



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ANGELITA SILVA DE SOUSA

**PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TRABALHO COM
LEITURA EM CONTEXTO DE PANDEMIA**

Rondonópolis – MT

2023

ANGELITA SILVA DE SOUSA

**PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TRABALHO COM
LEITURA EM CONTEXTO DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Rondonópolis – MT

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

S725p

Sousa, Angelita Silva de.

Práticas de professores de Língua Portuguesa no trabalho com leitura em contexto de pandemia [recurso eletrônico] / Angelita Silva de Sousa. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 125 f., il. color., pdf). – 2023.

Orientador(a): Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Leitura. 3. Pandemia. 4. Ensino remoto emergencial. 5. Professor de Língua Portuguesa. I. Rodrigues, Sílvia de Fátima Pilegi, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TRABALHO COM LEITURA EM CONTEXTO DE PANDEMIA"

AUTORA: MESTRANDA ANGELITA SILVA DE SOUSA

Dissertação defendida e aprovada em 29/08/2023.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTORA SILVIA DE FÁTIMA PILEGI RODRIGUES (PRESIDENTE BANCA / ORIENTADORA)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT
2. DOUTOR ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES (EXAMINADOR INTERNO)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT
3. DOUTOR FERNANDO RODRIGUES DE OLIVEIRA (EXAMINADOR EXTERNO)
INSTITUIÇÃO: INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

RONDONÓPOLIS, 29/08/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, Docente UFR**, em 29/08/2023, às 16:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Rodrigues de Oliveira, Usuário Externo**, em 30/08/2023, às 09:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Henrique Coutelo de Moraes, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU/ICHS/UFR**, em 30/08/2023, às 09:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0211193** e o código CRC **D339D81D**.

Em especial, aos professores de Língua Portuguesa, que, mesmo diante de intempéries, se esforçam continuamente para aprender e ensinar aos alunos, conscientes da importância do papel que desempenham na construção de uma sociedade letrada e humana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A Deus, Pai amoroso, justo e bom, que me dá chances de evoluir cotidianamente, com a certeza de que posso vencer a mim mesma, aprimorando-me intelectual, espiritual e moralmente.

Aos meus pais, Francisca e Lino, amorosamente denominados de “Minhas joias raras”, por me oportunizarem vir ao mundo, vencer as provas, os desafios, e darem a minha vida um brilho inigualável, com seus exemplos de fé e otimismo, suas orações e palavras de afeto e carinho, que me fortalecem para seguir adiante.

Aos meus irmãos, Laura e Moisés, que torcem para que meus sonhos sejam realizados e se alegram com as minhas realizações.

Ao meu esposo, Lázaro, por me apoiar nas minhas resoluções, ser companheiro, cuidar amorosamente das nossas filhas e compreender as minhas ausências em alguns compromissos, quando precisei dispensar maior tempo aos estudos.

Às minhas filhas, Ana Maria e Mariana, por serem a minha motivação para buscar o conhecimento. Desejo que minha dedicação e meu compromisso com os estudos sirvam de exemplo a elas, para que também valorizem o conhecimento como forma de compreenderem a si mesmas e ao mundo.

À minha querida e inesquecível tia Leci (*in memoriam*), a qual sempre muito sorridente e alegre utilizava palavras sábias, amorosas, otimistas para me acalantar nos momentos difíceis da vida, fazendo renascer em mim a esperança de dias melhores.

Às minhas amigas de caminhada que me direcionam palavras de apoio e encorajamento, fazendo-me crer que posso vencer as minhas fragilidades. Especialmente, a minha amiga Cleide, que carinhosamente chamo de Cleidinha, a qual foi fundamental no processo de aprovação no mestrado, me dizendo que o momento era propício para mergulhar nos estudos, preenchendo-me de coragem, força, fé e esperança.

À querida Cleusa Barcelos, que nos momentos de maiores dificuldades estendeu-me a mão amiga e, com sua doce voz, sempre me disse, com muita convicção, que tudo daria certo, fazendo brotar em mim a força interior para, dessa forma, concretizar mais uma etapa de estudos.

À Cristiane Português e Viviane Cristina, as quais pacientemente compartilharam seus conhecimentos comigo, solucionando muitas das minhas indagações, além de sugerirem formas de alcançar maior êxito nessa empreitada.

À querida Guiomar, Gui, a qual, mesmo com o tempo tão escasso, apresentou-se disposta e atenciosa para me ajudar quando solicitei, corroborando para que essa pesquisa fosse conclusa com sucesso.

Ao Conselho Deliberativo e à gestão da Escola Estadual Professor Domingos Aparecido dos Santos, por compreenderem a importância do objeto de pesquisa deste trabalho, aceitando o pedido de afastamento para qualificação e auxiliando-me com o envio de documentos à Secretaria de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT).

Aos colegas de trabalho da escola supracitada, que compreenderam a minha ausência nesse período de estudo e pesquisa.

À Seduc-MT, que me concedeu a licença qualificação, oportunizando-me a dedicação integral à pesquisa, a fim de que eu a desenvolvesse com maior qualidade e êxito.

Aos professores colaboradores deste trabalho, que aceitaram participar da pesquisa, me permitindo investigar suas práticas de trabalho com leitura.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR), por compartilharem saberes e contribuírem para a expansão dos meus conhecimentos e melhor compreensão de mundo.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente à Ana Lúcia, pelo compromisso e pela gentileza.

Ao grupo de pesquisa Alfabetização e Letramento (ALFALE), pela partilha de saberes.

Às minhas colegas de curso, em especial, às da linha de pesquisa para a qual fui aprovada, Angélica, Jackeline, Keiliane, Mara, Natalícia, que compartilharam conhecimentos e vivências, colaborando para meu crescimento intelectual.

À minha querida e admirável orientadora Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, que não mediu esforços ao me orientar e mostrar caminhos mais assertivos no desenvolvimento da pesquisa. A ela a minha estima, o meu respeito e a minha gratidão.

Aos professores Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira, Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso e Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes, por aceitarem o convite para compor a banca examinadora, pelo acolhimento, pela gentileza, pelos direcionamentos e pelas contribuições valiosas que foram somadas a este trabalho.

A todos, muito obrigada!

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1 – Concepções de leitura.....	29
Quadro 2 – Identificação e formação dos participantes da pesquisa.....	56
Quadro 3 – Experiência profissional dos participantes da pesquisa.....	58
Quadro 4 – Pós-graduação dos professores que participaram das duas etapas da pesquisa	59
Quadro 5 – Aspectos considerados exitosos pelos professores no trabalho com leitura, <i>antes</i> da pandemia.....	69
Quadro 6 – Respostas dos professores quando questionados se trabalharam leitura <i>durante</i> a pandemia, no ensino remoto emergencial.....	76
Quadro 7 – Aspectos considerados exitosos pelos professores no trabalho com leitura, <i>durante</i> a pandemia, no ensino remoto emergencial.....	82
Quadro 8 – Respostas dos professores quando questionados se trabalharam leitura <i>durante</i> a pandemia, no ensino híbrido.....	87
Quadro 9 – Respostas dos professores quando questionados sobre terem ou não trabalhado leitura, <i>durante</i> a pandemia, no retorno das aulas presenciais.....	93
Tabela 1 – Recorte da situação de Mato Grosso e integral de Rondonópolis referente aos casos de contaminação e óbitos oriundos da Covid-19.....	64

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de Mato Grosso, com Rondonópolis em destaque.....	54
Figura 2 – Vista da cidade de Rondonópolis.....	55
Gráfico 1 – Situação global de casos de contaminação e óbitos motivados pela Covid-19	62
Gráfico 2 – Situação brasileira de casos de contaminação e óbitos decorrentes da Covid-19.....	63
Gráfico 3 – Média de livros lidos.....	72
Gráfico 4 – Razão para não terem lido mais entre os leitores.....	75
Gráfico 5 – Quem mais influenciou o gosto pela leitura por perfil Leitor x Não Leitor (%)	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFALE	Alfabetização e Letramento
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Covid	Coronavírus Doença
CUR	Campus Universitário de Rondonópolis
DRE	Diretoria Regional de Rondonópolis
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FAEST	Faculdade de Ensino Superior de Tangará da Serra
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SARS-COV 2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i>
SEDUC	Secretaria de Educação
SES	Secretaria de Estado de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESP	União das Escolas Superiores Sobral Pinto
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UNILASALLE	Universidade La Salle
UniRITTER	Centro Universitário Ritter dos Reis
UniSerra	Unidade de Ensino Superior de Tangará da Serra

RESUMO

Esta dissertação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis, na linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura; também integra o grupo de pesquisa ALFALE – Alfabetização e Letramento. A prática docente ancora-se na relação entre quem ensina e quem aprende. Com a pandemia, questões de diversas ordens se interpuseram, visto que recursos nos quais as aulas eram pautadas não puderam ser utilizados ou sofreram adaptações mediadas pelo uso de plataformas digitais, atividades impressas (para alunos sem acesso à tecnologia digital e/ou conexão de internet), *WhatsApp*, e-mails, dentre outros caminhos possíveis e disponíveis para docentes e discentes. Essa situação pandêmica, iniciada no Brasil em março de 2020, em razão da presença do novo Coronavírus (SARS-CoV-2) e à doença causada por ele (Covid-19), impôs a necessidade de isolamento social como medida preventiva para conter a disseminação do vírus. Nesse contexto, os impactos nos processos educacionais, durante a pandemia e a urgência de um ensino remoto emergencial, foram inevitáveis, e exigiram mudanças nas práticas docentes, especialmente no que se refere às atividades de leitura, pois professores estavam fisicamente distantes dos estudantes e precisavam encontrar formas de estimular a leitura e seguir com o ensino de Língua Portuguesa. Frente a isso, questiona-se: Que práticas de professores de Língua Portuguesa, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, foram viabilizadas no trabalho com leitura em contexto de pandemia, de acordo com relatos dos colaboradores da pesquisa? Este trabalho envolve o diálogo com docentes sobre suas práticas de fomento à leitura durante a pandemia, visto ter o professor grande importância no processo educacional. Nesse sentido, a presente pesquisa tem por objetivo analisar práticas docentes de Língua Portuguesa, viabilizadas no trabalho com leitura em contexto de pandemia, de acordo com relatos de professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Os caminhos metodológicos para a realização da pesquisa relacionam-se à abordagem qualitativa discutida por Bogdan e Biklen (1994) e ao método Análise de Conteúdo, proposto por Laurence Bardin (2016). Os instrumentos de coleta de dados foram questionário e entrevista aplicados a professores de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino do município de Rondonópolis – MT. Esta pesquisa embasa-se em revisão de textos teóricos que tratam da temática em pauta, tais como: Solé (1998), Silva (2005), Martins (1982), Kleiman (2004), Koch e Elias (2018), dentre outros. O presente estudo mostra-se relevante e necessário por ouvir docentes sobre os desafios e caminhos encontrados por esses profissionais ante um momento tão traumático e impactante quanto a pandemia, cujos reflexos serão sentidos pela humanidade durante anos. Com base nos relatos dos entrevistados, concluiu-se que houve práticas de trabalho com leitura exitosas, mas também, não exitosas, em contexto de pandemia. Os professores relataram esforços na continuidade das aulas diante de uma realidade para a qual não se sentiam preparados e a qual não imaginavam vivenciar, demonstrando que o ensino híbrido se tornou ainda mais desafiador do que o remoto emergencial, panorama que, muitas vezes, se revelou desgastante, em razão das condições desfavoráveis em que se deram. Todavia, os docentes, conscientes da importância da leitura na formação do sujeito, mesmo perante um quadro limitador em que as desigualdades sociais e de acesso às tecnologias se impuseram, empenharam-se na busca de alternativas para trabalhar com leitura, embora nem sempre fossem as ideais.

