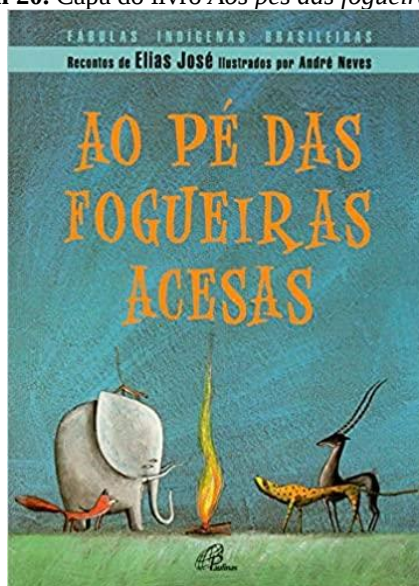
ROTEIRO:

- *Leitura deleite*
- *Atividade de revisão*
- *Lanche*
- *Revisão*

Depois, a docente seguiu para a atualização do calendário, refletindo, como nos outros dias, sobre quais seriam os números usados para formar a data, que mês era aquele e como estava o tempo. Depois, ela solicitou que eles contabilizassem a quantidade de meninos e meninas na sala, e atualizou o cartaz “Quantos somos?”.

07h56: **Leitura deleite.** Continuação da leitura dos contos do livro *Aos pés das fogueiras acesas* (JOSÉ, Elias. Reconto. Editora Paulinas).

Imagem 20. Capa do livro *Aos pés das fogueiras acesas*



Fonte: Reprodução internet (2022).

A professora perguntou quem lembrava o nome do autor e um aluno respondeu. Uma aluna perguntou quem iria colocar o pé na fogueira, pois era perigoso. Então, a docente falou que “aos pés” tratava-se de uma expressão, explicou seu sentido e deu outros exemplos.

A docente perguntou quais as histórias do livro já haviam sido lidas pela turma e eles começaram a responder aleatoriamente. Então, ela pediu que se organizassem e contabilizou, com a ajuda deles, as histórias na ordem em que foram lidas (a mesma ordem do livro).

Quando ela disse o título da próxima história (“A raposa e a onça”), imediatamente os alunos começaram a levantar hipóteses de como seria a história, qual dos bichos se daria mal e qual se daria bem ao final.

Durante a leitura, espontaneamente, uma aluna fez comparações do que estava acontecendo com o ocorrido em outras histórias do mesmo livro. A docente também perguntou à turma sobre o que se lembrava das fábulas anteriores.

Quando eram feitas perguntas sobre o que iria acontecer, os alunos respondiam com bastante empolgação. Algumas vezes eles fizeram suposições sobre como se comportariam se fossem determinado bicho da história.

Interessante notar que a empolgação dos alunos para participar foi tanta que alguns deles levantaram o braço para responder às perguntas da professora e, quando chegava a vez deles de falar, não tinham ideia do que dizer.

A docente escutou com tranquilidade as ideias que iam surgindo e, muitas vezes, explicava pontos levantados por eles, como quando um aluno falou que, se fosse a onça, faria uma armadilha com areia movediça. A professora então explicou para a turma que areia era essa e como era impossível livrar-se dela sem a ajuda de alguém.

De um modo geral, os alunos ficaram atentos ao momento da leitura. Era recorrente um grupo de 4 alunos abaixarem a cabeça, fazendo alusão ao ato de dormir, no momento da leitura deleite. Porém, quando a docente transitava pela sala para mostrar as imagens do livro, ela gentilmente chamava a atenção deles.

A leitura foi interrompida na penúltima história e a professora anunciou que a última seria lida no dia seguinte.

08h25: A docente pediu que eles colocassem a tarefa de casa na banca, para que ela recolhesse. Também comunicou que entregaria a atividade que eles continuariam a fazer (as duas pertenciam aos cadernos de atividades do Programa EducaRecife). Ela lembrou que era importante que eles escrevessem o nome completo na capa.

Uma aluna pegou a atividade e tentou ler em voz alta. A docente elogiou o ato e a aluna disse que, em casa, tentava ler as coisas quando estava sem nada para fazer.

Alguns alunos lembraram que a provinha (avaliação do SAEPE) estava chegando e que estavam nervosos com isso. A professora refletiu que não havia necessidade de preocupação, que eles precisavam estar tranquilos, respirar fundo e deixar a “preguicinha” em casa, pois ela sabia que eles eram muito capazes de realizá-la. Com muita tranquilidade, ela explicou a provável organização das turmas no dia da prova e que quem ficaria na sala com eles seriam outros professores.

08h48: Retorno às atividades de português do caderno EducaRecife. A docente iniciou perguntando quem poderia se oferecer para **ler o enunciado** e uma aluna se prontificou. Depois da leitura da aluna, a professora repetiu o que foi lido e explicou.

Na questão seguinte, a docente pediu que outra aluna lesse o enunciado e assim ocorreu nas questões que se seguiram com outros alunos. A professora sempre repetia em voz alta o que era lido, bem como ajudava as crianças com dificuldades na leitura.

Na questão seguinte, em que apareceu um texto, a docente explicou que eles fariam uma **leitura compartilhada**, na qual um aluno começaria a leitura e outro terminaria. Alertou que, para ficar bonito, não podiam demorar muito tempo entre a alternância de quem lia, por isso eles deveriam prestar atenção. Explicou como seria a sequência, quem iria ler, quem era a autora do texto e perguntou do que eles achavam que ela iria falar.

Imagem 21. Atividade do caderno EducaRecife - Anos Iniciais - 2º ano, nº. 8, bloco 4

7º) LEIA O TEXTO ABAIXO E RESPONDA ÀS PERGUNTAS.

O BAIRRO ONDE EU MORO

O BAIRRO ONDE EU MORO
É PURA ANIMAÇÃO
CASAS, RUAS, PESSOAS
É MUITA AGITAÇÃO

OH BAIRRO DE MINHA AFEIÇÃO
HOJE REPLETO EM CONSTRUÇÃO,
GRANDIOSO EM POPULAÇÃO
FICAM LEMBRANÇAS NA IMAGINAÇÃO.
CARMEM LÚCIA

- a) QUAL O BAIRRO EM QUE VOCÊ MORA ? _____
- b) O BAIRRO ONDE VOCÊ MORA SE PARECE COM O DO POEMA? _____.
- c) PERGUNTE A UM ADULTO COMO ERA SUA RUA ANTES DE VOCÊ NASCER. HOUVE ALGUMA MUDANÇA? _____

Fonte: Prefeitura do Recife, 2021.

A docente esperou os alunos realizarem a leitura no tempo deles e auxiliou-os na leitura de algumas palavras. Depois que eles leram, ela releu o texto em voz alta. Durante a leitura coletiva, as crianças não conseguiram acompanhar a sequência do texto por conta própria. Então, a docente sempre apontava com o dedo a parte que deveria ser lida pelo próximo aluno. Os demais alunos, que não estavam lendo, ficaram distraídos ou olhando para o colega que lia no momento.

09h26: Intervalo do lanche.

09h40: Alguns brincaram de jogo da forca com a professora, enquanto outros terminavam o lanche. No início, ela foi a escriba na lousa. Depois da primeira palavra acertada, a aluna que acertou passou a ser a escriba e assim se sucedeu com quem acertava a palavra da vez.

10h10: Retorno às atividades do caderno de português do Programa EducaRecife. Para responder à questão logo após o texto lido, a docente refletiu com a turma como se escrevia o nome do bairro em que estava a escola, e foi escrevendo no quadro à medida que eles iam dizendo as letras: ALTO DO MANDU. Explicou que alguns alunos moravam em outros bairros e que, portanto, deveriam escrever outra resposta. Em seguida, ela explicou que o último item ficaria para casa, posto que seria necessária a ajuda dos familiares.

Na questão seguinte, ela solicitou que uma aluna fizesse a leitura do enunciado. Em seguida, a própria docente leu o enunciado na próxima questão e a explicou.

11h12: A professora apontou novamente as duas questões que os alunos ficaram de responder em casa e pediu que eles arrumassem as mochilas em virtude da hora de largar.

11h15: Fim da aula.

Fonte: Autora, 2022.

Relembrar o que já havia sido lido, levantar hipóteses sobre a história que estava prestes a ser revelada, relacioná-la com outras narrativas conhecidas pela turma e levantar inferências sobre o que iria acontecer no decorrer da obra foram algumas das valiosas estratégias de leitura que a docente lançou mão, como se pode observar no fragmento supracitado, para favorecer a compreensão leitora de seus alunos. Essas táticas reafirmam que

“[...] a criança pode assistir muito precocemente ao modelo de um especialista lendo e pode participar de diversas formas da tarefa de leitura (olhando as gravuras, relacionando-as com o que se lê, formulando e respondendo perguntas etc.). Assim, constrói-se paulatinamente a ideia de que o escrito diz coisas e que pode ser divertido e agradável conhecê-las, isto é, **saber ler**.” (SOLÉ, 1998, p. 55, grifo nosso).

Assim, foi possível perceber que, mesmo diante da nova rotina, a docente continuava a proporcionar aos seus aprendizes momentos de leitura que os encaminhavam ao entendimento das múltiplas perspectivas que um leitor pode ter ao ler uma obra. Entretanto, não se pode deixar de mencionar que foi observado o deslocamento de um cotidiano que envolvia atividades diversas, além da preocupação da docente em promover exercícios que atendessem aos diferentes níveis de apropriação do sistema alfabético que as crianças estavam, para ações em sala de aula que envolviam basicamente os cadernos de Atividades do EducaRecife. Ao ser questionada sobre esse ocorrido, em entrevista, a professora esclareceu:

Eu tenho total consciência de que mudou, mudou e eu diria até que drasticamente, né?! Assim, foi uma das coisas que mais me deixou triste durante esse ano. [...] na minha prática foi o que mais me incomodou. [...]

Mas, infelizmente, eu senti a necessidade de rever isso este ano que passou. Por que? Assim, minhas turmas sempre fizeram essas provinhas. Porque, na maioria das vezes, em um momento anterior, quando o ciclo ainda era de três anos, eu fiquei com o terceiro ano, então minha turma fez provinha. E às vezes eu tava no quinto ano que sempre fez prova. E eu nunca,

nunca mudei minha prática por causa dessas provas. Por que? Porque o meu trabalho já dava suporte às essas crianças pra fazer essa prova ou qualquer outra, entendeu?! [...] A questão esse ano foi que eles já tinham passado por um primeiro ano com aula remota, né?! E se é difícil pra gente, que tá numa certa idade, aprender remota, imagina alfabetizar, né?! E ser alfabetizado. Então, eles já vinham de um ano com a alfabetização remota e meio ano com um segundo ano remoto, né?!

[...] e pra completar a história... é... isso não pesou pra mim, mas pesou pra escola de uma forma que a gente era cobrada diariamente! Ia ser dado, que eu não creio nisso mas, assim, foi o discurso; ia ser dado uma gratificação a todas as pessoas da escola, e não só aos professores das turmas. Todas as pessoas da escola iam ganhar três mil ou seis mil reais, caso essas turmas, segundo e quinto ano, alcançassem a meta de dois mil e dezenove. Então, a pressão era muito grande, não em cima de mim só, né?!, mas em cima de todo mundo que tava no segundo e quinto ano. Então, todos os dias a gente era cobrada pra fazer essas atividades, que não mandasse pra casa, porque se mandar pra casa quem vai fazer são os pais. Enfim, essa história que a gente já conhecia. E eu achei que eu tinha que colocar um pouquinho de lado o meu brio, né?! e pensar mais nos alunos. Não pensar nesse dinheiro, porque eu não acredito, sabe?! Eu acho que isso foi um “cala boca” e um “trabalhe por mim”, sabe?! É... Os próprios professores, os próprios gestores, a própria coordenação ia cobrar da gente, que a gente fizesse, atingisse essa meta, né?!, pra todo mundo colocar esse dinheiro no bolso, sem ter tido nenhum tipo de esforço pra isso.

Mas, eu não acredito que qualquer escola tenha a meta de dois mil e dezenove! Eu não acredito, né?! Não com as condições de estudo que a gente teve. Então, eu acredito que ninguém vai atingir essa meta! Ninguém vá receber, mas que eles fizeram a gente...a gente não, fizeram as pessoas acreditarem que sim. Então, foi uma pressão muito grande. Muito grande! Mas, enfim, não levei em consideração essa questão da remuneração, né?! Mas, essa pressão foi muito grande, né?!, independente desse dinheiro. Querer, todo mundo quer, mas, assim, deu fazer questão dele.