Palavras-chave: Educação. Leitura. Pandemia. Ensino remoto emergencial. Professor de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Graduate Program in Education, of the Institute of Human and Social Sciences – Federal University of Mato Grosso/Federal University of Rondonópolis, in the line of research: Language, Education and Culture; it is also a member of the research group ALFALE – Literacy skills. The teaching practice is anchored in the relationship between those who teach and those who learn. With the pandemic, issues of various orders interposed, since resources in which classes were scheduled could not be used or underwent adaptations mediated by the use of digital platforms, printed activities (for students without access to digital technology and/or internet connection), WhatsApp, emails, among other possible paths available to teachers and students. This pandemic situation, which began in Brazil in March 2020 due to the presence of the novel Coronavirus (SARS-CoV-2) and the disease caused by it (Covid-19), imposed the need for social isolation as a preventive measure to contain the spread of the virus. In this context, the impacts on educational processes during the pandemic and the urgency of emergency remote teaching were inevitable, and required changes in teaching practices, especially with regard to reading activities, because teachers were physically distant from students and needed to find ways to stimulate reading and continue with the teaching of Portuguese Language. Given this, the question is: What practices of Portuguese Language teachers, working in the final years of Elementary and High School were made possible in the work with reading in the context of the pandemic, according to reports of the collaborators of the research? This work involves dialogue with teachers about their practices to promote reading during the pandemic, since the teacher has great importance in the educational process. In this sense, this research aims to analyze teaching practices of Portuguese Language, made possible in the work with reading in the context of the pandemic, according to reports of teachers working in the final years of Elementary and High School. The methodological paths for conducting the research are related to the qualitative approach discussed by Bogdan and Biklen (1994) and the Content Analysis method, proposed by Laurence Bardin (2016). The data collection instruments were a questionnaire and interview applied to Portuguese language teachers from the state school system in the city of Rondonópolis – MT. This research is based on a review of theoretical texts that deal with the theme in question, such as: Solé (1998), Silva (2005), Martins (1982), Kleiman (2004), Koch and Elias (2018), among others. The present study is relevant and necessary for listening to teachers about the challenges and paths found by these professionals in a moment as traumatic and impactful as the pandemic, whose reflections will be felt by humanity for years. Based on the reports of the interviewees, it was concluded that there were successful reading work practices, but also not successful, in the context of the pandemic. The teachers reported efforts in the continuity of classes in the face of a reality for which they did not feel prepared and which they did not imagine experiencing, demonstrating that hybrid teaching became even more challenging than remote emergency, a scenario that often proved to be exhausting, due to the unfavorable conditions in which they occurred. However, the teachers, aware of the importance of reading in the formation of the subject, even in the face of a limiting framework in which social inequalities and access to technologies were imposed, committed themselves to the search for alternatives to work with reading, although they were not always ideal.

Keywords: Education. Reading. Pandemic. Emergency remote teaching. Portuguese Language Teacher.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ALGUMAS DEFINIÇÕES DE LEITURA	21
2.1 ENSINAR A LER.....	29
2.1.1 Algumas considerações sobre o professor-leitor	36
2.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA	38
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	48
3.1 PANORAMA METODOLÓGICO.....	50
3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	52
3.3 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO PESQUISADO E DOS COLABORADORES DA PESQUISA	53
4 RELATOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE TRABALHO COM LEITURA E OS REFLEXOS DA PANDEMIA	61
4.1 PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TRABALHO COM LEITURA ANTERIOR À PANDEMIA.....	65
4.1.1 Quando realizou o trabalho com leitura, como o desenvolveu.....	65
4.1.2 Aspectos considerados exitosos pelos professores no trabalho com leitura.....	68
4.1.3 Aspectos considerados não exitosos pelos professores no trabalho com leitura e o que fariam diferente.....	70
4.2 PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TRABALHO COM LEITURA DURANTE A PANDEMIA, NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	76
4.2.1 Quando realizou o trabalho com leitura, como o desenvolveu.....	76
4.2.2 Aspectos considerados exitosos pelos professores no trabalho com leitura.....	82
4.2.3 Aspectos considerados não exitosos pelos professores no trabalho com leitura e o que fariam diferente.....	83
4.3 PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TRABALHO COM LEITURA DURANTE A PANDEMIA, NO ENSINO HÍBRIDO	87
4.3.1 Quando realizou o trabalho com leitura, como o desenvolveu.....	87
4.3.2 Aspectos considerados exitosos pelos professores no trabalho com leitura	90
4.3.3 Aspectos considerados não exitosos pelos professores no trabalho com leitura e o que fariam diferente.....	91
4.4 PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TRABALHO COM LEITURA DURANTE A PANDEMIA, NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL.....	93
4.4.1 Quando realiza o trabalho com leitura, como o desenvolve.....	93

4.4.2 Práticas dos ensinos emergencial e híbrido, no contexto pandêmico, que foram utilizadas no retorno ao ensino presencial	99
4.4.3 Práticas dos ensinos emergencial e híbrido, no contexto pandêmico, que deixaram de ser feitas no retorno ao ensino presencial.....	100
5 CONCLUSÃO.....	103
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	113
APÊNDICE B – ENTREVISTA.....	117
APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA EM CAMPO	119
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	120
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	123

1 INTRODUÇÃO

“A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica.”

(Theodor Adorno, 1995)

Conforme Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno (1995), a educação tem a função de transformar as relações sociais, visto que é por meio dela que o sujeito tem a capacidade de agir com autonomia, sem se deixar dominar pela indústria cultural (comercialização e banalização de bens culturais), evita a barbárie (o mal-estar civilizatório, a causa de tantos genocídios e crueldades) e busca a emancipação humana ao possibilitar ao indivíduo a autorreflexão. Emancipação que só é bem sucedida se for um processo coletivo. Assim, a educação só encontra sentido quando conduz “a uma autorreflexão crítica”, como afirma o autor.

Dessa forma, ressaltamos o papel da escola em desenvolver práticas pedagógicas que viabilizem meios de os alunos construírem saberes e promova a moralidade e a ética, formando sujeitos críticos, emancipados, conscientes da necessidade de mais humanidade nas relações entre indivíduos, que saibam atuar no meio em que estão inseridos a partir da transformação de si mesmos, bem como da sociedade.

De acordo com Ezequiel Theodoro da Silva (2008),

Ainda que a Constituição Federal de 1988 diga que a educação da criança é uma responsabilidade da família e da escola, pode-se afirmar que, hoje em dia, com o pai e mãe trabalhando fora do lar, o tempo educativo maior reside na escola, até mesmo com o crescente repasse para esta de várias responsabilidades pedagógicas que classicamente ocorriam no âmbito familiar. Daí a necessidade de o espaço escolar apresentar uma ambientação rica para a produção da leitura, além de exemplos de situações através das quais as crianças possam se sentir o real valor do ato de ler na vida das pessoas (SILVA, 2008, p. 49).

É nesse sentido que empreendemos esta pesquisa, intitulada “Práticas de Professores de Língua Portuguesa no Trabalho com Leitura em Contexto de Pandemia”, vinculada ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento (ALFALE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário de Rondonópolis¹ (CUR), na linha de

¹ Por desmembramento de **campus** da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), foi criada a Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), lei nº 13.637, de 20 de março de 2018, ou seja, o **campus** de Rondonópolis da UFMT passou a integrar a UFR. Todavia, faz-se necessário destacar que, *nesse momento*, a UFR passa pelo processo de autonomia, considerando as orientações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), portanto, ainda ligada à UFMT.

pesquisa: Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea.

A prática docente ancora-se na relação entre quem ensina e quem aprende. Com a pandemia², questões de diversas ordens se interpuseram, visto que recursos nos quais as aulas eram pautadas não puderam ser utilizados ou sofreram adaptações mediadas pelo uso de plataformas digitais, apostilas (atividades impressas para alunos sem acesso à conexão de internet), *WhatsApp*³, e-mails, dentre outros caminhos possíveis e disponíveis para docentes e discentes.

Essa situação pandêmica, decretada⁴ em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em razão da presença do novo coronavírus (SARS-CoV-2)⁵ e à doença causada por ele (Covid-19⁶), obrigou-nos a uma grande política de isolamento social e a solução encontrada pelo Estado brasileiro para garantir a continuidade das aulas foi o ensino remoto emergencial (ERE), considerando que a educação está garantida na Constituição Federal de 1988.

Segundo Patrícia Alejandra Behar (2020), o

[...] termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial, porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, 2020).

É perceptível que o processo de globalização da economia e da comunicação, a evolução das tecnologias e de uma consciência de mundialização em rede têm fomentado muitas

² Segundo a OMS, pandemia é a disseminação, no mundo, de uma nova doença, que afeta uma região e se espalha por diferentes continentes, sendo transmitida de pessoa para pessoa. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 15 dez. 2022.

³ O WhatsApp é um aplicativo de comunicação instantânea de mensagens, áudios e vídeos com o uso de internet.

⁴ Informação obtida no site Organização Pan Americana da Saúde (OPAS) no seguinte endereço eletrônico: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 31 maio 2023.

⁵ SARS-CoV-2, em inglês, significa “*severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*” e traduzido literalmente: “síndrome respiratória aguda do coronavírus 2”.

⁶ Covid-19 é oficialmente o nome da doença causada pelo novo coronavírus, o qual foi anunciado pela OMS em 11 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-deoronavirus#:~:text=Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20de%20Sa%C3%BAde%20declara%20pandemia%20do%20novo%20Coronav%C3%ADrus,-Mudan%C3%A7a%20de%20classifica%C3%A7%C3%A3o&text=Tedros%20Adhanom%2C%20diretor%20geral%20da,Sars%2DCov%2D2>. Acesso em: 14 dez. 2022. Quanto à palavra Covid-19, “CO” significa Corona, “VI”, Vírus e “D”, Doença. O número 19 está relacionado ao ano de 2019, ano em que houve a divulgação dos primeiros casos da doença. Informação obtida no site da FIOCRUZ (Fundação Oswaldo Cruz). Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em: 15 dez. 2022.

mudanças na sociedade, engendrando novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e cenários de ensino, bem como de aprendizagem digital. Todavia, embora alguns de nós, professores, já adotássemos, na prática pedagógica, ambientes on-line, ninguém imaginava que as mudanças seriam tão rápidas, de forma quase obrigatória, por causa da expansão do novo coronavírus.

Concomitante ao retorno das atividades escolares, fomos compelidos a aprender, de repente, como desenhar o ambiente on-line para ministrar as aulas, como nos comunicarmos de forma assíncrona e síncrona com essa comunidade virtual, como desenvolver práticas pedagógicas on-line sem momentos de presencialidade física, como dominar os recursos de plataformas, como criar e desenvolver atividades on-line, como fazer uso das metodologias ativas, como avaliar os alunos nesse cenário virtual, entre outras responsabilidades.

Nessa *nova* realidade educacional conturbada, minha preocupação, na condição de professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino de Rondonópolis, Mato Grosso, é com a prática pedagógica no tocante à leitura no ensino remoto emergencial. Acredito que essa não deve ser relegada, deve continuar a fazer parte da práxis do professor por ser primordial na construção de novos conhecimentos, é uma forma de libertar das amarras da ignorância e possibilitar ao sujeito ser crítico e partícipe, consciente de direitos e cumpridor de deveres na sociedade da qual faz parte.

Como afirma Magda Becker Soares (2009), a leitura e a escrita transformam o indivíduo, levam-no a outro estado social, cultural, cognitivo, linguístico. Desse modo, é necessário que estejamos conscientes do papel social que desempenhamos, para que a nossa atuação docente contribua na construção de uma sociedade mais humana e igualitária, em que os indivíduos saibam da realidade que os cerca, posicionando-se com autonomia nas diversas situações do dia a dia.