Mas eu não achei justo que os meus alunos fossem os únicos a não serem trabalhados pra essa prova, sabe?! Porque eu sabia que todo mundo estava trabalhando exclusivamente em cima dessas atividades. Não só da escola, né?!, mas todas, os alunos estavam sendo de fato doutrinados pra fazer essa prova. [...] E como os cadernos não eram pequenos e a gente recebeu vários fora do tempo, porque a gente recebeu em novembro coisa de outubro, né?! Em dezembro coisa de novembro. Foi praticamente a gente foi tendo que recuperar esse

tempo que foi perdido. [...] Então, eu quis somente prepará-los! Preparar, eu acho que isso é doutrinar mesmo. Doutrinar pra essa prova, mesmo... é... indo contra tudo o que eu acredito, sabe?! [...]

Se eles tivessem tido um primeiro ano presencial, se eles tivessem tido um segundo ano presencial, eu não estaria nem um pouquinho preocupada com isso, sabe?! Eu não ia me submeter a esse tipo de coisa. Porque eu sei, eu confio no meu trabalho. Eu sei que ainda preciso melhorar muito, mas eu confio naquilo que eu faço e eu tento melhorar sempre! Então, assim, eu sabia que o que eu tivesse trabalhado com eles durante o ano, daria suporte pra eles fazerem a prova. Obviamente, eu ia fazer alguma provinha com eles parecidas com a do SAEPE, pra que eles se apropriassem do estilo de prova, porque eles não fazem prova, né?! Não é do segundo ano fazer prova. Eles faziam atividade, sim! Mas não com o nome prova, não naquele sistema. [...] Então, assim, já sabia como era, sabia que o clima ia pesar um pouquinho, né?! É uma pessoa que eles não conhecem aplicando a prova. Toda aquela questão de eu não poder nem entrar pra falar com eles e tudo. Uma tensão muito grande na escola. Eu conheço porque todas as minhas turmas fizeram. Então, sabendo disso, eu queria tranquilizá-los o máximo possível, porque a gente sabe que mesmo pequenininho, ficando nervoso, não faz, né?! Então, assim, dei drasticamente de fato, com consciência disso, com o coração muito apertado, mas eu achei que pra eles ia ser o menos ruim. Porque ruim ia ser, né?! Sempre! Não tem como não ser. Mas, assim, que ia ser menos ruim pelo fato deles conseguirem fazer essa prova e quando eles tiverem acesso a essa nota não ser um desastre. Porque eu acredito que se eles não tivessem tido nenhum tipo de orientação, ia ser um desastre de fato, né?! Inclusive a questão de que eles tinham tempo pra responder, né?! Eles só tinham duas horas pra fazer as provas. Duas! De Português e de Matemática. Então, eles tinham que ser treinados também pra essa questão do tempo. [...]

Então, assim, não era justo que essa turma tão boa, que cresceu tanto, tivesse uma nota tão baixa. E isso estigmatiza, né?!, não só as crianças, mas a mim também, e entristece os pais, né?! Mesmo que eles tenham consciência de que aquilo ali foi o melhor, que dentro de um ano tão complicado, que já é o segundo... Pior ainda! Mas, o pai não quer uma nota baixa, né?! O pai não quer que o aluno seja reprovado.

Então, mesmo com consciência, eu fiz... abri mão dos meus brios, do meu... da minha vaidade e sucumbi, né?! por essas questões todas. Mas, muito triste! [...] Eu me condeno, mas eu achei que era o menos... menos injusto com eles, sabe?! [...] eu teria minha consciência super limpa se a gente não tivesse na pandemia, se eles tivessem tido aula

presencial nos dois anos, aí eu não ia abrir mão não, sabe?!, do que eu acredito em função dessas provas. Mas não ia mesmo! Mas, como foi um ano atípico, eu precisei tomar decisões baseadas em outras questões, né?!, embora infeliz com isso. Achei que era o mais justo! Posso tá errada, mas achei que era o mais justo. (Professora, 3ª entrevista)

Diante do depoimento da docente, corrobora-se Ferreira e Albuquerque (2021, p. 20) quando dizem que “a rede de relações que se materializa nas instituições escolares, [...] curriculares e disciplinares se incorporam às práticas docentes e nelas se efetivam, na maioria das vezes, sem terem sido produzidos e/ou legitimados por eles”. Assim, constatadas e confirmadas pela docente, as mudanças que ocorreram na rotina das aulas em decorrência das expectativas e metas para as provas do SAEPE mostram que o necessário trabalho que vinha sendo realizado com as crianças – especialmente na busca por diminuir as lacunas que a pandemia alargou com a falta das aulas presenciais – foi negligenciado para suprir as expectativas de uma ilusória nota na referida avaliação de larga escala. Desse modo, entende-se que

[...] a existência de avaliações externas pode comprometer, pela ênfase na crença de seus resultados como portadores da “última palavra”, os necessários debates críticos sobre a situação educacional e seus procedimentos, além de submeter os professores a uma pressão externa, “subtraindo-lhes a autonomia profissional” e impedindo-os, contraditoriamente, de desenvolver trabalho mais profícuo com seus alunos (SACRISTÁN, 1998, p. 320 apud MACHADO e ALAVARSE, 2014, p. 423).

Sendo assim, ainda que não se possa mensurar em números e estatísticas os prováveis resultados, ao considerar o trabalho que vinha sendo realizado antes da constante pressão para responder totalmente aos cadernos do EducaRecife, infere-se que muito provavelmente a turma teria avançado na apropriação das habilidades de leitura e escrita se a docente tivesse mantido seu cotidiano, sem comprometê-lo com as imposições veladas para o foco nos materiais da prova.

Porém, por meio do relato da docente, ponderamos o fato de as notas dessas avaliações impactarem diretamente a autoestima dos alunos e as expectativas de seus pais ou responsáveis. Além disso, com as lacunas de aprendizagem alargadas pela pandemia, ela considerou ser importante preparar seus discentes para as provas às quais eles seriam submetidos, posto que não haviam recebido suporte didático adequado em 2021, muito menos em 2020, primeiro ano de pandemia.

7.3.2. Fabricação diversificada com a volta da autonomia docente

Após a avaliação do SAEPE, novamente notou-se mudança não só nas aulas, mas na própria atmosfera da escola que, por exemplo, trocou as músicas sobre leitura e livros – que tocavam nos alto-falantes durante a acolhida dos alunos – por músicas da Turma do Balão Mágico²⁴ e músicas natalinas diversas. Os enfeites natalinos, espalhados pelas áreas comuns, também chamaram a nossa atenção. Na sala de aula, a rotina seguiu semelhante ao que já vinha sendo feito, porém as atividades voltaram a ser diversificadas, inclusive as que envolviam trabalhos artísticos, que voltaram esporadicamente. Como não foi possível concluir a resolução de todos os cadernos de atividades do EducaRecife antes da prova do SAEPE, eles continuaram na rotina dos alunos, porém passaram a ocupar menos tempo da aula. Além disso, a professora pôde colocar em prática novas formas de resolução das questões, como no exemplo a seguir.

Quadro 19. Extrato da aula presencial após a avaliação do SAEPE.

Registro da aula 09.12.2021
10h23: A docente distribuiu os cadernos de atividades do EducaRecife e lembrou aos alunos que eles deveriam colocar o nome completo e a data. Ela lançou o desafio de eles tentarem fazer a atividade sozinhos; propôs que eles tentassem ler e responder de forma autônoma, pois dessa vez ela não leria. Comunicou que sabia que tinha aluno que respondia qualquer coisa só para se livrar logo da atividade, e que em casa ela via tudo. Então, pediu que eles se esforçassem. Alguns alunos começaram a ler em voz alta e ela pediu que eles tentassem fazer a leitura só com o “olhinho”, em silêncio, que ela sabia que era mais fácil de entender quando se escutava, mas era necessário aprender a ler em silêncio, pois não se podia ler em voz alta em qualquer lugar. Alguns alunos voltaram-se atentos, em silêncio, para a atividade, e outros começaram a verbalizar oralmente (nesse momento, a professora chamou novamente a atenção deles para que a leitura fosse feita em silêncio). Dois alunos disseram que não conseguiam ler e a professora insistiu, afirmando que eles sabiam, que era só ir com calma. A docente transitava pelas bancas, sempre que possível, auxiliando os alunos que aparentavam estar com dificuldades. De novo dois alunos tentaram ler oralmente, e a docente

²⁴ A Turma do Balão Mágico foi um grupo musical infantil brasileiro formado em 1982 por Simony, Tob e Mike.

lembrou que eles estavam indo para o 3º ano e as dificuldades iam aumentando, que eles realmente deveriam tentar ler só com o “olhinho”; assim, eles silenciaram novamente. A professora lembrou que se tratava de um desafio e, como tal, era algo mais difícil. Porém, era preciso que eles se desafiassem de vez em quando, pois isso ajudava a aprender coisas novas.

Percebemos que um dos alunos realizou a primeira questão com uma leitura oralizada. Quando a docente pediu que eles lessem em silêncio, esse aluno se impacientou e desistiu de continuar a atividade. Depois de algum tempo, ele retomou por conta própria, fazendo uma leitura oralizada com volume mais baixo. Também foi perceptível o quanto os alunos se ajudaram em vários momentos, mostrando e explicando para os colegas alguns pontos da atividade.

11h08: A escola começou a anunciar os nomes dos alunos cujos responsáveis já haviam chegado para levá-los para casa. Então, a professora pediu que os alunos guardassem a atividade e a trouxessem de volta no dia seguinte.

Fonte: Autora, 2022.

Como é possível perceber no extrato supracitado, com um tempo de aula mais livre para realizar o seu fazer pedagógico, a docente, além de diversificar as atividades na rotina, deixando apenas o momento aproximando de uma hora/aula para as atividades dos cadernos EducaRecife, ainda encontrou espaço para propor aos alunos o desafio de realizarem as atividades com mais autonomia, e tentou familiarizá-los com a leitura silenciosa. Essas e outras posturas já apresentadas, adotadas pela professora nos momentos de leitura, são validadas por Solé (1998) quando diz:

“Quando podemos fazer diferentes coisas com a leitura, é necessário articular diferentes situações - oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada - e encontrar os textos mais adequados para alcançar os objetivos propostos em cada momento. A única condição é conseguir que a atividade de leitura seja significativa para as crianças, corresponda a uma finalidade que elas possam compreender e compartilhar”. (SOLÉ, 1998, p. 90)

Foi também no período posterior às avaliações do SAEPE que a docente possibilitou e apresentou à turma novas formas de uso e de interação com o livro que, pela reação dos alunos, ficou claro ser a primeira vez que vivenciavam em sala de aula essas novas possibilidades, como nos trechos destacados no extrato a seguir.

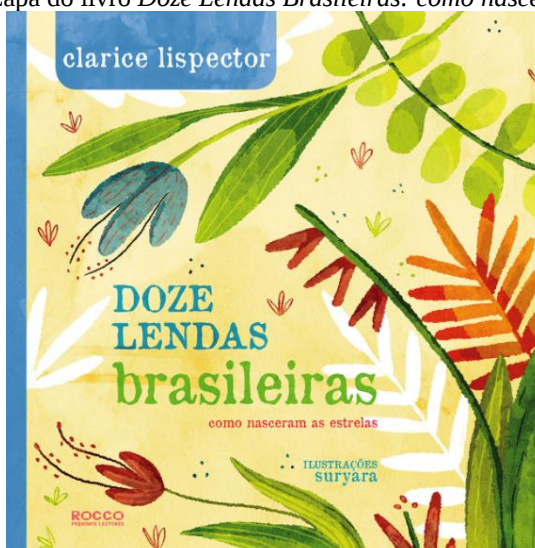
Quadro 20. Exemplos de novas formas de interação e de uso do livro de leitura

Registro da aula 09.12.2021

[...] a professora falou que era muito importante eles lembrarem o título e até mesmo autor, o ilustrador e a editora do livro que liam; que isso era importante até mesmo para quando eles quisessem indicar para alguém algo de que gostaram de ler.

[...]

Em seguida, a professora mostrou o livro que seria lido na leitura deleite: *Doze Lendas Brasileiras: como nasceram as estrelas* (LISPECTOR, Clarice. Editora Rocco).

Imagem 22. Capa do livro *Doze Lendas Brasileiras: como nasceram as estrelas*

Fonte: Reprodução internet, 2022.

A docente explicou que se tratava de um livro com doze lendas. Um aluno comentou que doze era um número muito grande, que o livro era grande demais! Então, **a professora refletiu que, quando se lia por prazer, não era necessário ler tudo de uma vez caso o leitor não quisesse.** Ela falou também sobre a capacidade de alguns autores contarem muitas coisas com menos palavras e que, por isso, não necessariamente seria um livro longo. O aluno insistiu que iria demorar muito e a professora disse que não, pois mesmo que fosse lida uma lenda por dia, seriam apenas doze dias. Ela seguiu dizendo que as lendas simbolizavam os meses do ano, que ela queria que o livro tivesse chegado antes, pois assim ela teria lido uma lenda a cada início de mês.