Conforme Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman (2004), a leitura processa-se a partir da ação dialógica e interacional operada à distância entre autor e leitor.

[...] o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipótese, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca, essencialmente, a adesão do leitor, apresentando para isso, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente, da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo (KLEIMAN, 2004, p. 65).

Concebemos a leitura como a atribuição de sentidos ao texto por meio da ação dialógica e interacional, bem como a reflexão crítica nas diversas situações e nos variados contextos, sendo um processo de conhecimento e formação cultural. Para tanto, o aluno deve interagir com diferentes materiais de leitura, a fim de ampliar e aprimorar a própria competência linguística, dialogar com o autor, construir novos conhecimentos, desenvolvendo ações mais humanizadas, pautadas na amorosidade e na paz.

É como afirma Delaine Cafiero Bicalho (2014),

[...] *leitura* é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. *Leitura* não é apenas decodificação, é também compreensão e crítica. Isso significa que o bom leitor precisa realizar essas ações sobre o texto. A decodificação é uma parte da *leitura*, na qual o leitor, basicamente, junta letras e forma sílabas; junta sílabas e forma palavras e junta palavras para formar frases. No processo de *leitura*, à medida que informações de um texto vão sendo decodificadas e o leitor consegue estabelecer relações entre essas informações e os seus conhecimentos prévios, unidades de sentido vão sendo construídas. Ou seja, a compreensão se processa. Ao compreender o texto, o leitor é capaz de apreciar o que ele diz, é capaz de se posicionar, é capaz de realizar a crítica ao que é dito (BICALHO, 2014, s.p., grifos da autora).

No que concerne às mudanças no meio educacional em razão do isolamento social e, conseqüentemente, do ERE, fomos submetidos à implantação de novas práticas pedagógicas e ao ambiente virtual de aprendizagem, a fim de ofertar aos estudantes o direito à educação.

Os impactos nos processos educacionais, durante a pandemia e a urgência de um ERE, foram inevitáveis e exigiram mudanças nas práticas docentes, especialmente no que se refere às atividades de leitura, pois professores estavam fisicamente distantes dos estudantes e precisavam encontrar formas de estimular a leitura e seguir com o ensino de Língua Portuguesa. Frente a isso, questionamos: Que práticas de professores de Língua Portuguesa atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental⁷ e Médio foram viabilizadas no trabalho com leitura em contexto de pandemia, de acordo com relatos dos colaboradores da pesquisa?

⁷ Segundo a Resolução Normativa nº 002/2015 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, na Seção III Do Ensino Fundamental, art. 29, “§ 5º O Ensino Fundamental, com 9 (nove) anos de duração, ofertado na organização curricular por série, tem duas fases sequentes com características próprias chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos”. Logo, a nomenclatura *anos finais do Ensino Fundamental* corresponde aos seguintes anos de escolarização: 6º, 7º, 8º e 9º. Para maiores informações consultar:

<http://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=1&q=resolu%C3%A7%C3%A3o%20normativa%20002/2015>

Assim, a pesquisa “Práticas de Professores de Língua Portuguesa no Trabalho com Leitura em Contexto de Pandemia” envolve o diálogo com docentes sobre suas práticas de fomento à leitura, especialmente durante a pandemia, visto ter o professor grande importância no processo educacional, compreendendo que a aprendizagem deve ultrapassar os muros da escola e, para isso, planejar, entender de onde deve partir sua prática pedagógica e definir aonde almeja chegar. Na condição de mediador do processo de ensino-aprendizagem, não estabelecer objetivos claros e coerentes, nem determinar estratégias específicas para atingir tais objetivos, possivelmente, não trará resultados positivos.

Nesse horizonte, a proposta inicial de pesquisa era, de acordo com relatos de professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, analisar práticas docentes de Língua Portuguesa, viabilizadas no trabalho com leitura em contexto de pandemia, bem como documentos fornecidos por professores colaboradores, ou seja, exemplos de atividades envolvendo a leitura, no cenário que antecedeu a pandemia e também durante ela.

Todavia, com relação às atividades solicitadas aos professores, não foram fornecidas por todos e aqueles que as ofereceram, não o fizeram em sua integralidade, devido a motivos variados, pessoais e/ou profissionais, que não serão aqui discutidos. Importante ponderar que a partir do diálogo travado com os professores participantes da pesquisa, durante o processo de coleta de dados, a discussão em torno do trabalho docente, desenvolvido no período pandêmico, revelou-se angustiante e como um grande desafio para eles, um período nunca antes experienciado.

A presente pesquisa tem por objetivo analisar práticas docentes de Língua Portuguesa, viabilizadas no trabalho com leitura em contexto de pandemia, de acordo com relatos de professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Esse objetivo geral desdobra-se em específicos, a saber:

- Delinear, a partir de revisão bibliográfica, algumas definições sobre leitura, ensinar a ler e estratégias de leitura.
- Averiguar, junto aos colaboradores da pesquisa, quais práticas eram realizadas no trabalho com leitura, no período anterior à pandemia.
- Verificar quais práticas foram realizadas pelos colaboradores da pesquisa no trabalho com leitura durante a pandemia, no ensino remoto emergencial.
- Identificar quais práticas eles relataram ter realizado no trabalho com leitura, no ensino híbrido.

- Mapear quais práticas foram realizadas pelos participantes da pesquisa no trabalho com leitura no retorno ao ensino presencial.

Esta pesquisa se classifica como estudo de caso, com abordagem qualitativa e método Análise de Conteúdo. A coleta de dados envolveu duas etapas: a primeira, a aplicação de um questionário a 13 participantes; a segunda, entrevista semiestruturada com cinco colaboradores, que também participaram da primeira etapa.

É importante destacar que a coleta de dados foi realizada em 2022, no retorno ao ensino presencial, no período em que ainda não havia sido declarado pela OMS, na Suíça, mais especificamente, em Genebra, o fim⁸ da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) inerente à Covid-19. Fato noticiado somente no dia 05 de maio de 2023. após pouco mais⁹ de 03 anos e 03 meses de pandemia, com quase 7 milhões de mortes relatadas em todo o mundo, com um aviso de que o número real é pelo menos de 20 milhões.

Nesse viés, essa pesquisa tem sua importância no sentido de ser fundamental a compreensão do trabalho docente com leitura em um momento histórico e desafiador, além de permitir-nos refletir criticamente sobre essa realidade e repensar o trabalho realizado com leitura em contextos virtual, híbrido e presencial pós-pandemia, pois, a leitura é primordial na educação escolar, haja vista que favorece o acesso a bens culturais, bem como a garantia de direitos e, enquanto docentes, mesmo diante de intempéries que inviabilizam o processo educacional, continuamos a almejar que os alunos sejam leitores proficientes. Para tanto, comumente envidamos esforços nesse sentido. Segundo Maria Aparecida da Mata (2014),

Leitor proficiente é aquele que não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes (sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura) (MATA, 2014, s.p., grifos da autora).

Para que isso se efetive, nós, educadores comprometidos com a formação leitora dos estudantes, intentamos práticas pedagógicas que propiciem aos sujeitos serem leitores capazes de construir sentido(s) de acordo com o gênero textual, considerando saberes que oportunizarão compreender o explícito e o implícito.

⁸ Informação obtida no site G1. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 23 maio 2023.

⁹ Informação contida no site da Organização Pan-Americana da Saúde. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/05/05/oms-declara-o-fim-da-emergencia-global-de-covid.ghtml>. Acesso em: 23 maio 2023.

Afinal, o professor, ciente de sua importância no processo do ensino-aprendizagem, jamais fecha os olhos para o fato de os alunos não serem sujeitos letrados, muito menos cruza os braços. Ele busca alternativas para tentar amenizar situações impactantes, desdobra-se cotidianamente para alcançar metas, investe na própria formação continuada e tem a ousadia para inovar, se reinventar diante das novas realidades que surgem, em cenários, muitas vezes, precários, sem recursos humanos, financeiros e estruturais.

Com relação à estrutura deste trabalho, além da introdução, outras três seções o compõem. A seção intitulada **Algumas definições de leitura** traz uma breve explanação sobre conceitos de leitura baseados em estudos de autores de renome, demonstrando a necessidade de o educador ter uma concepção de leitura clara, compreendendo em que ela resulta, como forma de ter uma prática pedagógica que oportunize aos alunos a construção de sentidos do texto. Nesse processo, é fundamental que o docente seja leitor, a fim de estimular os discentes a serem como ele, procurando não se deixar impactar pelos diversos condicionantes, mas buscar, incessantemente, a superação deles. São também abordadas estratégias de leitura como possibilidade de fomentá-las e formar leitores.

Na seção **Caminhos metodológicos da pesquisa**, apresentamos, minuciosamente, os caminhos percorridos para a realização deste estudo: suas fases, os procedimentos adotados para a coleta e análise de dados, as dificuldades encontradas, além da caracterização do universo pesquisado e do perfil e formação dos colaboradores da pesquisa.

Na última seção, **Relatos de professores de Língua Portuguesa sobre trabalho com leitura e os reflexos da pandemia**, expomos, detalhadamente, os dados das entrevistas, fazendo a tessitura embasada no capítulo teórico desta pesquisa. Evidenciamos como os professores conduziram o trabalho com leitura antes e, sobretudo, durante a pandemia.

Estamos cientes das dificuldades encontradas no processo educacional relacionadas à leitura, a qual interfere na participação plena dos sujeitos em práticas sociais. Por isso, é preciso que a escola reflita sobre seu papel na transformação desse contexto e seja um espaço criador dessa prática essencial para a tão desejada emancipação humana, e que tem, no docente, seu principal mediador.

Por fim, como afirma Adorno (1995) na epígrafe, que abre a introdução desta dissertação, “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”, ou seja, quando ela forma sujeitos conscientes, autônomos, reflexivos, que pregam a paz e atuam contra atrocidades e holocaustos do pretérito e do presente, ao identificar mecanismos de manipulação subjacentes em meio à sociedade.

2 ALGUMAS DEFINIÇÕES DE LEITURA

“A leitura é muito mais do que decifrar palavras. Quem quiser parar pra ver pode até se surpreender [...]”
(Ricardo Azevedo, 1998)

O objetivo nesta seção é delinear, a partir de revisão bibliográfica, algumas definições sobre leitura, ensinar a ler e estratégias de leitura.

A leitura é alvo constante de indagações, estudos e pesquisas no contexto da educação, no Brasil, com o fim de orientar os formadores de leitores para uma prática mais eficiente no trabalho com leitura. Nesse prisma, não há apenas uma concepção de leitura. Algumas são semelhantes entre si, outras bastante distintas, sendo pertinente compreendê-las, pois a maneira como o formador de leitores concebe o processo de leitura é que irá orientar sua prática pedagógica. Daí a necessidade em saber em que possivelmente elas resultam, especialmente, quando o objetivo é promover a leitura.

Segundo Maria Helena Martins (1982),

As inúmeras concepções vigentes sobre *leitura, grosso modo*, podem ser sintetizados em duas caracterizações:

- 1) como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
- 2) como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitiva-sociológica) (MARTINS, 1982, p. 31, grifos da autora).

A segunda concepção acima é a que defendemos, pois propicia uma abordagem mais profunda e coerente no que se refere à leitura, em razão de ser essa a que viabiliza um processo de construção de sentidos.

Para Silva (2011),

A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não significativas e irrelevantes (SILVA, 2011, p. 111).

Essa confusão do que seja leitura aproxima-a de caracterizações reducionistas, isso seria inviabilizar a formação de leitores, pois, embora a decifração dos signos linguísticos seja

importante, ela não é suficiente para a atribuição de sentidos ao texto, é preciso uma análise criteriosa para perceber as nuances dele. É um processo de análise e reflexão que se aprimora com a prática, com a busca incessante por conhecimento. O contrário disso seria o que Silva (2011) denomina “pseudoleitura”, ou seja, aquela em que não há compreensão.

Outra visão redutora, conforme Silva (1999), é a de que ler é traduzir a escrita em fala. Assim, o leitor reduz a leitura à ação de oralizar o texto. “Em outros termos, *ler é ler voz alta*, obedecendo as regras de entoação das frases, apresentando boa postura expressiva, formando unidades frasais entre os enunciados orais, obedecendo as pausas de pontuação etc.” (SILVA, 1999, p. 12, grifos do autor). O autor afirma, ainda, que, nessa perspectiva, o professor se atém à expressividade verbal em detrimento dos sentidos evocados pelo texto, priorizando o academismo metodológico, em que o sujeito apenas transforma os símbolos escritos em orais, desprovido de compreensão.

Conforme o mesmo escritor, a concepção de que ler é dar resposta a sinais gráficos, também é redutora. Nessa vertente, “o texto é o estímulo e a leitura, a resposta. Caso o leitor ‘acerte’ a resposta prevista ou predeterminada pelo professor (geralmente em azul no manual do professor), então esse aluno será ‘reforçado’ caso ele erre a resposta prevista, será ‘punido’”. (SILVA, 1999, p. 13, grifos do autor). Aqui, só há uma possibilidade de interpretação para o mesmo texto, pois o fim é o controle.

O autor lembra, ainda, que a concepção de que ler é extrair a ideia principal dá a falsa ideia de que há trechos do texto mais relevantes do que outros, o que induz o discente a extraí-lo tal qual como escrito. Todavia, existem múltiplas formas de organizar textos e não é regra a ideia central estar aglutinada em um único trecho, exigindo do leitor a percepção para juntar partes, a fim de construir um sentido mais genérico.

Ao prosseguir com a explanação, Silva (1999) destaca que há a ideia de que ler é seguir os passos da lição do livro didático em que, geralmente, “a lição de leitura é estruturada a partir do seguinte: (1) leitura do texto (silenciosamente e/ou em voz alta, (2) sublinhamento de palavras desconhecidas, (3) verificação do vocabulário, (4) questionário de compreensão/interpretação, (5) gramática e (6) redação” (SILVA, 1999, p. 14). Ao fazer uso dessa sequência na esfera escolar, leva-se a acreditar que “ler é ‘oralizar o texto, fazer vocabulário, responder perguntas, aprender gramática e depois redigir’, invariavelmente” (SILVA, 1999, p. 14).

Por fim, o escritor pondera que a concepção de que ler é apreciar os clássicos se configura como mais uma visão reducionista. Cogitar a leitura dessa maneira “é perder de vista a vasta tipologia de textos que circulam no mundo contemporâneo. O leitor maduro e crítico é

aquele que convive com diferentes tipos de textos [...]. (SILVA, 1999, p. 14). Fato é que um leitor lê diferentes tipos e gêneros de texto, não se restringe às leituras literárias.

Silva (2011, p. 111) concebe a leitura, então, como um processo que “envolve apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito.” É aquela que enriquece a bagagem intelectual e cultural do sujeito, que oportuniza experiências, reflexão, tomada de posição, participação, decorrentes de leituras diversificadas, instigadoras de diálogos e comunicações de maior autenticidade. A leitura contribui, ainda, para uma participação mais ativa na comunicação humana, é “condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas” (SILVA, 2011, p. 93).

Isso nos faz rememorar o pensamento de Paulo Reglus Neves Freire (1987) quando afirma:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1987, p. 29, grifo do autor).

A leitura é uma via de acesso à participação do ser humano nas sociedades letradas e a escola, uma instituição que tem, dentre outras finalidades, promover a aprendizagem, de modo a possibilitar ao homem a libertação das amarras da ignorância e a afirmação no mundo.

Na concepção de Martins (1982), quando uma criança nasce, é por meio do tato, paladar, olfato, visão e audição que ela lê e interage com o mundo a sua volta, objetivando atender as próprias necessidades humanas, bem como à curiosidade que a embala. Nesse horizonte, a leitura inicia-se antes mesmo da escolarização, pois começamos, desde a mais tenra infância, a dar sentido a tudo aquilo que se encontra ao nosso redor.

Com base nesse processo, Martins (1982) aborda três níveis básicos de leitura: sensorial, emocional e racional, cada qual correspondente a um modo de aproximação do objeto lido, sendo esses três níveis inter-relacionados, embora um deles seja privilegiado conforme “a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere” (MARTINS, 1982, p. 37).

Conforme a autora, a leitura sensorial inicia-se a partir do momento em que a criança nasce, acompanha o sujeito ao longo da vida e viabiliza conhecer a si mesmo, conscientemente ou não, na medida em que a leitura impressiona algum sentido, seja por meio de imagens, cores,

sons, cheiros, formas. Esse é o momento em que a criança faz a leitura do objeto, o vê como algo especial e vai desenvolvendo a capacidade comunicativa com o mundo.

Em um primeiro momento, portanto, o que influi é a impressão causada em nossos sentidos, ou seja, a resposta física ao que nos cerca, embora nem sempre o que foi idealizado se concretize e acabemos por alterar o percurso da leitura.

Todavia, “[...] quando uma leitura – seja do que for – nos faz alegres ou deprimidos, desperta a curiosidade, estimula a fantasia, provoca descobertas, lembranças – aí então deixamos de ler apenas com os sentidos para entrar em outro nível de leitura – o emocional” (MARTINS, 1982, p. 48).

A leitura emocional é definida como aquela que lida tanto com sentimentos mais simples quanto com os mais complexos, libertando a fantasia e as emoções do leitor, de maneira que ele se vê envolvido por artimanhas, as quais são trançadas no inconsciente, sem controle racional, ao menos por determinado momento.

Essa leitura é capaz de estabelecer um diálogo em que há intimidade, por exemplo, entre o leitor e as personagens envolvidas, ao conduzir o primeiro a lugares e tempos não imaginados com cenas agradáveis e desagradáveis, que ficarão registradas na memória e que servirão de referência para outras leituras. Contudo, geralmente, é reprimida e desconsiderada em função de pretensa atitude intelectual.

Já a leitura racional é concebida como aquela que estabelece uma ligação entre o leitor e o conhecimento, enraizada na superioridade dos fenômenos intelectuais, privilegiando os aspectos formais ao texto, a atribuição de significado, visando um caráter reflexivo e dialógico. Ela tem sua importância “por aquilo que seu processo permite, alargando os horizontes do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social” (MARTINS, 1982, p. 66).

Para a autora, constantemente realizamos leituras, ao atribuir sentido a coisas, visto que lemos com os sentidos, as emoções e o intelecto, ou seja, os níveis não estão isolados, se inter-relacionam, embora um ou outro prevaleça em algum momento a depender da experiência, circunstância de vida de cada leitor e do objeto lido, ou seja, a dinâmica da relação que se estabelece entre o leitor e o objeto determina o nível. Não há hierarquia entre os níveis, porém, uma tendência de ocorrerem na ordem apresentada aqui, tendo em vista o processo de amadurecimento humano.

A interação entre os níveis de leitura se dá pela própria dinâmica existencial do homem, o qual lê num processo de interação entre as sensações, as emoções e os pensamentos, e como forma de evitar aspectos questionáveis: o imediatismo referente à leitura sensorial, o

conservadorismo inerente à emocional e, por fim, o progressismo concernente à racional, os *-ismos* que acabariam por depreciar a leitura.

Nesse prisma, segundo Martins (1982), para que a leitura se efetive, ela deve preencher uma lacuna na vida do sujeito, ir ao encontro de suas necessidades, despertar a vontade de construir saberes. Requer, ainda, que cada leitor, ao analisar a si mesmo, busque condições ideais para a leitura, descubra uma técnica peculiar, com o fim de aprimorar o próprio desempenho.

Ademais, a leitura não deve ser definida como o (re)conhecimento do signo escrito. É algo para além desse processo, visto que envolve compreensão, atribuição de sentidos ao texto, tendo, o leitor, papel ativo na construção de significado, o que o leva a perceber as nuances do texto, refletir criticamente e posicionar-se, sendo os conhecimentos prévios fundamentais para se alcançar a compreensão do que se lê.

Freire (1989, p. 08) também reconhece o papel do leitor e da leitura para quem lê, pois “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Isso significa que a realidade em que os sujeitos estão inseridos (o contexto) é base para a construção de conhecimento, pois, antes de lermos as palavras, já fazemos a leitura do mundo.

Silva (2005), de forma metafórica, define leitura como

[...] os faróis de um carro, vai abrindo clarões à nossa frente, vai iluminando os trajetos através de uma reunião sintonizada entre os nossos olhos e as regiões centrais do nosso cérebro. Durante a viagem, ou melhor, leitura, vamos construindo ideias, imagens e outras configurações das mais variadas, conforme o propósito que dá sustentação ao ato (SILVA, 2005, p. 28).

Bastante pertinente essa analogia feita pelo autor, demonstrando quão primordial é a leitura, no sentido de iluminar trajetos, viabilizar a construção de sentidos do texto, visto que permite ao leitor identificar informações explícitas e implícitas, esmiuçá-las, detalhá-las, conforme o propósito que se estabeleceu antes da leitura do material escrito. Para realizar a leitura, temos sempre em mente algum objetivo, que varia, desde o mais simples ao mais complexo, cada qual com a sua devida importância.

Isabel Solé (1998) considera a leitura como um processo constante de elaboração e verificação de previsões, as quais possibilitam construir uma interpretação do texto. Versa sobre a necessidade de haver um objetivo durante a leitura para guiá-la, ou seja, atingir uma finalidade. Para ela,

O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Conforme é possível observar, há uma variedade de objetivos e finalidades que norteiam a leitura e que auxiliam aquele que lê na busca pela construção de sentidos. Vale ressaltar que nossa forma de ler também diverge de acordo com o gênero de texto que nos propomos compreender: assumimos uma postura mais descontraída ou atenta, por exemplo.

Para Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2018), o que se entende por leitura decorre “da concepção de **sujeito**, de **língua**, de **texto** e de **sentido** que se adote” (KOCH; ELIAS, p. 09, grifos do original). Segundo as autoras, na concepção de que a língua representa o pensamento e de sujeito como senhor de suas vontades, a

[...] **leitura**, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções (KOCH; ELIAS, 2018, p. 10, grifo do original).

Dessa maneira, o leitor tem a função de identificar as intenções do autor, atividade mecânica de reprodução. Já quando a língua é considerada como estrutura, código, o sujeito é determinado, sem consciência, sendo o foco no texto, cabendo-lhe reconhecer o sentido das palavras e estruturas dele, e, novamente, temos uma atividade de reprodução.

Nessa concepção de **língua como código** - portanto, como mero instrumento de comunicação - e de **sujeito como (pré) determinado pelo sistema**, o **texto** é visto como um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, conhecimento do código utilizado (KOCH; ELIAS, 2018, p. 10, grifos do original).

Em contrapartida, quando temos a concepção interacional, dialógica da língua, na qual Koch e Elias (2018) se fundamentam, os sujeitos/leitores são vistos sob outra ótica, ou seja, como sujeitos ativos que, dialogicamente, vão se construindo no texto, considerando as experiências e os conhecimentos inerentes ao sujeito.

Nessa perspectiva, **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2018, p. 11, grifos do original).