A docente falou que uma obra poderia ser lida aos pouquinhos, que ela mesma lia todos os dias um pouquinho dos livros que ela gostava. Ela também disse que, como o

livro se tratava de uma coletânea, **era possível que a leitura fosse iniciada por onde eles quisessem**. A professora deu como exemplo a lenda do mês de janeiro, que poderia ser lida em qualquer outro mês. Reforçou que o livro era um amigo e que podia dar respostas fétias a ele. Em seguida, um aluno disse que isso não era possível, pois o livro não falava. Então a professora explicou que o livro não falava oralmente, mas que ele nos trazia muitas mensagens e respostas quando o líamos. Em seguida, **ela disse que eles começariam pelo final do livro, o que causou espanto na turma. A docente explicou que, como estavam em dezembro, leriam a última lenda. Uma aluna perguntou se começaria pela última página ou pela última história, e a professora respondeu que seria pelo início da última lenda.**

A docente, então, anunciou o título da história: “Uma lenda verdadeira”. Ela também falou que a ilustradora do livro se chamava Suryara, e a editora, Rocco (ela escreveu na lousa os nomes para que eles pudessem ver a grafia correta). [...]

Fonte: Autora, 2022.

Diante do extrato supracitado, percebe-se que a docente demonstrou aos alunos a possibilidade de se contrariar o estereótipo do que seria um modelo tradicional de leitura, em que sempre se começa pelo início do livro, levando para eles, de forma subjetiva, a mensagem de que “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. (E que) [...] toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro pretende lhe impor” (CHARTIER, 1998, p. 77).

Outrossim, foi também após as provas do SAEPE que surgiram atividades que proporcionaram aos alunos maior interação com os livros. Entretanto, deve-se considerar que, apesar da pandemia de covid-19 ainda existir nessa época, já estavam mais claros os riscos de transmissão da doença, a eficácia das medidas de proteção e o fato de boa parte da população, exceto crianças, estar vacinada contra o Sars-Cov-2. O espaço de leitura continuou inacessível aos discentes, porém a docente teve acesso a alguns exemplares e os levou algumas vezes para a sala, propondo aos alunos o que ela intitulou de “leitura deleite diferente”, para se referir ao fato de que, naquele dia, eles deveriam escolher os livros que quisessem para então realizar a leitura. Os extratos a seguir exemplificam esses momentos.

Quadro 21. Extrato de uma aula presencial exemplificando as novas propostas de atividades de leitura

Registro da aula 10.12.2021
08h14: A docente recolheu as atividades de casa e explicou que a leitura deleite seria feita de forma diferente, que dessa vez seria “café com leite”. Eles riram e acharam divertida a expressão. Ela explicou que os livros da leitura deleite sempre eram escolhidos por ela, por diversos motivos, e que, embora existisse um espaço de leitura, este não podia ser usado, posto que os alunos não podiam tocar nos livros, já que teriam que passar álcool nas mãos etc. Porém, ela havia falado com a professora do espaço de leitura e pegou com ela alguns gibis. Os alunos a questionaram “— ibis?”; ela confirmou, explicando que eram histórias em quadrinhos. Eles ficaram empolgados e alegraram-se com a ideia. A professora explicou que iria distribuir aleatoriamente os gibis e que depois eles poderiam trocar com os colegas, caso quisessem. Em seguida, ela passou de banca em banca, passando álcool 70% nas mãos de cada criança e entregando um gibi para cada. Ela falou que, apesar de ainda ser algo de certa forma escolhido por ela, aquilo dava mais condições para eles escolherem, dentro da pré-seleção feita, o que iriam ler. Também afirmou que tinha a esperança de que um dia todo mundo seria livre para escolher ler o que quisesse. Uma aluna perguntou se era para ler tudo (referindo-se a todo o gibi) e a professora disse que a escolha era de cada um, que podia ser tudo ou só uma parte. Depois, a docente combinou com a turma um horário de término para aquele momento de leitura; um aluno respondeu 9h e outro falou 8h30. Ela disse que ficava muito feliz quando eles queriam um tempo para ler, pois ler era muito gostoso. Uma aluna exclamou: “— Então até 12h!”. A docente explicou que 12h não seria possível, pois era o tempo todo da aula e ainda passava, que ficava acertado para as 9h. Alguns alunos começaram a ler em voz alta e a professora falou que eles iriam precisar fazer o esforço, como no dia anterior, de ler com os “olhinhos”, para não atrapalhar os colegas. Toda a turma se mostrou interessada em ler os gibis distribuídos. A professora saiu da sala para buscar um material e, quando retornou, notou que alguns alunos conversavam, mas vários outros continuaram a leitura, inclusive os alunos que costumavam abaixar a cabeça nos momentos de leitura deleite. Depois de um tempo, a professora trouxe mais gibis, distribuiu-os em duas bancas/mesinhas e anunciou que poderiam trocar o gibi que estava com eles. Chamou de um por um para que pudessem ir até as mesinhas e fazer a escolha.

Imagem 23. Aluna escolhendo, em uma das mesinhas, um novo gibi para ler



Fonte: Autora, 2022.

A docente explicou que alguns gibis, como os da *Turma da Mônica Jovem*, foram feitos em mangá²⁵, e eles estranharam a palavra. Então ela perguntou se alguém sabia o que era um mangá, ao que um deles respondeu “sorrir da pessoa”. Outra aluna respondeu “é a manga da blusa”. A professora salientou que a palavra era “mangá”, e não manga. Então pegou um gibi de mangá e mostrou para a turma, explicando suas características. Também foi reforçado que era algo que fazia parte da cultura japonesa e que Maurício de Souza tinha colocado algumas marcas do seu estilo de desenho.

A docente reforçou que eles não eram obrigados a gostar do que liam, que nem sempre se gostava do que se lia, porém só seria possível saber se se gostou ou não, lendo.

De vez em quando, alguns alunos insistiam em ler em voz alta e ela reforçava que eles precisavam fazer o exercício de tentar ler com o “olhinho”, que também era importante aprender a ler assim.

Chamou-nos a atenção a forma como os alunos se portaram nesse momento, aparentando estarem bem confortáveis em suas bancas, de tal forma que até mesmo a postura de alguns deles mudou. Ações como cruzar as pernas em cima da cadeira, recostar o corpo na mesa, deslizar o corpo na cadeira etc. foram percebidas.

²⁵ Mangá, ou manga em japonês, é a palavra usada para designar história em quadrinhos ou banda desenhada feita no estilo japonês. No Japão, o termo designa quaisquer histórias em quadrinhos.

Imagem 24. Exemplos das diferentes posturas corporais assumidas pelas crianças durante a leitura dos gibis



Fonte: Autora, 2022.

08h58: A docente anunciou que havia chegado o tempo combinado e um aluno exclamou: “— Já?!”. Então ela falou que havia conversado com a professora do espaço de leitura e elas já estavam vendo formas de eles terem mais momentos assim, ou mesmo de terem algum momento no espaço de leitura. Um aluno lamentou ter que entregar o gibi, dizendo que estava muito interessado por aquela leitura.

Fonte: Autora, 2022.

Quadro 22. Extrato de uma aula presencial exemplificando as novas propostas de atividades de leitura.

Registro da aula 14.12.2021
08h28: Leitura deleite. A docente explicou que a turma iria continuar a leitura dos livros que faziam parte da caixa que a prefeitura enviou.

Imagem 25. Caixa de livros distribuída pela Prefeitura do Recife



Fonte: Autora, 2022.

Ela lembrou que eles haviam iniciado a leitura no dia anterior, mas como havia sido um dia de muita chuva, poucos alunos tinham ido à aula, e avisou que distribuiria os livros aleatoriamente; nesse momento, foi interrompida por **uma aluna que disse que nunca tinha tido uma professora tão maravilhosa**. A docente disse que esperava que eles sempre encontrassem professores legais pelo caminho.

Os livros foram distribuídos aleatoriamente pela professora, que pediu que, caso alguém pegasse o mesmo livro do dia anterior, tivesse paciência para trocá-lo. Os alunos quiseram conversar e a docente questionou como é que eles fariam a leitura sem o silêncio. Ela lembrou que era preciso ter cuidado com o livro, como cautela ao passar as páginas, não dobrar nem amassar o livro, não marcar o livro com lápis etc. Finalizou com a frase: “— **A gente tem que usar muito o livro. Estragá-lo, não!**”.

A professora anunciou que eles ficariam um tempo com o livro e depois poderiam trocar (até para quem havia pego o mesmo livro do dia anterior, foi solicitado que permanecesse um tempo com o livro). Depois, atendendo ao chamado da direção, ela precisou se ausentar da sala.

Imagem 26. Alunos realizando a leitura autônoma no momento da leitura deleite



Fonte: Autora, 2021.

Após o retorno da docente à sala, alguns alunos estavam tentando tirar a fita colorida colada na capa do livro. Então ela explicou que aquela fita servia para ajudar a organizar os livros na biblioteca ou no espaço de leitura, fosse por gênero, fosse por faixa etária, fosse por autoria etc. Ela pegou um livro e mostrou a ficha catalográfica dele, elucidando que todas as informações sobre a obra estavam nela, e que isso facilitava na hora de procurá-la. Por fim, ela afirmou que a turma recebeu os livros daquela forma e que eles teriam que ser devolvidos do mesmo jeito. **Alertou que, mesmo quando o livro nos pertencia, era necessário ter cuidado com ele. Por fim, disse que o desgaste do livro, ao ler, era natural, porém que estragá-lo de propósito não deveria acontecer.**

Uma aluna perguntou qual era a cor da fita para os livros de Ruth Rocha e a professora confessou não saber e acrescentou que iria perguntar à professora do espaço de leitura de que forma ela organizava os livros. A docente também disse que tinha fé que um dia eles pudessem ir ao espaço de leitura para ver a quantidade de livros que havia lá e como era importante ter esse local organizado. Por coincidência, logo depois, a professora da sala de leitura apareceu na sala da turma e lhe foi relatado sobre a recente explicação a respeito das fitas. Ela então prometeu retornar para explicar aos alunos sobre a organização. Todos se empolgaram.

Uma aluna questionou sobre o nome do ilustrador do livro dela ser “Jaca”. A docente explicou que podia ser um apelido. A discente perguntou se podia colocar apelido no livro, e a professora explicou que sim, que tinha quem preferisse se apresentar com seu apelido. Ela pegou o livro da aluna e encontrou, próximo à ficha catalográfica, uma apresentação de quem

era Jaca. A professora leu a apresentação para os alunos e eles se mostraram interessados. Fizeram algumas perguntas sobre o que estava no texto (indagaram sobre “papéis publicitários”, por exemplo).

09h10: A professora do espaço da leitura retornou à sala e, segurando um pequeno cartaz, explicou aos alunos o que significavam as fichas coloridas nas capas dos livros. Os alunos ficaram atentos, esperando para identificar a cor da fita do livro que tinham em mãos. Em seguida, a professora solicitou que eles abrissem o livro na página da ficha catalográfica e procurassem a qual gênero pertencia a obra.

Imagem 27. Cartaz apresentado pela professora do espaço de leitura da escola



GÊNEROS	CORES	FITAS
LITERATURA INFANTOJUVENIL	VERMELHO	
CONTOS	CINZA+LARANJA	
POESIA-POEMAS	ROSA	
CORDEL	LARANJA	
LENDAS	CINZA + ROSA	
FICÇÃO	ROXO	
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	AZUL	
LITERATURA INFANTIL	AZUL + ROSA	
FÁBULAS	LARANJA + ROSA	
ADIVINHAS	ROXO + CINZA	
PARLENDAS	AMARELO+AZUL	

Fonte: Autora, 2021.

A docente da turma explicou que o excesso de cuidados que ela tinha com os livros não era para impedi-los de ler, e sim para fazer o livro durar mais tempo, para eles lerem sempre que quisessem.

09h22: Intervalo para o lanche. Chamou-nos a atenção o fato de que, no momento do intervalo, quando a docente permitiu que os alunos brincassem de jogo da forca, a segunda palavra, escolhida por uma aluna, tenha sido LIVRO. A dica que ela deu para a turma foi:

“— É uma coisa que todo dia a gente faz na escola, que todo dia tem”. Uma aluna prontamente respondeu “leitura”.

Fonte: Autora, 2022.

Os exemplos supracitados revelaram como as práticas de leitura podem ser diversificadas após as avaliações em larga escala propostas pela prefeitura. Para além das modificações, observamos maior participação e interesse dos alunos nas atividades propostas. Além disso, embora o espaço de leitura ainda estivesse interditado, as novas formas de leitura deleite também propiciaram aos discentes maior interação com a docente do espaço de leitura, com quem puderam perceber algumas das peculiaridades desse local para além da imaginação de um amontoado de livros, mesmo sem o terem frequentado. Portanto, entende-se que

Mesmo no interior da escola, a biblioteca deveria ser um espaço cultural, mais do que um complemento didático, para dar lugar a percursos singulares, a achados imprevistos (em particular no caso de quem não pode ter acesso a uma biblioteca familiar). Ela não deveria estar a serviço apenas da pedagogia, mas se afirmar como um “espaço de não obrigação no interior da obrigação”. (PETIT, 2010, p. 274).