A partir do exposto, compreendemos que o texto é o lugar de interação, cujo sentido se constrói a partir das pistas, marcas textuais deixadas pelo escritor do texto, bem como dos conhecimentos prévios do leitor (fundamentais para a compreensão), estabelecendo relações entre as ideias que foram produzidas e seu contexto de vida, suas vivências. Assim, os sentidos são construídos com maior criticidade e autonomia, em consonância com as possibilidades de significação.

Sob esse mesmo ponto de vista, a escritora Kleiman (2004) aponta a leitura como uma atividade de atribuição de sentidos ao texto numa ação dialógica e interacional, operada à distância, entre autor e leitor por meio do texto:

[...] o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipótese, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca, essencialmente, a adesão do leitor, apresentando para isso, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente, da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo (KLEIMAN, 2004, p. 65).

Daí ser a leitura um processo complexo, que demanda responsabilidades àquele que se predispõe a ler, ações que o encaminhem para a compreensão, exigindo desse a determinação, jamais uma atitude passiva. De forma metafórica, ele deve assumir a postura de um detetive de renome que, de posse de uma lupa e demais apetrechos, procura pistas para descobrir o mistério, aquilo que está oculto e que precisa ser descoberto. A ação de descobrir equivale, aqui, à habilidade de identificar os implícitos do texto, para que a leitura se efetive e esse leitor tenha maiores possibilidades de se posicionar diante das realidades sociais afligentes.

Em consonância com o pensamento de Kleiman (2004, p. 67), destacamos ser importante a responsabilidade mútua entre leitor e autor, “[...] para o caso do leitor, consiste em releituras, análise de palavras e frases, inferências, ativação de conhecimentos, e, para o autor, consiste em mapear claramente as pistas que permitem uma reconstrução do significado e da intenção comunicativa.”

Portanto, a capacidade de analisar as pistas deixadas no texto pelo autor é essencial à compreensão, bem como a intencionalidade da comunicação, pois conduzem o leitor a outro patamar de conhecimento, a outra forma de ver e perceber a realidade em torno de si. Ter o domínio dessas capacidades é não ser o mesmo de outrora, é potencializar o crescimento pessoal e intelectual, elevar a própria proficiência leitora, ser sujeito com maior autonomia, criticidade e participação social no meio em que está inserido.

Freire (2001) afirma que

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; [...]. (FREIRE, 2001, p. 261).

De fato, a leitura é uma atividade que exige dos leitores empenho, dedicação, concentração, observação, reflexão, interação social, a fim de que compreendam o que leem. É preciso deixar-se embalar pela curiosidade e criticidade, ser sujeito ativo, um aprendiz nesse processo, com o intuito de que a leitura se torne gratificante, oportunize o entendimento de si mesmo e do mundo, viabilize a tomada de consciência sobre direitos e deveres da pessoa humana, e leve ao desejo de dar a própria parcela de contribuição na construção de uma sociedade menos ególatra, mais letrada, emancipada e humana.

Embasadas nos conceitos de leitura abordados nesta seção, sublinhamos que os de cunho reducionista, como ficou evidenciado nesta discussão, repercutem em práticas igualmente redutoras, que restringem as experiências de leitura.

À guisa de síntese das concepções de leitura, que viabilizam a compreensão do texto, a construção de sentidos, apresentamos o Quadro 1. Enfatizamos, contudo, que as definições de leitura listadas, assim como outros posicionamentos, estão datados e marcados pelo contexto de produção. Nesse sentido, tomamos como referência os autores acima citados, dentre outros que estão distribuídos ao longo desta dissertação. Temos clareza de que eles deram sequência aos seus estudos e suas pesquisas e, em alguns casos, revisaram e/ou alteraram alguns aspectos de seus posicionamentos. Entretanto, tais revisões não foram objeto desta pesquisa.

Como o leitor constatará, enquanto pesquisadora e docente de Língua Portuguesa, compartilho de posicionamentos que constam no quadro que segue, pois concebo leitura como prática social, atividade de atribuição e produção de sentidos, diálogo e interação entre leitor, autor, texto e contexto.

Quadro 1 – Concepções de leitura

Autor	Concepção de leitura
Freire	A leitura é concebida como prática social, que permite ao sujeito compreender os intercursos ideológicos, a realidade que o cerca, de forma crítica, despertando no ser humano a capacidade de construir uma sociedade mais equânime e solidária. “Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido [...]”. (FREIRE, 2001, p. 261).
Kleiman	A leitura é vista como uma atividade de atribuição de sentidos ao texto, a qual se dá por meio da ação dialógica e interacional operada a distância entre autor e leitor por intermédio do texto.
Koch e Elias	A leitura é definida como uma atividade de produção de sentido em que os sujeitos ativos dialogicamente se constroem e, concomitantemente, são construídos no texto. O lugar de interação é o texto, no qual o sentido é construído a partir das marcas textuais dadas pelo autor e dos conhecimentos do leitor.
Martins	Ler é dar sentido ao texto. A leitura se dá a partir do diálogo do leitor com o objeto lido de acordo com o contexto.
Silva	A leitura é conceituada como um processo que envolve compreensão e recriação do significado, capaz de gerar novas experiências para o sujeito. Um instrumento tanto de participação quanto de renovação da cultura.
Solé	A leitura é um processo de interação entre leitor e texto em que se busca satisfazer os objetivos que norteiam a leitura. Para ler, faz-se necessário que o leitor seja ativo e domine tanto as habilidades de decodificação quanto as distintas estratégias que levam à compreensão.

Fonte: elaborado pela autora com base em: Freire (2001); Kleiman (2004); Koch e Elias (2018); Martins (1982); Silva (2011); Solé (1998)

Assim, é perceptível que ler não é ato mecânico, feito por um sujeito passivo, mas compreensão realizada por um sujeito ativo, o qual coloca em prática a ação reflexiva sobre o texto. Logo, a leitura é essencial enquanto fator de construção do sujeito na sociedade, concebida como necessidade do ser humano. A leitura se dá paulatinamente e deve ser exercitada desde cedo, sempre com o devido valor à bagagem de conhecimentos prévios do leitor, que o auxilia na compreensão da realidade circundante. Nesse horizonte, convidamos você, caro leitor, a refletir um pouco conosco sobre o trabalho com leitura, a seguir.

2.1 ENSINAR A LER

Toda prática pedagógica carrega consigo um posicionamento, uma intencionalidade, e o trabalho com leitura não é exceção a essa afirmação. A concepção que o formador tem referente ao que é ler orientará seu ensino junto aos sujeitos envolvidos nesse processo. Silva (2005, p. 40) afirma que “a imagem do processo de leitura fundamenta, orienta e conduz os passos executados pelo docente ao promover, dinamizar e avaliar a leitura em sala de aula e/ou fora dela”. Assim, é fundamental uma concepção de ensino da leitura, a qual paulatinamente oportunize meios de os alunos serem sujeitos ativos, mais autônomos e emancipados.

Nesse sentido, Solé (1998) pondera

[...] que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceituação do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. (SOLÉ, 1998, p. 33).

Perceptível, portanto, que o conceito do que é leitura, a forma como é avaliada, a maneira como está descrita nos documentos escolares, dentre outros fatores, influem positivamente ou negativamente no ensino da leitura, sendo necessário adotar, portanto, um conceito que esteja atrelado à possibilidade de compreensão, aquisição da leitura como algo imprescindível, a fim de que o sujeito tenha possibilidades de atuar com maior autonomia nas sociedades letradas, transformando-a para melhor.

Silva (2008) vê o ensino como um processo diretivo, cuja responsabilidade maior recai sobre o docente, o qual contribui para a formação de leitores cada vez mais competentes, que constroem o sentido do texto e o compreendem nas entrelinhas. Em vista disso, para desenvolver o trabalho com leitura é preciso planejamento, deliberações contínuas, durante todo o processo, juntamente com os discentes, considerando a realidade em que a escola está inserida. Além disso, é necessário analisar criticamente o livro didático ou outro recurso qualquer, não estar preso a eles.

Nessa perspectiva, o trabalho do professor ganha relevância ao auxiliar seus alunos no desenvolvimento da criticidade e na conquista da tão almejada emancipação. Importante que o professor esteja no *continuum* ação-reflexão-ação, especialmente, no trabalho com leitura. Conforme Silva (2008), no que tange ao processo de ensinar a ler, mesmo que o professor tenha feito uma análise prévia dos textos a serem trabalhados em sala de aula e criado significações a eles, deve manter-se receptivo às considerações feitas pelo discente e assumir uma postura de interlocutor atento, que escuta e orienta por meio de questionamentos, com o fim de estimular o aluno a produzir novas sínteses, a partir de reflexões mais aprofundadas a respeito da temática que está sendo estudada naquele momento.

Daí recordamos as palavras de Martins (1982):

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam - aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa (MARTINS, 1982, p. 17).

A concretização dessa tarefa demanda tempo e requer persistência de todos os envolvidos no processo. Todavia, é gratificante, já que permite ao sujeito compreender o que lê, estabelecer relações com a realidade, modificá-la para melhor, compreender o porquê das situações que ameaçam a dignidade da pessoa humana e dar sua parcela de contribuição para modificá-las, visando a humanização e emancipação.

Dessa forma, o trabalho com leitura exige do docente atitude reflexiva sobre sua prática, com questionamentos que levem ao seu aprimoramento, pois, eventualmente, será preciso refazer o percurso para viabilizar meios de alcançar os objetivos traçados anteriormente. Questionamentos pertinentes, tais como: “Por que *estes* textos e não outros? Que tipo de exigências de leitura fazer aos estudantes? De que maneira evitar que as leituras caiam na esfera das tarefas mecânicas e fragmentadas? Como avaliar as atividades de leitura?” (SILVA, 2008, p. 23, grifo do autor).

Como é possível constatar, são perguntas que têm relevância no fazer pedagógico e ajudam a norteá-lo. Silva (2008) pontua, entre outras indagações, *por que do ensino de leitura*, objetivando trazer uma reflexão concernente a concepções de mundo, homem, bem como de educação, haja vista que agregado a isso estão implícitos posicionamentos políticos que vão interferir positivamente ou não na práxis. Por isso a necessidade de uma leitura crítica para analisar as contradições que geram a pobreza material e as misérias sociais, problemáticas que fazem um elo entre ensino e vida, escola e cidadania.

Segundo Silva (2008), pensar *para quem, no ensino de leitura*, é outro ponto valioso no momento de selecionar materiais impressos para serem trabalhados, os quais devem ir ao encontro das necessidades da turma, e, portanto, é preciso tentar conhecê-la, mesmo diante de tantas adversidades.

Sabemos que alguns condicionantes da profissão dificultam ou até mesmo impedem que os professores façam a leitura prévia para conhecer um pouco melhor os seus interlocutores; entretanto, sem que exista um trabalho de conhecimento e aprofundamento do perfil do grupo, é mais do que certa a ocorrência de improvisação no momento da seleção, sequenciação e apresentação dos textos para leitura ou, o que também é muito comum, a dependência de lições dos livros didáticos, o mais das vezes organizadas para alunos sem fisionomia e sem necessidades específicas, conforme o seu contexto de vida (SILVA, 2008, p. 25-26).

Realmente, são vários os condicionantes na docência, mais presentes ainda no ERE, em que as condições de trabalho a qual estivemos submetidos dificultaram o processo de ensino-aprendizagem: pouca oferta de cursos de formação, antes da retomada das aulas remotas

emergenciais, para trabalhar em plataformas digitais; falta de conexão de internet nas residências de muitos alunos; falta de recursos tecnológicos de qualidade; sobrecarga de trabalho, dentre outros condicionantes.

Silva (2008) segue afirmando que é preciso cogitar sobre *o que do ensino de leitura*. Aqui, faz-se necessário frisar o quão primordial é a diversidade de gêneros de textos selecionados e que, encadeados, contribuam para elevar a proficiência leitora da turma. É fundamental conhecer e distinguir essas configurações textuais, a fim de estabelecer os propósitos e pôr em ação as habilidades inerentes à leitura. “Assim como não existe leitor de um texto só, também não existe leitor de um gênero só – isto porque as informações escritas correm através de diferentes formas em sociedade, demandando diferentes competências para a sua usufruição.” (SILVA, 2008, p. 27).

O penúltimo questionamento é *o como do ensino de leitura*. Essa reflexão se volta para o oportuno trabalho com leitura, a partir da sistematização dela, com o fim de ofertar caminhos mais acertados para a formação de leitores. Assim, seria possível evitar “uma lógica redundante, repetitiva e circular, qual seja: ler silenciosamente e/ou em voz alta, estudar o vocabulário, responder o questionário, exercitar a gramática e fazer uma redação” (SILVA, 2008, p. 29).

O escritor pondera que

Nunca é demais lembrar que existe uma gama considerável de metodologias que podem ser estudadas e reinventadas pelos professores no momento de orientar a leitura dos alunos na escola. Outrossim, cada didática seja tomada como um espaço de criação e não como um espaço de respostas fechadas, o professor poderá criar as suas próprias metodologias para o ensino da leitura, desde que carregue consigo o entusiasmo pela escrita, o amor pelos livros, e seja capaz de discutir com o coletivo dos professores da sua escola as finalidades cumpridas pela leitura na sociedade brasileira (SILVA, 2008, p. 30).

Assim, é primordial que o coletivo escolar integre a criação de um trabalho de qualidade, cada qual com sua função, todavia, todos imbuídos das metas traçadas coletivamente tanto nos projetos interdisciplinares quanto no Projeto Político Pedagógico (PPP), com a finalidade de fazer com que os discentes avancem na aprendizagem, a partir de metodologias que coadunem com a realidade da escola.

Vale destacar que o PPP da instituição escolar é visto como uma identidade em que consta a visão do coletivo escolar, bem como o retrato do contexto social da comunidade. É um documento que norteia o trabalho pedagógico da escola, ao indicar os objetivos que se pretende alcançar, juntamente com os alunos e a comunidade. Nessa perspectiva, o PPP deve sempre

estar acessível, pois funciona como uma ferramenta de planejamento e avaliação que o coletivo escolar deve consultar constantemente para a tomada de decisão.

Por fim, passemos às considerações sobre *a forma de avaliar o ensino de leitura*. Embora a avaliação deva realizar-se continuamente, ela se destaca quando chega o momento de os alunos dialogarem, exporem os resultados alcançados com o ensino da leitura e aqueles, provenientes dela. “As metas pretendidas, as finalidades previamente fixadas para a leitura dos textos constituem o horizonte decisivo para o processo de avaliação” (SILVA, 2008, p. 32).

Nesse horizonte, salientamos que deve haver coerência entre os objetivos traçados para o ensino da leitura e os instrumentos empregados na avaliação, pois estes devem estar em consonância com a finalidade pretendida. Do contrário, poderá ocasionar um mal-estar diante do trabalho realizado, tornar-se uma atividade sem sentido. Os pontos citados adiante são pertinentes à avaliação. “Há que se ter um cuidado especial na verificação do domínio de competências, no desenvolvimento do repertório de leitura, no aprimoramento do gosto, na pesquisa de novos autores etc.” (SILVA, 2008, p. 32).

Como visto, o ensino da leitura é um processo que demanda persistência, tempo, planejamento, participação dos alunos, envolvimento do coletivo escolar e busca pela sintonia no processo educacional nos mais diversos aspectos: concepção de leitura (aquela que abre caminhos para a construção de sentidos), conhecimento no que tange à realidade da turma, trabalho com a diversidade textual, sistematização do conhecimento, adequando a metodologia mais condizente com as necessidades apresentadas no momento, e avaliação.

Silva (2008) alerta que, para a promoção da leitura e formação de leitores, a rotatividade de professores, bem como a administrativa pode dificultar o processo, visto que pode inviabilizar a estabilidade no delineamento dos projetos pedagógicos elaborados e incorrer numa visão fragmentada de mundo que leva à alienação, ao invés de emancipar o sujeito.

Ressalta, ainda, que os conselhos de classe precisam ganhar mais sentido, atuarem concretamente, de modo que a escola não seja engolida pelo corporativismo, mas que funcione como espaço de decisões coerentes em que haja consciência sobre o destino da escola. Assim, o projeto pedagógico deve “contemplar, de maneira específica, as finalidades a serem cumpridas pela leitura dentro do currículo, os textos a serem oferecidos, as atividades de natureza disciplinar e interdisciplinar a serem operacionalizadas ao longo do ano etc.” (SILVA, 2008, p. 35).

O autor delinea um interessante e coerente modelo de leitura, com o fim de explorar, com um olhar crítico, os textos selecionados e, assim, criar caminhos para a compreensão do material escrito. O esquema pedagógico

[...] vai do *Constatar* (compreensão individual primeira: leitura preliminar do texto pelo aluno individualmente) passa pelo *Cotejar* (partilhar coletivamente, com os colegas e com o professor, as primeiras constatações) e chega ao *Transformar* (produzir mais sentidos, elaborar outros textos vinculados à realidade concretamente vivida pelos alunos leitores (SILVA, 2008, p. 57, grifos do autor).

Nesse modelo de leitura, os alunos são desafiados a construir sentidos tanto individualmente quanto em grupo, diferindo da organização geralmente proposta nos livros didáticos da disciplina de Língua Portuguesa em que os procedimentos são os seguintes: “ler (em voz alta ou silenciosamente), pesquisar vocabulário, responder questionário, fazer exercícios gramaticais e redigir.” (SILVA, 2008, p. 57). Podemos observar, portanto, que a forma como, muitas vezes, o livro didático aborda a leitura, engessa o processo de compreensão, inviabiliza o processo dialógico, a troca de experiências para a elaboração de sínteses.

Nesse trabalho com leitura, não podemos nos esquecer que a biblioteca ganha papel de destaque com a participação do bibliotecário, afinal, a leitura deve envolver decisivamente o coletivo escolar para maiores possibilidades de promoção da leitura e, conseqüentemente, formação de leitores. Logo, é capital que todos se envolvam na organização de materiais escritos, sejam textos longos ou curtos, de diversos gêneros, com temáticas condizentes com a realidade da turma e que, paulatinamente, deem origem a conhecimentos, a novas sínteses.

No trabalho com leitura, segundo Silva (2008), os discentes devem ser levados a situações desafiadoras e o docente deve ter em vista três horizontes fundamentais:

- 1º) Leitura da sociedade em que todos vivemos a fim de verificar as possibilidades de relacionamento entre os referenciais evocados pelo texto e os fatos que estão ocorrendo no cotidiano social.
- 2º) Leitura do texto proposto para a leitura para que desenvolva um quadro preliminar de significações de cunho pessoal.
- 3º) Intimidade com gêneros textuais para que possa diversificar os tipos de desafios a serem propostos aos grupos e, ao mesmo tempo, proporcionar o conhecimento e a prática desse gênero por parte dos alunos. Caso alguns desafios não surtam o efeito desejado em termos de envolvimento, motivação e/ou participação dos alunos, o professor poderá descartá-los e tentar formular outros a partir da sua sensibilidade e imaginação criadora (SILVA, 2008, p. 66-67).

Sendo assim, os materiais selecionados devem coadunar com a realidade vivida, para que haja significação; o conhecimento prévio dos textos fará com que o processo pedagógico flua melhor; e a intimidade com os gêneros oportunizará diversidade de desafios a serem propostos à turma. Destacamos o olhar crítico e cuidadoso do professor ao avaliar

continuamente a aprendizagem dos alunos e, caso seja necessário, rever a metodologia adotada, moldá-la conforme os objetivos assinalados.

Silva (2008) pontua, ainda, que o material escolhido para ser trabalhado com os alunos, devem ir ao encontro dos anseios da turma, para que possa haver maior motivação dela e menos frustrações e desgaste de energias por parte do docente, que não precisará fazer piruetas para atrair a participação do alunado. É uma ação cuidadosa, que tende a fazer brotar, na turma, o desejo de querer ir mais além na busca por conhecimento, na criação por meio da interação com o texto e seus pares, sendo um momento de trocas de experiências, ideias, comentários, sob a mediação do professor.

A efetivação da leitura implica o aprendizado e o desenvolvimento de algumas técnicas. Segundo Martins (1982),

[...] cada leitor tem que descobrir, criar uma técnica própria para aprimorar seu desempenho. Auxiliam-no, entre os fatores imediatos externos, desde o ambiente o tempo disponível até o material de apoio: lápis, papel em branco, bombons, almofadas, escrivaninha ou poltrona, alto-falantes, fones - aí entra toda a parafernália de objetos que se fazem necessários ao que fazem parte do *mise-en-scène* de cada leitor (MARTINS, 1982, p. 84).

Descobrir a técnica de leitura que mais condiz com a própria personalidade, com o gênero de texto e com os objetivos de leitura facilita alcançar as finalidades para as quais se realiza a leitura de um dado material. Isso varia desde os apetrechos selecionados até a postura corporal, seja esta de forma mais descontraída ou mais ereta. Cada qual a sua maneira precisa se conhecer para que ler possa ser algo gratificante e não frustrante, desanimador, que desperta queixas, mau humor ou contrariedade diante de uma obrigação.

De modo similar pensam as escritoras Koch e Elias (2018), pois, na atividade de leitura, elas asseguram que os objetivos pretendidos com tal ação é que nortearão o modo como ela se dará, dispensando muito ou pouco tempo a ela, com maior ou menor atenção e interação.

De modo geral, podemos dizer que há textos que lemos porque queremos nos manter informados (jornais, revistas); há outros textos que lemos para realizar trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, livros, periódicos científicos); há, ainda, outros textos cuja leitura é realizada por prazer, puro deleite (poemas, contos, romances); e, nessa lista, não podemos nos esquecer dos textos que lemos para consulta (dicionários, catálogos), dos que somos “obrigados” a ler de vez em quando (manuais, bulas), dos que nos caem em mãos (panfletos) ou nos são apresentados aos olhos (outdoors, cartaz, faixas) (KOCH; ELIAS, 2018, p. 19).

Portanto, há diversas razões para ler, tais como: informar, estudar, consultar ou causar prazer (puro deleite), ou seja, a leitura pode se constituir como uma ferramenta importante de participação social, emancipação, consciência sobre direitos e deveres, afinal, estamos a todo instante rodeados de textos, dos mais variados gêneros, que nos convidam a atribuir sentido a eles, exigindo, para isso, a ativação de nossos conhecimentos prévios.

Koch e Elias (2018) seguem dizendo que durante a leitura são acionadas várias estratégias sociocognitivas, as quais mobilizam diversos conhecimentos armazenados na memória, para o processamento textual, que se inter-relaciona aos conhecimentos linguísticos (gramaticais e lexicais), enciclopédico (conhecimento de mundo) e interacional (ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural).

O conhecimento ilocucional possibilita o reconhecimento dos objetivos almejados pelo autor do texto em determinada situação de interação. O conhecimento comunicacional refere-se à

- quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção de texto;
- seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação;
- adequação do gênero textual à situação comunicativa (KOCH; ELIAS, 2018, p. 50).

Há, ainda, o conhecimento metacomunicativo, aquele que possibilita ao locutor “assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido.” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 52). Por fim, há o conhecimento superestrutural, concernente ao conhecimento sobre os gêneros de textos, os quais são tidos como exemplos de eventos da vida em sociedade, mas, também, ao conhecimento dos diversos tipos de texto.