Se já não era “tarefa fácil congregar a biblioteca escolar às atividades pedagógicas, pois, para isso, é preciso a comunhão não só dos professores, mas também dos demais agentes da escola” (SILVA, 2019, p. 271), a pandemia só fez com que as dificuldades aumentassem para o acesso a esse espaço de leitura que existe na escola. Embora a docente tivesse demonstrado, com frequência, um ávido desejo de proporcionar aos seus alunos um contato mais íntimo com os livros e o espaço de leitura, ela revelou o seguinte:

[...] eles já tinham me pedido algumas vezes pra ir ao espaço de leitura. Algumas vezes, assim, acho que até bastante. E assim, a gente com essa questão da pandemia e dos protocolos de segurança, três vezes pedi à professora do espaço de leitura pra ver um jeito. Nem que ela levasse os livros pra escola, pra sala de aula, porque tem aquele carrinho do lanche, né?! Até sugeri “leva no carrinho do lanche”, né?!, que é mais fácil, enfim. Mas, ela tava muito receosa. “Não, porque a gente vai ter que higienizar esses livros e vai estragar porque passa álcool e tudo”. Eu disse “passa na mão dos meninos”, né?!, como eu. É... e houve, assim, muita resistência. Então, eu acho que... não tô aqui criticando, acho que ela tem que se proteger mesmo [...] ela precisa de fato tá muito protegida. [...] Assim, acho que

eu fui um pouco medrosa também. Eu queria ter feito isso antes (referindo-se às vezes em que levou várias obras literárias para a sala de aula e deixou que os alunos escolhessem o que queriam ler). É... e fiquei com medo também desse manuseio. Não de estragar livro, que eu acho que livro tem que ser estragado nesse sentido, né?! Mas, eu fiquei realmente com medo de porventura alguém estragá-lo e infectar alguém. Eu realmente fiquei! Mesmo passando álcool e tudo, eu realmente tive medo.

[...] depois que eu fiz a primeira vez e vi que deu certo, fiquei meio entristecida, porque eu acho que eles teriam... se eles tivessem tido mais acesso, né?!, se eles tivessem vivido esse momento mais vezes, eu acho que eles aproveitariam melhor. Mas, eu espero, creio, né?!, quero ter esperança de que agora em dois mil e vinte e dois a gente vai ter mais oportunidades dessas. Eu vou brigar pelo meu cantinho de leitura, porque várias vezes eu pedi pra colocar e fui orientada a não fazer. E entendo tudo isso, foi um ano ainda com muitos medos. E... mas, assim, eu tenho interesse, sabe?! de ativar o meu cantinho de leitura, colocando uma coisinha de álcool do lado pra eles borrifarem. Eles mesmos borrifarem, né?!, pra... “Ah, terminei a atividade, tô esperando, posso ir lá pegar”. (Professora, 3ª entrevista)

7.3.3. Percepções da docente sobre seu próprio trabalho

Por fim, encerramos esta pesquisa questionando a docente sobre suas percepções com relação ao que considerava que havia faltado em seu trabalho com a leitura em sala de aula, englobando o ensino híbrido e o presencial. Em entrevista, ela comentou o seguinte:

Eu não tinha parado pra pensar ainda mas, assim, eu fico com muito medo de tá usando isso como desculpa pra eu não fazer. Então, assim, eu espero que não seja isso, sabe?! Mas, assim, eu tenho uma grande dificuldade com tempo! É... quando eu tenho muita coisa pra fazer em pouco tempo, isso me angustia de uma forma que aí eu começo a limitar o tempo das coisas pra que eu possa fazer tudo que deve ser feito. Então, essa questão de tempo reduzido não foi problema enquanto o grupo tava separado, porque aí tá beleza, né?! Isso pra mim não foi problema. Mas, do tempo do dia, restrito e bastante restrito, isso me incomodou muito. E, assim, embora eu ache e eu queira que os meus alunos não sejam o

leitor que eu fui, é... e eu gostar de trabalhar essa questão da leitura e disponibilizar pra eles isso, eu não posso ficar só nisso, né?! Assim, eu não posso ver só isso... Tinha outras coisas pra fazer, tinha outras demandas pra atender. Eu tinha algumas cobranças que tinham que ser feitas, né?! Tinha que ser realizadas. E quando a gente voltou, num tempo maior, foi exclusivamente, e aí eu vou dizer exclusivamente porque é a sensação que eu tenho, exclusivamente pra trabalhar esses meninos pra essa maldita prova.

[...] Então, pra mim, eu acho que faltou tempo. Faltou o tempo pra eu trabalhar mais e melhor essa questão da leitura. Não só a leitura, mas tudo. Mas, como você perguntou, sobretudo a questão da leitura. Eu quis muito, sabe?! Pedi pra cada um fazer a leitura de um enunciado. Mesmo aquele aluno que passaria o dia inteiro pra ler. Eu queria isso! Não pra colocá-lo numa situação constrangedora porque não sabe ler ainda, porque você pode perceber que eu chegava junto pra ajudar, né?!, pra tentar fazer com que ele lesse, tivesse mais confiança e lesse mais rápido. Mas, eu não podia fazer isso com duas horas, né?! Eu não podia fazer isso com a sala o dia inteiro, mas com foco numa atividade que não ia ser feita daquela forma e era isso... pra isso que a gente tava orientando eles, né?! É... fora essa questão do tempo... é... a não possibilidade de ir ao espaço de leitura, de escolher um livro, de ter o cantinho de leitura. Se eu tivesse o cantinho de leitura, o meu medo dos meninos estarem manuseando esses livros [...] Então, pesou essa questão do medo deles manusearem. Isso foi tão falado, tão cobrado de todo mundo, que eu engoli essa pilha, né?! É, não deveria, mas engoli. E, basicamente isso porque eu acho que é gostoso trabalhar com a leitura de outras formas. É... Que eu já fiz e eu queria muito e eu pretendo fazer isso no próximo ano, resgatar o que eu fiz que deu certo, né?! Eu creio e eu espero que a gente esteja no horário normal, com todos os meninos juntos, a esperança é essa até agora. Então, assim, eu vou ter mais tempo e isso vai me deixar mais tranquila, né?! [...]

Então, a gente vai usando as margens de manobra pra fazer o máximo que pode. Mas, acho que assim, faltou pra mim, né?! que sou meio neurótica com o tempo. Pra mim, o tempo me engessou um pouco, os medos, né?!, as impossibilidades de... de usar o livro em outros espaços, em outras ações e o medo mesmo dessa doença horrorosa! [...]

É... Mesmo que a gente tenha tido limitações – porque tivemos várias! – mas, aí depois que eu fiz e vi que deu certo, eu percebo que poderia ter feito antes, né?! [...] Então, assim, faltou mesmo minha autocrítica e uma autoavaliação, enquanto deveria, né?!, que estão sendo feitas com a sua ajuda. Agradeço imensamente. (Professora, 3ª entrevista)

Por meio da fala da docente, está claro que, no ano 2021, ainda em meio à pandemia de covid-19, o retorno físico às salas de aula não significou necessariamente a retomada das práticas pedagógicas tais como aconteciam antes da pandemia. O espaço real voltou a existir, os livros voltaram a ser palpáveis e, comparado ao período remoto, houve mais tempo de interação em tempo real entre alunos e professores. Mas as inseguranças ocasionadas pelo invisível vírus, além das informações discordantes sobre seu contágio, que brotavam a cada minuto nos diversos meios de comunicação, fizeram com que, por medo, a professora freasse parte das possibilidades do trabalho que ela tinha a consciência de poder desenvolver com a leitura, posto que faziam parte das suas fabricações em turmas anteriores.

Não foi mera coincidência o fato de, próximo ao final do ano, as práticas de leitura em sala de aula serem exploradas de formas mais variadas, permitindo maior contato dos alunos com os livros e com outras obras físicas de leitura. À medida que o tempo passava, a população mundial recebia informações mais concretas e cientificamente comprovadas sobre o contágio do vírus Sars-Cov-2, o que significou o afrouxamento de muitas medidas sanitárias ao final de 2021. Também com o passar dos meses, mais e mais pessoas foram vacinadas contra a covid-19, o que fez com que as taxas de mortalidade pela doença caíssem consideravelmente, dando à população a ilusão de que a pandemia estava chegando ao fim. Por último, não se pode deixar de frisar a realidade em que a docente se encontrava após o período de provas do SAEPE; desvencilhada da pressão de preparar seus alunos para essas avaliações, encontrou mais tempo e espaço para explorar outras atividades em sala de aula.

7.4. ENFIM, A LEITURA ACONTECEU

Ler para deleitar-se, ler para aprender, ler para comunicar-se, ler para obter informações... esses foram alguns dos objetivos explorados pela professora de nossas observações. Diante das explicitações dispostas no decorrer deste trabalho, percebemos que, por meio do profundo interesse e afinho da docente, a leitura aconteceu nas três modalidades de aulas que o inédito ano letivo de 2021 proporcionou. Entretanto, faz-se necessário esclarecer o quão peculiar ela aconteceu em cada um desses momentos.

7.4.1. Na modalidade remota

Durante o período remoto, as aulas síncronas on-line permitiram à docente uma interação em tempo real, de aproximadamente uma hora por semana, com os alunos que tinham adequado acesso aos meios digitais com internet. Porém, menos de 30% dos que estavam matriculados participaram desses encontros, o que enfatizou e deixou clara a ideia de que, na pandemia, a falta de suporte material tecnológico foi um dos maiores impeditivos para que todas as crianças da turma pudessem participar das aulas síncronas e ter a oportunidade dessas vivências. Desse modo, defendemos que

“[...] precisamos demandar das políticas públicas acesso à informação, direito de todos. Um computador com internet é direito básico [negar isso aos(as) alunos(as) hoje é negar escola, é negar caderno, lápis e livro didático]. A desigualdade nesse país é revoltante, a elite tem tudo, e as camadas populares têm pouco ou quase nada. Sabemos que não adianta alfabetizar e depois negar o acesso à informação, como nos mostra Magda Soares com a experiência do Mobral.” (COSCARELLI, 2020, p. 107).

Embora o adequado acesso à informação fosse condição necessária para a correta participação das crianças na modalidade ensino remoto durante a pandemia, como já dito anteriormente, isso não aconteceu. Entretanto, mesmo com a quantidade reduzida de alunos participantes, em meio a essa e a outras dificuldades, a docente cumpriu o papel que lhe foi dado. Envoltos em tantos desafios, no curtíssimo período de tempo dos encontros síncronos, ela buscou conhecer melhor sua turma, posto que era o primeiro ano dela na escola e, conseqüentemente, com os discentes, identificou nas crianças algumas defasagens ocasionadas por mais de um ano sem aulas e sem ensino adequado, lidou com as dificuldades que os meios digitais às vezes apresentaram (oscilação da internet, descarregamento de bateria, saída de áudio baixa, travamento de tela, tamanho reduzido das telas etc.), conseguiu manter os alunos interessados durante a maior parte dos encontros, ajudou-os a avançar nas aprendizagens etc.

Portanto, cabe ressaltar que nem mesmo os percalços dessa dura realidade foram motivo suficiente para a docente abrir mão de proporcionar aos seus alunos uma mescla de leituras reais durante os encontros síncronos. Assim, ela assumiu uma postura que vai ao encontro da ideia de que

“[...] cabe ao professor conduzir os alunos a uma maior familiaridade, a uma maior desenvoltura na abordagem dos textos escritos. [...] E também fazê-los apreciar a diversidade dos textos, fazê-los compreender que entre esses escritos de ontem e de hoje, daqui ou de outros lugares, certamente haverá

alguns que terão algo a lhes dizer em particular. [...] Também lhes cabe, parece-me, abrir os sentidos de um escrito, transmitir a ideia de que, embora não se possa exigir a um texto que diga alguma coisa, **existem várias leituras possíveis**, várias interpretações, e também que essa polissemia representa uma oportunidade (PETIT, 2013, p. 60, grifo nosso).

Assim, da maneira como foi factível, a docente possibilitou que as leituras estivessem presentes em todas as aulas síncronas, e isso fez com que ela se deparasse com mais desafios: como apresentar as obras às crianças através de uma tela tão pequena? Como manter o interesse delas mesmo à distância, por trás das telas? Como fazer com que interajam, se apropriem e se expressem mediante as histórias lidas?

Durante as observações, notamos que a professora sempre esteve atenta às dificuldades das crianças presentes na sala virtual: quando alguma delas não conseguia ver uma imagem corretamente, a professora fazia o que podia para aumentar o *zoom* de sua tela; se alguma criança reclamava do áudio baixo, ela tentava ao máximo – com as possibilidades e conhecimentos de que dispunha – ajustar seu aparelho ou auxiliar a criança a ajustar o dela; explorou recursos diversos, tais como PDFs e vídeos para os momentos de leitura etc. Entre outras nuances, em meio às dificuldades, não se pode esquecer das estratégias de leitura que foram tão bem utilizadas por ela e faziam as crianças manterem a atenção às histórias, mesmo aquelas que se encontravam em ambientes totalmente inóspitos para a concentração. Sim, a leitura aconteceu! Não como em uma sala de aula física, não como no período pré-pandemia, em que era possível compartilhar livros, tocá-los, e não existia o medo das interações, mas como lhe foi viável.

De um lado, o período pandêmico e o escasso incentivo material governamental ditavam a essas crianças, desfavorecidas economicamente, que não lhes restava outra saída a não ser se conformar com os abismos de aprendizagem cada vez maiores entre elas e as de classes mais favorecidas. Isso porque

[...] Enquanto alunos de escola particular aprendem por meio de recursos tecnológicos, como vídeos ao vivo ou gravados, muitos estudantes de escolas públicas sequer têm acesso à internet. Além disso, nem todos os municípios brasileiros possuem estruturas tecnológicas para ofertar o ensino remoto proposto pelo Governo, e nem os professores têm a formação adequada para dar aulas virtuais. (LEITE, LIMA e CARVALHO, 2020, p. 07)

De outro, a docente caminhou no sentido contrário às adversidades, fez verdadeiros malabarismos e insistiu em proporcionar aos seus alunos, com as condições que possuíam (docente e crianças), vivências de leituras reais, sem abrir mão da leitura por prazer. Esta, aliás,

é a que “nos faz leitores de fato, ou seja, é o que nos impulsiona a buscar mais e mais textos, é o que nos faz usufruir o direito de negar um texto, escolher outro texto, pedir sugestões, dar sugestões” (LEAL e MELO, 2006, p. 43). Nesses encontros síncronos, os alunos também puderam vivenciar a leitura de enunciados, de frases em jogos virtuais e de textos coletivos.

Por fim, embora não tenha sido possível mensurar se, de fato, a leitura deleite, autônoma ou acompanhada por pais e responsáveis, aconteceu no período assíncrono, é importante salientar que os alunos foram constantemente estimulados pela docente a procurarem os livros nos recursos digitais, através da plataforma *Árvore de Livros* ou das obras em arquivos PDF que ela encaminhou VIA *WhatsApp*, e a realizarem leituras de obras que não estavam vinculadas à atividades avaliativas, o que também lhes DAVA entendimento das diversas possibilidades de leitura fora da escola, de que “ler tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em um outro mundo e dele sair” (PETIT, 2010, p. 92). Infelizmente, os esforços da docente não foram suficientes para contemplar todos os alunos, posto que, no final das contas, alguns acabaram esbarrando no problema da falta ou do inadequado acesso aos recursos de tecnologia da informação e da comunicação.

7.4.2. Na modalidade híbrida

No início do segundo semestre de 2021, o sistema de rodízio, que em Recife recebeu o nome de ensino híbrido, chegou trazendo ares de um retorno à normalidade. Entretanto, não foi o que aconteceu. Os percalços para o ensino não se limitaram ao fato de as crianças só terem duas semanas intercaladas por mês de aulas presenciais, de a maioria continuar sem condições de acompanhar os encontros síncronos na semana em que ficava em casa, de o tempo presencial de aula ser reduzido a duas horas e de a fabricação docente precisar ser readequada, posto que ainda não era possível promover trabalhos em grupo ou aproximar fisicamente as crianças, já que o Protocolo Sanitário-Educação (2021), desenvolvido pela Prefeitura do Recife, trouxe, em primeiro lugar, o distanciamento de 1,5 metro “entre os estudantes, trabalhadores da educação e colaboradores em todos os ambientes do Estabelecimento de Ensino, com exceção dos profissionais que atuam diretamente com crianças em creches e pré-escolas” (ibid., p. 05).

Assim, além de dar conta das demandas das aulas, a docente precisava estar sempre atenta a se as crianças estavam fazendo uso correto das máscaras faciais, se estavam muito próximas umas das outras, se suas mãos haviam sido devidamente higienizadas, se alguém estava com algum sintoma gripal etc. Com medo do invisível, ainda existia a incerteza sobre

em quais locais e de que forma era possível ou não ser contaminado. Sabia-se que uma das possibilidades era se infectar por meio das superfícies dos objetos, então, recomendava-se cautela na manipulação deles. Esse ponto aparece duas vezes na Portaria nº 1.565 de 18 de junho de 2020, do Ministério da Saúde, quando orienta “1.5. Não compartilhar objetos de uso pessoal, como aparelhos telefones celulares, máscaras, copos e talheres, entre outros” e que se deve fazer a higiene adequada das mãos “2.5.1. antes de iniciar as atividades, de manusear alimentos, de manusear objetos compartilhados”. Assim, essas questões fizeram com que a escola definisse a inativação dos cantinhos de leitura nas salas de aula e também do espaço de leitura da escola, e com que a docente de nossas observações decidisse postergar a manipulação dos livros pelos alunos. Ainda assim, a leitura aconteceu!

Diariamente, a professora apresentou às crianças novas obras literárias, falou sobre todas elas, permitiu que explorassem os elementos das capas, instigou para que fizessem referências com outras obras já lidas, explorou os mais diversos gêneros textuais e explicou suas características, comentou sobre vida e obra de diversos autores, falou sobre o importante papel do ilustrador, elucidou sobre a estrutura das obras e seus elementos, permitiu que os alunos se expressassem livremente sobre o lido etc. Desse modo, o trabalho dela esteve de acordo com o entendimento de que “a produção de sentido durante as atividades de leitura depende, em grande parte, do material escolhido para isso. Se os textos são variados e atendem aos interesses dos alunos, mais facilmente garantiremos um maior envolvimento destes com a leitura” (LEAL e MELO, 2006, p. 53).

Portanto, foi possível constatar que os alunos tiveram contato e interações muito mais diversificadas, enriquecidas e proveitosas com os materiais de leitura em relação às práticas que foram possíveis durante o período remoto. Isso porque, mesmo quando algumas delas continuaram semelhantes ao período remoto – como no momento da leitura deleite, em que a manipulação dos livros continuou sendo feita pela professora –, nas aulas presenciais do período híbrido os alunos puderam ver os livros em formato e tamanho reais, olhar as imagens com nitidez, enxergar corretamente os elementos, ler com clareza o que estava escrito etc.

Também foi possível mesclar as práticas de leitura (individuais e coletivas) usando materiais impressos os quais permitiram que cada criança tivesse seu exemplar, como os cadernos do Programa EducaRecife. As atividades do referido material foram algumas das que forneceram à docente, por meio da promoção da leitura dos textos, dos enunciados e das frases, auxiliar seus alunos a avançarem na apropriação tanto da leitura quanto das hipóteses do SEA. Essa fabricação docente fica melhor compreendida ao se entender que:

Ao longo dos anos letivos do ciclo inicial de alfabetização, o casamento de atividades com textos e atividades com palavras [...] vai assumir variações quanto ao que precisa ser enfatizado, sempre levando em conta o que os alunos já conseguiram aprender. No âmbito da compreensão de leitura, por exemplo, poderemos passar a investir mais e mais em estratégias sofisticadas (que exijam o tratamento de intertextualidade ou a elaboração de inferências). No âmbito do aprendizado do SEA, em lugar de investir em atividades que ajudem os alunos a compreender o sistema alfabético, passaremos a priorizar aquelas que garantirão o domínio de suas convenções (relações entre som e grafia, domínio progressivo da ortografia etc.) Para isso, precisamos ter clareza sobre o que é possível esperar dos alunos[...]. (MORAIS, 2012, p. 124)

Assim, diferentemente do que ocorreu no período remoto – no qual alguns alunos que vinham acompanhando as aulas síncronas recebiam em casa respostas e leituras prontas de seus pais e responsáveis, bem como não era possível mensurar o real nível de apropriação do SEA daqueles que estavam apenas respondendo às atividades assíncronas e que não tiveram condições de participar dos encontros síncronos –, por meio das atividades do ensino presencial no período híbrido, a docente pôde perceber de forma mais clara o entendimento de sua turma com relação à língua materna e, assim, contribuir de forma mais contundente para a aprendizagem de seus alunos.

Outro ponto observado foi que, mesmo mantendo-se o distanciamento físico necessário de 1,5 metro, diversas vezes a docente promoveu jogos e brincadeiras que estimulavam as crianças, para além da leitura de palavras, a refletirem sobre o que estava sendo lido durante a brincadeira. Sabe-se que:

Os jogos, sejam físicos ou eletrônicos, destacam-se na didática escolar pois permitem que as crianças experimentem o aprendizado da língua de forma lúdica e prazerosa. Isso quer dizer também que jogos remetem ao que, desde muito cedo, foi vivenciado pelos aprendizes fora da escola, através de cantigas, brincadeiras, adivinhações, músicas etc. Segundo Silva e Moraes (2011, p. 16) os jogos permitem às crianças tratarem as palavras como objetos com os quais se podem brincar, além de ser uma forma menos ritualística de se aprender (VIÉGAS e FERREIRA, 2020, p. 209).

A leitura também aconteceu por meio das atividades que a docente escreveu na lousa e, em seguida, pediu que os alunos acompanhassem a leitura delas. Como eles enxergavam com clareza o que estava sendo lido, aproveitavam o momento para tirar dúvidas sobre a atividade e, algumas vezes, apontavam para alguma palavra e perguntavam que palavra era aquela. Durante a correção das atividades, quando alguns deles percebiam que certas palavras do enunciado se repetiam na resposta, questionavam se o que estava escrito na resposta era o

mesmo que estava na pergunta. Assim, entendemos que, nesses momentos eles não apenas leram como também interagiram com o lido.

Por fim, destaca-se a ação perspicaz que a docente teve ao aproveitar os intervalos para o lanche e promover práticas de leitura por meio do “jogo da força”. Morais (2012, p. 157) referencia Curvelo, Meireles e Correa (1998) para explicar que essa brincadeira “envolve uma avaliação consciente das possibilidades de combinações de grafemas e das estruturas silábicas de nossa língua” e que docentes podem variar sua complexidade “fazendo variações que implicam oferecer ou não pistas (letra inicial, mais de uma letra), usar ou não palavras grandes e usar ou não palavras menos frequentes ou que contêm determinadas letras com uso menos frequente na escrita do português” (ibid., p. 158). Evidenciamos a importância desse momento, pois avaliamos que “as atividades de escrita de palavras (e de frases e textos) são também atividades de leitura, porque, enquanto vão construindo as notações, seus autores tendem a reler o já produzido” (ibid., p. 156). Assim, com a adesão total da turma e muita diversão, os alunos nem perceberam que essa brincadeira também foi instrumento para muitas aprendizagens.

7.4.3. Na modalidade presencial

A partir da segunda semana de novembro de 2021, exceto as crianças que se enquadravam em grupos de risco para a covid-19, todos os alunos que seriam submetidos às avaliações do SAEPE, no final do referido ano, voltaram à escola para ter aulas presenciais semanalmente. Não bastasse a junção da turma de maneira repentina, a docente recebeu instruções para conduzir seus trabalhos com foco na resolução dos cadernos de atividades do EducaRecife, com o intuito de treinar seus alunos para as referidas provas e tentar atingir as metas estabelecidas para aquele ano. Entretanto, embora o trabalho não pudesse continuar a ser o mesmo que vinha ocorrendo nas aulas presenciais da modalidade híbrida, a leitura também aconteceu.

Em primeiro lugar, a docente não deixou de realizar a leitura deleite, nem mesmo abreviou seu tempo. Esse momento continuou sendo realizado do mesmo modo que vinha sendo feito antes: com muita atenção aos detalhes e com a professora transitando pela sala para as crianças observarem a obra, permitindo que elas pudessem expressar livremente suas impressões, fizessem correlações com outras leituras, levantassem hipóteses e inferências sobre o lido etc. Embora a pressão fosse grande para que a docente promovesse a realização total dos cadernos do EducaRecife, ela continuava passando à turma a tranquilidade de ter tempo

suficiente para deleitar-se com a leitura de uma obra. Corroboramos essas práticas pois entendemos que, pensando no impacto positivo na vida delas, é benéfico permitir às crianças

[...] Ler histórias, pura e simplesmente, talvez só pelo prazer de contar, mostrar que se pode sonhar, que existe saída e que nem tudo está imóvel. Que inventem sua vida, que é possível inventar a própria vida. E que talvez, para inventar a própria vida, seja preciso primeiro a matéria prima; é preciso ter sonhado para poder sonhar e criar. A busca de si mesmo, o encontro consigo mesmo, é a coisa mais importante para um ser humano, um indivíduo (PETIT, 2009, p. 32).