Nesse sentido, é primordial o docente ter familiaridade com a leitura, ou seja, necessita ser leitor, para que, ao ler, viabilize aos discentes o envolvimento no processo de aprender a ler progressivamente. O professor falará sobre a importância que a leitura tem por meio do seu próprio exemplo, vivenciando-a em suas práticas escolares, demonstrando o compromisso com o conhecimento. É sobre isso que iremos tecer breves considerações na subseção seguinte.

2.1.1 Algumas considerações sobre o professor-leitor

Segundo Silva (2009), o docente tem papel fundamental na promoção da leitura e, por conseguinte, para que ocorra a formação de leitores na escola. Nesse viés, afirma:

[...] sem professores que sejam leitores maduros e assíduos, sem professores que demonstrem uma convivência sadia com livros e outros tipos de materiais escritos, sem professores capazes de dar aos alunos testemunhos vivos de leitura, fica muito difícil, senão impossível, planejar, organizar programas que venham a transformar, para melhorar as atuais práticas voltadas ao ensino da leitura (SILVA, 2009, p. 58).

Diante do exposto, percebemos quão importante é que o professor seja um bom leitor e estimule os discentes a serem como ele, objetivando elevar os níveis de letramento e a efetivação da prática da leitura.

Compartilhando desse pensamento, Solé (1998, p. 43) destaca que o interesse pela leitura pode ser criado, suscitado “e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar.”. Assim, o professor ganha papel de destaque nesse cenário de ensinar a ler, embora saibamos que existem fatores externos que dificultam a concretização desse intento.

É como afirma Frank Smith (1989, p. 247): os docentes “devem, eles mesmos, ser usuários conspícuos da linguagem escrita.”. Ao serem reais leitores, os alunos terão maiores oportunidades de adentrar ao universo do conhecimento, compreendendo o que está a sua volta com maior autonomia para atuar na sociedade. Não há dúvidas de que a ampla bagagem de leituras, a familiarização com diversas obras literárias e gêneros textuais, oportunizam ao docente maior êxito na prática pedagógica.

Silva (2009) ressalta que o professor necessita olhar criticamente em torno dos condicionantes que impactam a sua própria vida, a fim de refletir sobre isso e empenhar-se pela superação. Primeiramente, comenta sobre os fracos cursos de formação superior, em que faltam embasamento concernente às teorias de leitura, deixando os professores desamparados quanto a orientar a leitura entre os alunos.

O segundo condicionante, citado pelo autor, relaciona-se à atualização permanente, também denominada formação contínua ou continuada. Nessa esfera, não deve haver o pensamento de que basta a formação inicial para exercer ofício, haja vista ser imprescindível a renovação do saber epistemológico diante da era das descobertas científicas e tecnológicas em que se exige novos saberes e habilidades.

Já o terceiro condicionante são as ideologias sem fundamentação que agem sobre a mente, bem como o imaginário dos professores, desviando-os de discussões frutíferas e enriquecedoras, tais como as de cunho político-econômico.

Por fim, cita que “A falta de tempo para ler e estudar, a falta de dinheiro para comprar livros, a falta de livros e de biblioteca na escola, a pressa e a correria nos afazeres e nas tarefas

etc. são condicionantes oriundos de outras esferas, situadas muito distantes do alunado” (SILVA, 2009, p. 61).

Nesse contexto, o docente precisa fazer uma leitura crítica da realidade e do mundo; identificar os condicionantes; envidar esforços para superá-los, com o intuito de criar caminhos mais acertados para a aprendizagem dos alunos, ser de fato um leitor, mediador da leitura; identificar seus reais opressores; e corroborar para a construção de uma sociedade emancipada, oferecendo um trabalho de qualidade em que a leitura significativa seja o pulmão do processo de ensino-aprendizagem. Dominar e fazer uso das estratégias de leitura junto aos alunos favorece todo esse processo, e é sobre isso que abordaremos na seção seguinte.

2.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Solé (1998, p. 24), em uma perspectiva construtivista do processo de ensino-aprendizagem, defende a ideia de que “para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão.” Para tanto, supõe ser o leitor ativo, aquele que examina o texto, e a leitura, um processo constante, tanto de emissão quanto de verificação de hipóteses, as quais conduzem à construção de significados.

Nesse horizonte, sempre existe um objetivo que norteia a leitura, fazendo com que o leitor se situe diante do texto. A interpretação que o leitor realiza de determinado texto depende do objetivo da leitura, podendo variar conforme a finalidade pretendida, pois, o significado é “uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos” (SOLÉ, 1998, p. 22). Por isso, os objetivos de leitura são vistos como relevantes quando a questão é ensinar a ler. Eles devem garantir que o leitor tenha a compreensão do texto, a partir de uma leitura atenta e individual, “que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado” (SOLÉ, 1998, p. 32).

Embora na escola seja comum dedicar algumas horas para desenvolver o trabalho com leitura, há uma sequência de instruções que consiste na

[...] leitura em voz alta pelos alunos de um determinado texto - cada um deles lê um fragmento, enquanto os outros “acompanham” em seu próprio livro; se o leitor cometer algum erro, este costuma ser corrigido diretamente pelo professor ou, a pedido deste, por outro aluno. Depois da leitura elaboram-se diversas perguntas relacionadas ao conteúdo do texto, formuladas pelo professor. A seguir, se preenche uma ficha de trabalho mais ou menos relacionado ao texto lido e que pode abranger aspectos de sintaxe morfológica,

ortografia, vocabulário e, eventualmente, a compreensão da leitura (SOLÉ, 1998, p. 34-35).

Logicamente, isso não é uma regra, todavia, é o que costumeiramente vemos nas escolas, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, não havendo lugar de destaque para o ensino das estratégias adequadas de leitura, com o propósito de oportunizar a compreensão. As estratégias de compreensão leitora são definidas por Solé (1998, p. 70) como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como a avaliação e possível mudança.”

A autora, sem menosprezar o trabalho com a leitura em que há a sequência leitura/perguntas/exercícios, defende que essa maneira de proceder não intervém no processo de construção de sentidos, mas, apenas no resultado. O foco na evolução da leitura que leva aos significados, é deixado em segundo plano, não sendo ensinadas as estratégias de atuação no processo de compreensão leitora, que permitem a autonomia do sujeito, dando a entender que, para docentes, autores e editores, essa seria a melhor forma de agir, esquecendo-se de que há outras maneiras.

A escritora afirma que a literatura aponta que

[...] as intervenções destinadas a fomentar estratégias de compreensão – ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, etc. - são muito pouco frequentes; também indica que uma estratégia de avaliação como a resposta à pergunta sobre o texto lido tende a suplantiar seu ensino (SOLÉ, 1998, p. 36).

Fomentar estratégias como as descritas auxilia no desenvolvimento do aluno no sentido de favorecer a formação leitora, em razão do enfoque não ser reducionista, não se centrar no resultado, mas no processo, na forma como se chega ao resultado, à compreensão efetiva em que os alunos aprendem a ler e utilizem-na para construir conhecimentos que ainda não têm, imprescindíveis para evitar a desvantagem entre aqueles que sabem e os que não obtiveram o êxito na aprendizagem.

Nesse prisma, Kleiman (2004) assegura que a compreensão textual é um processo caracterizado pelo uso

[...] de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento de mundo, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento

que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2004, p. 13, grifo da autora).

O conhecimento prévio, o qual se relaciona aos conhecimentos linguístico, textual e de mundo, é essencial para a construção de sentidos do texto, momento em que o leitor aciona seus saberes anteriores em sua própria memória, informações pertinentes para tal empreitada, na tentativa de estabelecer relações entre o que já conhece com as novas informações para construir sínteses. Sem os conhecimentos prévios, a compreensão leitora fica comprometida, deixando o leitor em desvantagem. Daí ser interessante ressaltar as sábias palavras de Kleiman (2004), com as quais coadunamos:

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (KLEIMAN, 2004, p. 27).

Solé (1998) e Kleiman (2004) versam sobre a necessidade de ter clareza quanto aos objetivos de leitura, pois são eles que propiciam uma atuação mais segura na atribuição de significados no texto em que o êxito na aprendizagem será maior. Ao variar as intenções, modificam-se também os objetivos e, como consequência, ativam-se diversas estratégias, sendo a leitura vista como aquela que oferece uma gama de utilidade nas relações dialógicas.

Para Kleiman (2004, p. 34 grifos da autora), a “capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma *estratégia metacognitiva*, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento”. Ela frisa, ainda, que a formulação de hipóteses é outra atividade de natureza metacognitiva necessária no trabalho com a leitura, pois quando se formulam

[...] hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto (KLEIMAN, 2004, p. 43).

A atividade de leitura adquire motivação quando se relaciona aos interesses do leitor e aos seus objetivos. Por conseguinte, há a necessidade de o formador de leitores conhecer os alunos (gostos, anseios, motivações e interesses), com o fim de obter maior êxito no fomento

da leitura. Importante destacar que é um processo que envolve a participação ativa do leitor, que saiba o porquê da leitura e empreenda esforço cognitivo para a sua concretização, mobilizando conhecimentos prévios, desenvolvendo autoconfiança, contando com o auxílio de colegas de sala e do professor, dentre outros.

A partir do que foi discutido acima, observa-se que o interesse do leitor e suas práticas de leitura estão relacionados consigo mesmo e com o outro. Nesse sentido, a perspectiva histórico-cultural contribui para o entendimento da natureza histórica do desenvolvimento das funções psíquicas superiores denominadas por Lev Semenovich Vygotsky (1996). A leitura, à luz dessa teoria, pode ser um instrumento de acesso à cultura letrada, bem como de humanização crítica do sujeito.

Como afirmam Andreia dos Santos Oliveira e Cyntia Graziella Guizellim Simões Giroto (2018),

Pensar a educação de forma entrelaçada à teoria requer que todos aqueles envolvidos no processo educacional pensem na importância da mediação, pois são elas que contribuirão para a constituição de qualidades indispensáveis à humanização. Uma educação pautada nessa teoria requer que deixemos de lado crenças muitas vezes arraigadas, como as de que devemos esperar que as crianças amadureçam para que possam aprender e compreendamos que todos nascem com a possibilidade de desenvolvimento, mas para isso ocorrer precisa da mediação cultural e social (OLIVEIRA; GIROTTO, 2018, p. 01).

Depreende-se, portanto, a importância dos mediadores tanto sociais quanto culturais, pois são eles que possibilitarão ao homem desenvolver-se continuamente, desde o nascimento. Logo, a leitura deve fazer parte da vida humana desde tenra idade como forma de desenvolver as funções superiores.

Solé (1998) esclarece que a leitura e a escrita são procedimentos e como tais é preciso ensiná-los aos alunos, mostrar-lhes como devem ser realizados, passo a passo, como condição para a prática autônoma, ou seja, o docente necessita mostrar como faz quando lê e quando escreve, quais os objetivos que tem quando realiza essas atividades e quais estratégias emprega, a fim de que os discentes também possam assenhorearem-se, gradativamente, dessas técnicas.

Lynn Davis e Renata Junqueira de Souza (2009) explicitam que:

A chave para o ensino de estratégias é modelar aquilo que queremos que os alunos façam, e não fazer por eles. Os alunos precisam ver o que acontece dentro de nossas cabeças, a fim de transferir aquela informação para as suas próprias leituras. Precisam de tempo para praticar o que veem como modelo, com a ajuda e o monitoramento do professor (DAVIS; SOUZA, 2009, p. 37, grifos nossos).