Além de manter a prática da leitura deleite, a docente continuou usando os cadernos do Programa EducaRecife como um instrumento para propor leituras individuais e coletivas. Porém, observamos que o tempo destinado a eles, assim como a forma que foram usados, mudou. Devido ao fato de esse material ter chegado com atraso à escola e em virtude do pouco tempo para resolvê-los (e, consequentemente, treinar os alunos), dada a aproximação das provas do SAEPE, a leitura dos textos e dos enunciados presentes neles passou a ser feita de forma mais recorrente pela professora do que pelos alunos, diferentemente do que vinha acontecendo nas aulas presenciais do período híbrido. Com essas constatações, não é nossa intenção aniquilar a importância das avaliações externas, pois entendemos que

[...] a avaliação é um processo e uma condição necessários para que se possam estabelecer e acompanhar metas qualitativas e quantitativas e verificar se estas últimas são atingidas. Com esse foco, a avaliação é capaz de fomentar nas escolas e nas redes uma interpelação sistemática sobre a qualidade de suas práticas e dos seus resultados, articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas e reforçar a capacidade destas para desenvolverem a sua autonomia, regulando o funcionamento do sistema educativo (MACHADO e ALAVARSE, 2014, p. 429).

Porém, nossa crítica vai para a forma como a proposta da avaliação do SAEPE chegou na escola, através da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife. É importante reiterar que fazia menos de três meses que a comunidade escolar estava se adaptando ao sistema de aulas em rodízio, e que a docente vinha fazendo um trabalho que tentava superar as inúmeras defasagens de aprendizagem ocasionadas por mais de um ano de pandemia. Embora não seja nosso foco, não podemos deixar de considerar os abalos psicológicos causados pelo medo de contrair a doença – posto que ainda existiam altos riscos de contaminação pela covid-19 e era grande o número de óbitos no país e no mundo –, que vieram com a determinação de agrupar todos os alunos na sala para serem preparados para as provas.

Assim, defendemos que 2021 não deveria ter sido um ano cujas avaliações externas tivessem foco em altíssimos rendimentos, muito menos no deslumbramento do alcance de metas. Em uma situação hipotética, na qual todos os docentes conseguissem treinar seus alunos suficientemente para que conseguissem pontuar, nas referidas avaliações, dentro das expectativas da prefeitura, estaríamos, enquanto Estado e população, assinando um atestado desleal, afirmando que as crianças das camadas menos favorecidas economicamente nada perderam e nada sofreram com os inúmeros reveses trazidos pela pandemia. Portanto, se o trabalho que já vinha sendo feito pela docente estava focado em diminuir as lacunas de aprendizado de seus alunos, não entendemos a proposta do treino para o SAEPE, bem como a promessa de gratificação aos funcionários da escola caso as metas fossem atingidas, como algo que pretendia trazer resultados no intuito de propor melhorias na escola e no ensino.

Embora tenhamos observado a rotina completamente ajustada à pressão para as provas do SAEPE, salientamos que o “jogo da força” continuou tendo seu espaço durante os intervalos para o lanche. Esse foi um momento que os alunos usufruíram como lazer e diversão. Era perceptível notar o quanto ansiavam pela brincadeira e o quanto aumentavam as interações entre si, posto que se ajudavam e refletiam juntos sobre qual seria a palavra desafio por meio das pistas que iam surgindo à medida que as letras eram reveladas.

Passadas as avaliações do SAEPE, o cenário das práticas de leitura na sala de aula recebeu novos ares. As atividades voltaram a ser diversificadas como as que aconteciam no período híbrido. Além disso, recorrendo à colaboração da docente responsável pelo espaço de leitura (que continuava inativado), a professora promoveu momentos em que levou para a turma as mais diversas obras infantojuvenis, permitindo que cada um escolhesse e decidisse aquilo que queria ler. Assim, após muito tempo de severas restrições sanitárias, os alunos puderam tocar, folhear, observar, fazer trocas e, por fim, escolher qual obra iriam ler e de que forma fariam isso. Desse modo, reconhecemos a importância dessas novas experiências, pois corroboramos que é:

[...] necessário definir princípios básicos da ação educativa, tais como o de variar os textos a serem lidos, deixando os jovens livres para recusarem o que não quiserem ler; possibilitar o acesso a diferentes materiais de leitura, buscando apreender as preferências do grupo; planejar situações de leitura coletiva e atividades lúdicas a partir das leituras; reconhecer as atividades de leitura como interação interpessoal em que os jovens podem lançar mão de seus conhecimentos prévios, seus sonhos, desejos, intenções e interagir com os demais para discutir sobre sua leitura de mundo, pois, como diz Paulo Freire (1976), a leitura do mundo precede a leitura da palavra (LEAL e MELO, 2006, p. 47).

Diante do exposto, não haveria uma forma mais bonita de encerrar a análise de nossas observações que não fosse rememorar a postura dos alunos nas vezes em que tiveram a oportunidade de escolher uma obra em meio às fartas opções proporcionadas pela docente. O comportamento deles evidenciava a felicidade da liberdade de saborear a obra como lhes fosse conveniente. Sim, SA-BO-RE-AR! Essa foi a nossa percepção. Dentre tantas sensações que pudemos captar, além das reações (espanto, riso, estranhamento etc.) sobre a história que estavam lendo, percebemos que alguns abraçaram os livros (inclusive, um aluno chamou o livro de “meu filhinho lindo”), exclamaram o quanto era legal ou que o livro era chato, outros começaram a leitura pelo final, uma aluna colocou o livro de cabeça para baixo e tentou ler daquele jeito mesmo, alguns acharam as letras muito pequenas (especialmente no dia em que leram gibis), outros comentaram das vezes em que as ilustrações eram muito grandes; também houve os que ficaram encantados com os desenhos ou estranharam o fato de algumas obras terem todas as ilustrações em preto e branco, e outros que ficavam desapontados quando acabava o tempo da leitura.

Enfim, parecia um mundo recém descortinado para aquelas crianças que, além de terem passado tanto tempo longe da escola, estavam sem acesso ao espaço de leitura e não sabiam como era ter um cantinho de leitura dentro da sala de aula. Embora estejam inseridas em uma população cada dia mais tecnológica, dominada pelos meios digitais, as crianças pareceram coroar esses momentos de leitura como o ponto alto das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos observar se práticas de leitura aconteceriam e como elas seriam possíveis em um ano letivo que existiu em de um contexto pandêmico, de forma completamente atípica e inédita. Por se tratar de um cotidiano escolar, já esperávamos que, de alguma forma, a leitura fosse ocorrer em meio à realização de atividades. Entretanto, seria possível, no excepcional ano de 2021, a leitura na escola ter outro espaço que não fosse apenas para executar tarefas?

No início, a modalidade remota surgiu parecendo ignorar que muitos professores, alunos e famílias não estavam prontos para aprender, de forma quase autodidata, como manipular equipamentos eletrônicos de comunicação para além de habilidades mais simples como fazer ligações, enviar mensagens rápidas e usar redes sociais. Como explicitado no decorrer do trabalho, estudos realizados antes dos rumores da pandemia já apontavam que nossas crianças, especialmente as das camadas mais desfavorecidas economicamente, não estavam preparadas para a manipulação das mídias digitais, quiçá transpor sua escola para dentro de um celular, *tablet* ou computador, especialmente porque muitas delas sequer tinham acesso a esses aparelhos.

As angústias da docente sinalizaram que as dificuldades não ficaram restritas aos seus alunos. Também colocada compulsoriamente na situação de aulas remotas, a fala “eu não sei ser professora de *meet*” revelou a angústia de quem teve que buscar, por conta própria, um mínimo de entendimento sobre o uso das ferramentas virtuais, posto que não houve formação presencial específica para isso antes da pandemia. Portanto, depois que a condição de isolamento social se instalou, todas as formações continuadas passaram a ocorrer de forma online. Isso quer dizer que, para conseguir participar daquelas formações que ensinavam a manipular as ferramentas virtuais, muitos professores precisavam saber ao menos o básico sobre como acessá-las, tornando ainda mais complicado o processo.

Acreditamos que somente a falta ou o difícil acesso aos aparelhos para o acompanhamento dos conteúdos virtuais, adicionado ao não entendimento de como manipulá-los para interagir nas aulas, já seriam motivos suficientes que poderiam ser apontados como os grandes causadores das dificuldades que a turma enfrentou durante o período de ensino remoto. Infelizmente, a junção dos percalços não ficou tão restrita assim.

O ano de 2021 nasceu com uma sociedade que se encontrava estafada. Estávamos há cerca de um ano vivendo o pavor do desconhecido, o medo de ficar doente ou de ver adoecer

peessoas dos nossos círculos afetivos, saindo de casa apenas para situações primordiais, incomodados com encontros presenciais que sempre traziam algum risco de contaminação, tornando as máscaras faciais acessórios quase integrados ao corpo. A essa altura, era muito comum que cada pessoa já tivesse passado pela experiência de ter um parente ou conhecido que havia se contaminado ou morrido por causa da covid-19. Nunca pareceu tão arriscado viver. Novamente, não bastasse essa série de preocupações que nos tiraram do eixo, muitas famílias desfavorecidas economicamente estavam há meses tendo que dividir os poucos cômodos da casa, a comida cada vez mais precária, os aparelhos para acesso às comunicações virtuais (quando existiam), além da falta de emprego e das diversas demandas de afazeres domésticos.

Foi com esse cenário que, como um pequeno tapete querendo cobrir toda a densa poeira, a prefeitura propôs o ensino remoto como medida emergencial. Infelizmente, diferentemente do que ocorreu com os alunos dos 4º anos em diante, a administração municipal esqueceu que os anos iniciais do ensino fundamental também precisavam de condições minimamente adequadas para acompanhar de forma satisfatória essa nova modalidade de aula.

Então, vieram os encontros virtuais síncronos e, com eles, a dura constatação de que apenas cerca de 30% das crianças matriculadas conseguiam acompanhá-los. Elas nos mostraram também as dificuldades de tentar assistir às aulas em espaços pequenos, escuros, com barulho, através de telas pequenas, precisando muitas vezes da ajuda de adultos que também não tinham o domínio das ferramentas digitais. Era angustiante ver, por entre as imagens de suas câmeras, os olhinhos que se apertavam tentando ler o que estava na tela. Felizmente, por trás de tudo isso, esteve uma docente que procurou, ao máximo, e com as ferramentas que tinha, proporcionar aos seus alunos interações positivas e prazerosas.

Antes de iniciarmos nossas observações, devido ao curto tempo dos encontros via videoconferência e ao hiato de mais de um ano sem aulas, havíamos deduzido que a leitura só aconteceria nas atividades com o propósito de auxiliar as crianças na apropriação do SEA. Afinal, eram alunos que tinham passado pelo primeiro ano do ciclo alfabetizador longe da escola. Porém, a docente nos revelou possibilidades diversas de leituras reais que, além do prazer de deleitar-se, permitiu aos alunos se envolver, falar de seus sentimentos e percepções, fazer analogias com situações vividas, propor suposições etc. Do mesmo modo, confirmando parte de nossas hipóteses, a leitura também aconteceu nas propostas de atividades. Então, embora tenha ocorrido de forma muito diferente do que comumente se trabalha em uma sala de aula física, graças ao empenho da docente foi possível proporcionar aos alunos diversas práticas de leitura que atenderam a vários propósitos. Entretanto, a investigação das aulas na modalidade

remota nos fez constatar que todos os esforços da docente não foram suficientes para alcançar toda a turma.

Portanto, embora enxerguemos que a professora “vestiu” a capa de super heroína, tentando, em meio a tantas dificuldades, oferecer aos seus alunos aquilo que era direito deles, seu trabalho não foi o bastante para dirimir o descaso governamental. Para muitas crianças, as aulas síncronas do ensino remoto não passaram de uma fantasia inalcançável, e isso fez com que, possivelmente, a única possibilidade de leitura que elas encontraram tenha sido para a resolução das tarefas dos cadernos de atividades. Isso porque, ainda que a docente tenha incentivado toda a turma, por meio dos roteiros de atividades, a buscar leituras na plataforma virtual *Árvore de Livros*, disponibilizada pela secretaria de educação do Recife, a maioria dos alunos se deparou com o mesmo problema da falta de acesso aos recursos digitais.

No segundo semestre do referido ano, o rodízio de aulas, denominado em Recife de ensino híbrido, trouxe uma passageira impressão de retorno à normalidade. Entretanto, pouco tempo após seu início, verificamos que era algo que ainda não existia. O pavor do invisível vírus ainda caminhava lado a lado com todos aqueles que tinham bom senso e seguiam o que a OMS preconizava, inclusive a crença em seus alertas sobre os reais perigos de contaminação pela grave doença. Os funcionários da escola estavam vacinados, mas precisavam conviver com aqueles que não estavam, isto é, os alunos e seus responsáveis. Assim, as aulas aconteceram em constante estado de alerta e precaução: carteiras devidamente distanciadas, crianças e funcionários usando máscaras de proteção, janelas e portas abertas na hora do lanche, inativação de áreas que poderiam formar aglomerações, como o espaço de leitura, fim dos trabalhos em grupo etc.

Embora as famílias tenham sido comunicadas de que não mandassem à escola as crianças que estavam com sintomas gripais, aconteceu que, na sala observada por nós, houve o caso de uma criança que estava gripada e precisou ser retirada no meio da aula, quando a professora descobriu a situação. Isso foi o suficiente para gerar angústia e preocupação sobre uma provável contaminação por covid-19 (inclusive na pesquisadora que vos fala). Assim, a docente caminhou na corda bamba entre querer proporcionar aos seus alunos diferentes oportunidades de leitura e o medo de acabar sendo uma facilitadora da disseminação do coronavírus através do compartilhamento dos objetos, o que incluía os livros. Ela, que sempre falava aos alunos as maravilhas que a leitura de uma obra pode proporcionar, revelou suas angústias nas entrevistas que fizemos, deixando claro o medo de levar a doença para seus pais idosos.

Porém, ainda que as práticas de sala de aula não tenham sido exatamente as mesmas daquelas que aconteciam antes da pandemia, notamos que aumentaram as possibilidades de leitura em comparação com encontros síncronos das aulas remotas, sem nos esquecermos do ponto primordial: muito mais alunos tiveram acesso a elas.

Nas aulas presenciais, a construção do roteiro na lousa ajudou os alunos a ler e compreender que todas as etapas que iriam acontecer na aula estavam planejadas e escritas. Assim, eles consolidaram a ideia de rotina – o que não era tão perceptível nas aulas on-line, posto que lá a docente anunciava o roteiro oralmente – de tal modo que, com o passar do tempo, já anunciavam que a leitura deleite seria a primeira etapa de todas as aulas. A leitura do roteiro também permitiu que eles fizessem perguntas e refletissem sobre as palavras lidas.

A docente continuou em posse do livro durante o momento da leitura deleite mas, agora, os alunos que estavam presentes tinham condições de acompanhá-la com igualdade. Não existiam mais as minúsculas telas de celular e era possível ver a imagem limpa, de perto, assim como todos os escritos presentes no livro. O ambiente também era favorável para que as crianças conseguissem participar verdadeiramente, sem distrações. As histórias eram lidas de forma fluida, sem travamentos, problemas de áudio ou cortes de imagem.

A leitura também aconteceu por meio de jogos e brincadeiras, mesmo não sendo possível fazer grupos. Os alunos se divertiram e aprenderam com bingo dos nomes, jogo da forca, adivinhas, trava-línguas etc. A docente tornou possível outras práticas por meio da realização das atividades dos cadernos do Programa de Ensino Híbrido EducaRecife, propondo leituras coletivas, individuais, silenciosas e em voz alta. Novamente, embora estivesse envolta em muitas limitações, ela tanto se preocupou com o acesso à leitura por prazer, como possibilitou aos seus alunos, com aquilo que tinham disponível, ações para ajudá-los a desenvolver estratégias de leitura.

Mesmo que os alunos fossem para a escola em semanas intercaladas, notamos que o trabalho fluía bem, que cada vez mais eles demonstravam interesse pelos momentos de leitura, de modo que passou a ser raro ouvir a expressão “eu não sei ler”. Com a ajuda da professora, que esteve ao lado de muitos que demonstravam dificuldades com a leitura, eles agora se viam aptos a tentar, cada um no seu ritmo, a ler o que estava escrito diante de seus olhos. Assim, embora não fosse o nosso foco de estudo, não pudemos deixar de notar o quanto estavam avançando também nas etapas de apropriação e de consolidação do SEA. Entretanto, em novembro, autoridades da prefeitura, que não viam o que estávamos vendo em sala de aula, chegaram com ordenamentos que fizeram toda a rotina ser modificada.

Com o retorno de todos os alunos à sala de aula, juntaram-se às dificuldades já existentes a pressão para treinar a turma e alcançar a meta de 2019 nas avaliações do SAEPE do final do ano. Aos meus olhos de observadora, pareceu uma tentativa de mascarar, em números positivos, tudo o que faltou de responsabilidade do governo para com essas crianças. Duplamente penalizadas, embora tenha sido mantido o momento da leitura deleite, elas agora passaram a frequentar aulas cujo foco estava na resolução dos cadernos do EducaRecife. Jogos, brincadeiras e atividades artísticas foram escanteados para que os alunos pudessem entender como seria a prova e como deveriam respondê-la.

Passadas as avaliações externas, as práticas voltaram a ser diversificadas, com o bônus das medidas sanitárias estarem mais flexíveis e a população ter o conhecimento de que o maior meio de contaminação pelo coronavírus era o ar, e não os objetos. Assim, com a colaboração da professora responsável pelo espaço de leitura da escola, a docente da turma propôs diversas práticas de leitura que permitiram aos alunos o contato direto e individual com as obras. Pela primeira vez no ano (e suspeitamos que, pela reação deles, pela primeira vez na vida), eles se viram diante de diversas obras das quais podiam escolher o que quisessem para então realizar a leitura. A euforia deles foi perceptível. Finalmente estavam em posse dos direitos de *não ler, de saltar páginas, de não acabar um livro, de reler, de ler não importa o quê, de confundir um livro com a vida real, de ler trechos soltos* (PENNAC, 1992) etc.

O chão da escola permitiu que os alunos interagissem com as obras de forma muito diferente das que aconteceram pelas telas dos eletrônicos. Foi também na sala de aula física que a docente fez diversas reflexões sobre os benefícios da leitura, que incluíam desde viajar na imaginação para lugares muito distantes até as respostas que os livros trazem mesmo quando não dizem nada. Notamos também que esses momentos eram, para os alunos, sinônimo de algo muito prazeroso, a ponto de ouvirmos uma aluna dizer que nunca havia tido uma professora tão legal quanto aquela.

Observamos, portanto, uma docente que foi na contramão das orientações de leituras mecânicas da atual PNA (2019), fez uso de sua autonomia e imergiu sua turma em um universo leitor que, não raro, é destinado apenas a crianças de classes mais favorecidas economicamente. Isso nos leva à conclusão de que, mesmo que as crianças tivessem todos os materiais necessários disponíveis, a mediação docente foi fator primordial, insubstituível e necessário no processo que possibilitou aos alunos vivenciar leituras reais, bem como ter voz para desenvolver sua criticidade e sua visão de mundo quando liam. Assim, entendemos que ela agiu em concordância com Certeau (1998) quando esclarece que “procedimentos populares (...) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim,

que “maneiras de fazer” formam a contrapartida (...) dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política” (CERTEAU, 1998, p. 41).

Não podemos nos esquecer dos alunos que, devido ao fato de estarem incluídos no grupo de risco para a covid-19, precisaram continuar afastados da escola e receber o mesmo apoio material desde o início do ano. Eles ficaram fadados aos cadernos de atividades, posto que, mesmo existindo as interações síncronas virtuais uma vez por semana, seguiram sem condições de acesso para tal.

Finalizamos este trabalho concluindo que, graças aos esforços da atuação da docente, a leitura aconteceu de diversas formas em todas as modalidades de ensino. Entretanto, esperamos que tenham sido notórios os inúmeros percalços que a professora teve que enfrentar, por conta própria, sem a devida atenção do município para com ela e seus alunos. Do mesmo modo, chamamos a atenção para como a leitura se tornou mais fluida, igualitária e participativa quando os discentes tiveram a mesma condição de acesso às obras.

Portanto, a pesquisa reforça a importância da verdadeira valorização dos profissionais de educação, bem como a urgente necessidade de proporcionar às nossas crianças condições verdadeiras de acesso às mídias digitais, de tal modo que, se por um infortúnio do destino for preciso passar novamente pelo que passamos, professores e alunos das escolas públicas estejam verdadeiramente preparados.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, F.; Pandemia de COVID-19, paradigmas da educação contemporânea e os docentes. In: **COVID-19: Educação e a ótica docente**. Org: SENHORAS, E. Editora da UFRR. Boa Vista. 2020
- ALBUQUERQUE, E.; MORAIS, A.; FERREIRA, A. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**. V. 13 n. 38 maio/ago. 2008 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05> Acesso em 17.05.2021
- ALBUQUERQUE, R.; CRUZ, M. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - Acervos Complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. 96, n. 243, p. 439-456. maio/ago. Brasília. 2015 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/w8hJYXL7qYcDdd7MTC9nrXN/?lang=pt> Acesso em: 22.10.2020
- AMADO, J.; **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra. Coimbra. 2014
- AMIN, V.; TEIXEIRA, L.; CASTRO, J.; A leitura na escola em tempo de e-book. **Revista Digital Biblioteconomia e Ciência da Informação**. vol. 17, p 1-16. Campinas. 2019 Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8652571> Acesso em 22.10.2020
- BAJARD, E. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. Cortez editora. São Paulo. 1994
- BANDEIRA, D. *et al.* O mundo digital e a alfabetização no ensino remoto em Minas Gerais: as crianças e as professoras em face de um novo objeto. In: **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. Org: MACEDO, M. S. Editora Parábola. São Paulo. 2022
- BARBOSA, M.; CABRAL, G.; GOULART, I. (Des)continuidades nos documentos federais norteadores das políticas para a área da alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**. N. 17. 2022 Disponível em: <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/24> Acesso 09.09.2022
- BARBOSA, M.; SOUZA, I. Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Org: BARBOSA, M.; SOUZA, I. Editora Autêntica. Belo Horizonte, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARZA, V.; ALBUQUERQUE, E. A organização das rotinas nas práticas de alfabetização: construções/fabricações docentes. In: FERREIRA, A.; ALBUQUERQUE, E. (Org.). **Práticas de alfabetização: fabricações, saberes, esquemas e/ou prescrições**. Editora CRV. Curitiba. 2021

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Fundamentos da pesquisa qualitativa em educação: uma introdução. In:_. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994.

BOTO, C. Rascunhos da história da leitura escolar: entre Portugal e Brasil. **Educação & Sociedade**. vol. 40. Campinas. 2019 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019211242> Acesso em 16.08.2021

BRANDÃO, A. C.; ROSA, E. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C.; ROSA, E.C. (Org). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Editora Autêntica. Belo Horizonte. 2010

BRANDÃO, A. C. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Org: BARBOSA, M.; SOUZA, I. Editora Autêntica. Belo Horizonte, 2006.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Novo Coronavírus (Covid-19): informações básicas**. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/novo-coronavirus-covid-19-informacoes-basicas/> Acesso em 20.08.2022

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em 27.08.2021

BRASIL. MEC. **Jogos de Alfabetização**. Org.: BRANDÃO, A. C.; FERREIRA, A.; ALBUQUERQUE, E. 2009 Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/190.pdf> Acesso em: 22.06.2022

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192 Acesso em 06.06.2022

BRASIL. CNE. **Parecer nº 5/2020 aprovado em 28/04/2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 22.03.2022

BRASIL. **Indicador de Alfabetismo Funcional- Inaf**. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/> Acesso em 16.09.2021

BRASIL. **Dia do Leitor: conheça os projetos do MEC que estimulam a leitura**. Matéria de site. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/dia-do-leitor-conheca-os-projetos-do-mec-que-estimulam-a-leitura> Acesso em 15.09.2021

BRASIL. **Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)**. Apresentação do curso. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/alfabetizacao-baseada-na-ciencia-abc> Acesso em 15.09.2021

BRASIL. Congresso Nacional. **Medida Provisória nº 934, de 2020 (Normas excepcionais sobre a duração do ano letivo)**. Disponível em:

<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349> Acesso em 20.08.2022

BRASIL. **Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018: Institui a Política de Leitura e Escrita.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13696.htm Acesso em 19.09.2021

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 16.08.2021

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em 15.09.2021

BRASIL. Prefeitura do Recife. **Decreto nº 33.646 de 29 de abril de 2020:** Prorroga, até nova decisão, a suspensão das atividades presenciais das Escolas Públicas Municipais e das Escolas e Universidades Particulares situadas no Município do Recife e disciplina a entrega de cesta básica e material de higiene para as famílias dos estudantes das unidades educacionais públicas da Rede Municipal de Ensino do Recife no referido período. Disponível em: <http://leismunicipa.is/lkjay> Acesso em 22.08.2022

BRASIL. Prefeitura do Recife. **Decreto nº 33.512 de 15 de março de 2020:** Estabelece medidas no âmbito da Secretaria de Educação em face das disposições contidas no Decreto Municipal, que declarou "Situação de Emergência" no Município do Recife, em virtude do COVID-19 (Novo Coronavírus). Disponível em: <http://leismunicipa.is/knygb> Acesso em 22.08.2022

BRASIL. Prefeitura do Recife. **Instrução Normativa SEE nº 2 de 25 de julho de 2020:** Dispõe sobre os procedimentos para realização das atividades pedagógicas não presenciais nas instituições educacionais públicas de educação infantil e ensino fundamental e nas instituições educacionais privadas de educação infantil integradas ao Sistema Municipal de Ensino do Recife (SMER), no período de suspensão emergencial das aulas presenciais em decorrência de calamidade pública causada pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=399047> Acesso em 22.08.2022

BRASIL. Prefeitura do Recife. **Ofício Curricular nº 214/2020-GESTOR EM REDE/SEDUC.** 2020. Disponível em: http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/oficio_circular_no_214.2020_acesso_a_arvore_de_livros.pdf Acesso em: 20.08.2022

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização.** 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf Acesso em 20.07.2021

BRASIL. Portal da Educação Prefeitura do Recife. **Rede Municipal: Prefeitura do Recife lança programa de ensino híbrido.** Disponível em: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/groups/rede-municipal-prefeitura-do-recife-lan-programa-de-ensino-h-brido> Acesso em 22.05.2022

BRASIL. Portal da Educação Prefeitura do Recife. **Ofício Circular nº 077/2021. Assunto: Calendário de Retomada das aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino.** Disponível em: http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/gr_091.2021_-_retomada_das_aulas_presenciais_correcao_de_fluxo.pdf Acesso em 20.05.2022

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº. 1.565 de 18 de junho de 2020:** Estabelece orientações gerais visando à prevenção, ao controle e à mitigação da transmissão da COVID-19, e à promoção da saúde física e mental da população brasileira, de forma a contribuir com as ações para a retomada segura das atividades e o convívio social seguro. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.565-de-18-de-junho-de-2020-262408151#:~:text=Estabelece%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20gerais%20visando%20%C3%A0,e%20o%20conv%C3%ADvio%20social%20seguro.> Acesso em 20/08/2022

BRASIL. Prefeitura do Recife. Lei ordinária nº 18.033/2014. **Dispõe sobre a implementação da aula-atividade para o professor I em regência de classe na rede municipal de ensino, e dá outras providências.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2014/1803/18033/lei-ordinaria-n-18033-2014-dispoe-sobre-a-implementacao-da-aula-atividade-para-o-professor-i-em-regencia-de-classe-na-rede-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias> Acesso em 26.07.2022

BRITO, M. S. A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido. **EAD em foco: Revista Científica de Educação a Distância.** Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/948/537> Acesso: 04.07.2022

BUNZEN, C. *et al.* Alfabetizar em tempos de isolamento social: desafios pessoais e profissionais para alfabetizar crianças pernambucanas. In: **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede.** Org: MACEDO, M. S. Editora Parábola. São Paulo. 2022

BUNZEN, C. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. (Org.). **Tecnologias digitais e escola.** São Paulo: Parábola, 2020.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 1998.

CARVALHO, J. Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 45, n. 4. 2020 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109144> Acesso em 15.09.2021

CERTEAU, M.; **A invenção do cotidiano.** Editora Vozes. 3ª edição. Petrópolis, 1998.

CETIC-BR. **TIC Kids Online Brasil: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil.** 2019 Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123093344/tic_kids_online_2019_livro_eletronico.pdf

CHARTIER, A.; Letramentos na história da educação. In: **Por que ler?** DAUSTER, T.; (Org). FAPERJ. Lamparina Editora. 2010

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: **Práticas da leitura**. CHARTIER, R. (Org). São Paulo. Editora Estação Liberdade, 2ª ed. rev. 2011

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP. 1998.

COSCARELLI, C. Ideias para pensar o fim da escola. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. (Org.). **Tecnologias digitais e escola**. São Paulo: Parábola, 2020.

DALLA-BONA, E. Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente - SP, v. 28, n. 1, p. 112-126, Jan./Abril. 2017 Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4128> Acesso em 28.07.2022

DARNTON, R. **O beijo de Lamourette**. Trad: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

EBERT, S. **Práticas pedagógicas de leitura e escrita: um estudo investigativo no ciclo da alfabetização**. Tese de doutorado. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações PUCRS. Rio Grande do Sul. 2016 Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6947> Acesso em 22.10.2020

FERREIRA, A.; ALBUQUERQUE, E. Práticas docentes “exitosas” na alfabetização: fabricações, saberes e/ou prescrições? In: FERREIRA, A.; ALBUQUERQUE, E. (Org.). **Práticas de alfabetização: fabricações, saberes, esquemas e/ou prescrições**. Editora CRV. Curitiba. 2021

FERREIRA, A.; ALBUQUERQUE, E.; O cotidiano escolar: reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico na sala de aula. In: BRITO FERREIRA, A. T.; ROSAS, E. (Org.). **O fazer cotidiano na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FERREIRA, S.; DIAS, M. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em Estudo**. vol. 7, n. 1, p 39-49, jan-jun. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100007> Acesso em 19.09.2021

FLORENCIANO, K.; BARBOSA, E. A prática da leitura no ensino fundamental: reflexões e possibilidades. **Horizontes- Revista de Educação**. Vol. 7. n. 13, p. 24-36. jan/jun. Dourados-MS. 2019 Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/8752/5219> Acesso em 22.10.2020

GUIZZO, B.; MARCELLO, F.; MÜLLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 46. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046238077> Acesso em 15.09.2021

GOULEMOT, J.; Da leitura como produção de sentidos. In: **Práticas da leitura**. CHARTIER, R. (Org.) São Paulo. Editora Estação Liberdade, 2ª ed. rev. 2011

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R.; **A formação da leitura no Brasil**. Editora Unesp. São Paulo, 2019.

LEAL, T.; GUERRA, S.; LIMA, J.; Atividades em grupo: que benefício podem trazer ao processo de aprendizagem? In: BRITO FERREIRA, A. T.; ROSAS, E. (Org.). **O fazer cotidiano na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

LEAL, T.; MELO, K. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Org: SOUZA, I.; BARBOSA, M. L.; Editora Autêntica. Belo Horizonte. 2006

LEITE, K.; BARBOSA, M. Gêneros textuais e a questão da intertextualidade: mosaicos de leitura. In: SOUZA, I.; BARBOSA, M. L. (Org.) **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Editora Autêntica. Belo Horizonte. 2006

LEITE, N.; LIMA, E.; CARVALHO, A. B. Os professores e o uso das tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais no contexto da pandemia COVID-19 em Pernambuco. **Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**. vol. 11, n. 2. 2020 Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/248154> Acesso em 20/08/2022

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.; Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986

MACEDO, M. S.; ALMEIDA, A. C. O WhatsApp e a organização do trabalho pedagógico no contexto da COVID-19: o que dizem as alfabetizadoras em Minas Gerais. In: **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. Org: MACEDO, M. S. Editora Parábola. São Paulo. 2022

MACEDO, M. S.; CARDOSO, A. L. Alfabetização de crianças na pandemia da COVID-19 no Brasil: uma análise estatístico-descritiva. In: **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. Org: MACEDO, M. S. Editora Parábola. São Paulo. 2022

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**. Vol. 39, n. 2, p. 413-436. abr./jun 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/fyKb65xtFvXhMw3Hhpv9vNk/abstract/?lang=pt> Acesso em 20.08.2022

MARQUES NETO, J. Retratos da Leitura no Brasil e as políticas públicas: Fazer crescer a leitura na contracorrente – revelações, desafios e alguns resultados. In: **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Org: FAILLA, Z. Editora Sextante, Rio de Janeiro. 2016

MENTI, M.; SILVA, D. Formação do leitor: Uso de textos diversos e aplicação de estratégias de leitura. **Revista Eletrônica Científica da UERGS**. Vol. 1, n.1, p. 8-18. Porto Alegre. 2015. Disponível em <http://revista.uergs.edu.br/index.php/revuergs/article/view/19/28> Acesso em: 22.10.2020

MORAIS, A. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Editora Autêntica. Belo Horizonte. 2019

MORAIS, A. **Sistema de Escrita Alfabética**. Coleção Como Eu Ensino. Editora Melhoramentos. São Paulo. 2012

MORAIS, A.; SILVA, A. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, A. C.; ROSA, E.C.S. (Org). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Editora Autêntica. Belo Horizonte. 2010

MORAIS, A. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 39, p. 175-192. 2004 Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13913>

OLIVEIRA, L.; BONAMINO, A. Efeitos diferenciados de práticas pedagógicas no aprendizado das habilidades de leitura. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Vol. 23, n. 87, p. 415-435, abr/jun. 2015 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DXj9J7Kmjr7gtZ6sPHqSYRC/?lang=pt> Acesso em 22.10.2020

PAIS, J. Paradigmas sociológicos na análise da vida cotidiana. **Análise social**, vol. XXII (90), 1986-1º, p. 7-57.

PENNAC, D. **Como um romance**. Editora Rocco. Rio de Janeiro, 1992.

PEREIRA, H.; SANTOS, F.; MANENTI, M. Saúde mental dos professores durante a pandemia da covid-19. In: **Covid-19: Letramento, Educação Especial e Saúde Mental**. Org.: SENHORAS, E. Editora UFRR. Boa Vista. 2020

PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Editora 34. São Paulo, 2013.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Editora 34. 2ª edição. São Paulo, 2010.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Editora 34. 2ª edição. São Paulo, 2009.

PORTO, G. A experiência educativa em contexto pandêmico no Rio Grande do Sul: trabalho docente e prática pedagógica. In: **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. Org: MACEDO, M. S. Editora Parábola. São Paulo. 2022

RIBEIRO, G.; CHAGAS, R.; PINTO, S. O renascimento cultural a partir da imprensa: o livro e sua nova dimensão no contexto social do século XV. **Akrópolis**. vol. 15, n. 1 e 2, p. 22-36, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/viewFile/1413/1236> Acesso em: 15.08.2021

ROJO, R. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. (Org.). **Tecnologias digitais e escola**. São Paulo: Parábola, 2020.

SANTOS, C.; MORAES, C.; MAGALHÃES, C. Leitura, escola e o compromisso do professor: entre preocupações e provocações. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. Vol 21, n. 1, p. 248-258. 2017 Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9731/6601> Acesso em 22.10.2020

SANTOS, M. A leitura em voz alta e sua contribuição para o ensino: um estudo bibliográfico. **Uniletras**. v. 43, p. 1-17, e-17860. Ponta Grossa. 2021 Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/17860> Acesso em 20.08.2022

SANTOS, P. **Escola e Família: investimentos e esforços na alfabetização de crianças**. Repositório Digital UFPE. Tese de doutorado. 2016 Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/19459/1/Tese%20-%20Priscila%20Angelina%20Silva%20da%20Costa%20Santos.pdf> Acesso em 25.07.2022

SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens**. Coleção Como eu Ensino. Editora Melhoramentos. 2012

SERAFIM, M. As concepções de leitura de professores em formação inicial e continuada: encontros ou desencontros? **Eutomia Revista de Literatura e Linguística**. vol 15 (1), p. 315-337, Recife, jul. 2015 Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1227> Acesso em 16 de maio de 2022

SILVA, C. **Os usos da biblioteca em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental: os encontros com a leitura**. Attena Repositório Digital UFPE. Tese de doutorado. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38502> Acesso em 15.09.2021

SOARES, M. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. Editora Contexto. São Paulo. 2020

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. Editora Contexto. São Paulo. 2016

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Editora Penso. Porto Alegre. 1998

SOUZA, S. **Cenas do cotidiano escolar... O “savoir-faire” dos professores dos anos iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França**. Tese de doutorado. Attena Repositório UFPE. 2016 Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/22198> Acesso em 15.09.2021

SVENBRO, J. A Grécia arcaica e silenciosa: a invenção da leitura silenciosa. In: **História da leitura no mundo ocidental 1**. São Paulo: Ática, 1998.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Editora Atlas. São Paulo. 1987

VIÉGAS, M.; FERREIRA, A. Organização do trabalho pedagógico e o uso de recursos didáticos por professoras alfabetizadoras no Recife (PE). **Iniciação Científica CESUMAR**. vol. 22, n. 2, p. 207-214, jul/dez 2020. Disponível em:

<https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/9161/6474> Acesso em 25.08.2022

VILARINO, J. **O ensino fundamental de nove anos: as concepções das professoras a respeito dos três primeiros anos para o processo de aquisição da leitura e da escrita.** Dissertação de mestrado. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações PUCRS. Rio Grande do Sul. 2016 Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6548> Acesso em 22.10.2020