Nessa perspectiva, vislumbramos o ensino das estratégias de leitura como uma justificativa ao desejo de formar leitores autônomos, que sejam protagonistas de seu próprio conhecimento, capazes de refletirem e questionarem sobre o próprio saber, que tenham criticidade e tornem-se emancipados, que compreendam que há inúmeros objetivos e eles podem ser utilizados para atender às variadas expectativas. Enfim, é como a escritora afirma, é disponibilizar recursos para favorecer ao aluno aprender a aprender.

Solé (1998) recorda as pesquisas de Palincsar e Brown (1984), em que as estudiosas sugerem que as atividades cognitivas sejam fomentadas a partir de estratégias. Assim, descreve os questionamentos estratégicos que levam o leitor a obter maior êxito na compreensão leitora.

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Por quê/para que tenho que lê-lo?
2. Ativar e aportar a leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto...?
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (em função dos propósitos perseguidos; v. ponto 1. Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Este texto tem sentido? Nas ideias expressadas no mesmo tem coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação. Que se pretendia explicar neste parágrafo - subtítulo, capítulo - ? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?
6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser - por hipótese - o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem? (SOLÉ, 1998, p.73-74).

Ela acresce a tudo isso a ideia de revisão e mudança da atuação docente, quando necessária, uma vez que o fim de todo esse trabalho com leitura é a sua promoção e, conseqüentemente, o domínio progressivo da compreensão textual por parte do aluno, com vistas à autonomia.

Girotto e Souza (2014, p. 15, grifos meus) mencionam os estudos de Pressley (2002), no qual são destacadas “**sete habilidades ou estratégias no processo de leitura: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese.**” Estratégias em que o docente didaticamente as explica à medida que aparecem durante a leitura, ou seja, não há ordem específica para serem trabalhadas.

O *conhecimento prévio*, já citado nessa pesquisa, “é considerado por vários autores como a estratégia ‘guarda-chuva’, pois, a todo momento, o leitor ativa conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido” (GIROTTTO; SOUZA, 2014, p. 14). Perceptível quão importante é essa estratégia, visto ser lembrada por estudiosos, reiteradas vezes, quando o assunto é construção de sentidos do texto.

A estratégia *conexão* possibilita ao sujeito ativar o conhecimento prévio realizando conexões com o texto que lê. A *inferência* é vista como a interpretação de uma informação implícita no texto. “Uma inferência é uma suposição, ou uma oferta de informação que não está explícita no texto – algo como ‘ler nas entrelinhas’”. (GIROTTTO; SOUZA, 2014, p. 14, grifo das autoras).

A estratégia denominada *visualização* é realizada quase que espontaneamente, “pois ao ler, deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, que permitem que as palavras do texto se tornem ilustrações em nossa mente. Essa estratégia é uma forma de inferência, por isso, ambas devem ser trabalhadas de maneira bem próxima”. (GIROTTTO; SOUZA, 2014, p. 15) *Perguntas ao texto* é outra habilidade em que os alunos fazem questionamento para o próprio texto como forma de identificarem as pistas dadas por ele, sendo respondidas à medida em que ela se realiza.

A *sumarização* refere-se a aprender identificar o que é a essência, as ideias principais do texto. Por fim, e não menos importante, a estratégia de *síntese*, que é articular o lido com as “impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o nosso conhecimento” (GIROTTTO; SOUZA, 2014, p. 16).

Como visto, são estratégias de valor imensurável, pois têm o propósito de fomentar a compreensão leitora dos discentes, despertar o interesse deles pela leitura e favorecer sua maior participação nas aulas, de modo que possam, paulatinamente, ganhar autonomia, serem protagonistas de seu próprio conhecimento, entendendo como o texto funciona enquanto unidade de significação, sendo o docente o mediador que se pauta nos princípios do exercício crítico e dialógico.

Ainda refletindo sobre a necessidade do trabalho com leitura, Solé (1998) se reporta aos estudos de Collins e Smith (1980) para afirmar que os autores propõem um ensino em

progressão, considerando *três etapas*, em vista da necessidade de ensinar várias estratégias de leitura que corroborem para a compreensão leitora dos alunos. Na primeira, o docente, em sala de aula, exemplifica para a turma como ele próprio procede para realizar a leitura de um texto. Então, o lê em voz alta, com a finalidade de comentar o percurso feito que lhe permitiu compreender o que leu.

A segunda refere-se à participação ativa do aluno. Para tanto, o professor elabora questionamentos que sugiram hipóteses e esclarece as opiniões dos discentes, sendo eles partícipes no processo, utilizando as estratégias que favoreçam a compreensão textual. Há, aqui, o incentivo para que os alunos tenham maior responsabilidade e autonomia na própria aprendizagem a partir da orientação do professor.

A terceira e última etapa refere-se à leitura silenciosa. As atividades que anteriormente eram realizadas com o auxílio do docente, agora, os discentes realizam-nas sozinhos:

[...] dota-se de objetivos de leitura, prever, formular hipóteses, buscar e encontrar apoio para as hipóteses, detectar e compensar falhas de compreensão, etc. Inclusive nesta etapa podem ser oferecidas ajuda de natureza diversa ao aluno: textos preparados que obriguem a realizar algumas inferências; textos com erros para resolver; textos de diversos tipos. (SOLÉ, 1998, p. 78).

Como é possível analisar, as etapas encaminham o aluno para o domínio progressivo das estratégias de leitura, viabilizando a compreensão do texto de forma que tenha autonomia para interpretar as informações contidas nele e seja o sujeito de sua própria aprendizagem.

Solé (1998) fala sobre a necessidade de haver motivação à leitura e isso pode ser feito por intermédio de um planejamento bem arquitetado, que considere a escolha dos materiais com base, especialmente, em situações reais de uso; incentive o despertar do gosto pela leitura de modo que o discente gradativamente tenha autonomia; e preveja possíveis intervenções, caso alguns alunos careçam de maior auxílio na interpretação das informações. São mediações que articulem algum ensino que viabilize avançar, como: explicar genericamente a respeito do que será lido; auxiliar os alunos a atentarem-se a determinados aspectos do texto que ativem os conhecimentos prévios; e incentivá-los na exposição daquilo que dominam sobre o tema em questão.

Segundo Davis e Souza (2009),

O objetivo do ensino de estratégias é que os alunos se tornem pensadores estratégicos antes, durante e depois da leitura. Aulas eficientes de estratégias modelam comportamentos desejáveis, proveem oportunidades para a prática,

sob a orientação do professor, e proporcionam tempo suficiente para a prática da leitura independente (DAVIS; SOUZA, 2009, p. 33).

Nesse sentido, planejar o trabalho de ensino da leitura com as estratégias é conveniente, pois oferece aos discentes técnicas de como compreender o texto ao fazer uso delas, sabendo, ainda, que existem inúmeros objetivos de leitura tanto quanto o de leitores. Solé (1998) salienta alguns que considera pertinentes e que podem ser trabalhados nas instituições escolares, cada qual com sua importância nas diversas situações de ensino: ler para obter uma informação concreta (precisa); seguir instruções; obter uma informação de caráter mais genérico; aprender; revisar a própria produção textual; comunicar um texto a uma plateia; exercitar a leitura em voz alta; examinar o que se aprendeu; ou ainda, ler simplesmente por prazer (deleite).

Solé (1998) destaca que no trabalho com leitura, além das perguntas elaboradas pelo professor a partir de diversos textos, é preciso também que os alunos sejam estimulados a formularem as suas próprias, a fim de ativar os conhecimentos prévios inerentes à temática textual, analisarem o que dominam ou não a respeito do assunto e autodirecionarem a leitura com maior habilidade. Assim, os discentes adquirem objetivos próprios, havendo sentido para a leitura, percebendo o papel ativo que assumem durante o processo de construção de sentidos, além de que, a partir do momento em que eles formulam perguntas, o professor consegue inferir o quanto desenvolveram a compreensão leitora e, se necessário, fazer intervenções.

No ensino das estratégias mediante as dificuldades de compreensão deve-se

[...] discutir com os alunos os objetivos da leitura; trabalhar com materiais de dificuldade moderada que representam desafios, mas não tarefas pesadas para o aluno; proporcionar ajudar a ativar os conhecimentos prévios; ensinar-lhes a inferir, a fazer conjecturas, a se arriscar e a buscar verificação para as suas hipóteses; explicar às crianças o que podem fazer quando se deparam com problemas no texto (SOLÉ, 1998, p. 130-131).

Compartilhamos com a autora a convicção de que o aluno deve apreciar como o professor faz diante das dificuldades que encontra no que concerne à leitura. É preciso desenvolver um trabalho de leitura compartilhada, bem como de leitura individual em que o aprendiz tem a oportunidade de colocar em prática o que aprendeu a partir de sua própria leitura.

Não há estratégias específicas para a compreensão de cada aspecto textual, já que elas são usadas conforme a necessidade, a situação em que há a busca pela compreensão perante um ensino significativo para os sujeitos. À vista disso, é pertinente o professor oferecer materiais em que há níveis progressivos de complexidade na construção de sentidos, além, é claro, da diversificação textual.

Quando os alunos desenvolvem as atividades individualmente, é congruente

[...] organizar uma revisão conjunta em uma discussão das ideias retiradas, dos motivos que induziram a identificação de umas e não de outras, dos processos seguidos por cada um e, dos objetivos concretos além dos que podiam ser abordados por todo o grupo - que cada um perseguia -, dos conhecimentos que abordaram um texto e daquilo que consideraram fundamental (SOLÉ, 1998, p. 143).

Assim, estará disponível aos discentes um outro modelo seguido pelos seus próprios colegas de sala de aula, momento em que há a troca de experiências, a participação ativa e consciente. “No entanto, estas atividades não deveriam suplantam a leitura individual, que cada um realiza pelo prazer de ler e da qual tem pouco sentido - se é que tem algum - cobrar aprendizagens ou resultados”. (SOLÉ, 1998, p. 143).

De forma insofismável, para cada objetivo de leitura há uma estratégia, sendo a leitura individual vista como insubstituível, especialmente quando falamos de leitura deleite em que a cobrança de resultados deveria inexistir, pois, havendo, tende a deixar o leitor em uma situação desconfortável ou vexatória. Isso porque, ao invés de ele ler prazerosamente, terá de realizar o processo pensando como será feita a avaliação para testar seus saberes, ofuscando o objetivo que fora traçado para tal leitura: o deleite.

Solé (1998) concorda com a afirmação de Pearson e Johnson (1978) de que quando as atividades de ensino de estratégias de leitura são coerentes, bem planejadas e realizadas com êxito pelo docente, fazendo as intervenções, não há necessidade de atividades específicas de avaliação, pois, as primeiras já lhe garantem saber a respeito da aprendizagem dos alunos, quais os progressos alcançados.

Como vimos, são vários os estudos inerentes ao ensino de estratégias de leitura, as quais tendem a otimizar o trabalho do professor e, conseqüentemente, favorecer a construção de significados do texto por parte do aprendiz que, gradualmente, por meio de orientações coerentes e seguras e, também, de situações didáticas diversificadas, conquista a sua própria autonomia ao tornar-se sujeito ativo, protagonista do seu próprio conhecimento.

Nesse prisma, o docente é aquele que tem a capacidade de refletir sobre seu fazer pedagógico, na busca do aprimoramento da própria prática em torno da leitura, mediante cursos de formação continuada e da relação dialógica com seus pares, como forma de atender as necessidades de seus alunos, viabilizando meios para que eles compreendam que ler não é decifrar um amontoado de palavras, mas construir sentidos ao texto, navegando nas profundezas dessa arte, que oferece caminhos seguros de libertar o ser humano da ignorância e vislumbrar

a luz da emancipação. Afinal, “A leitura é muito mais/do que decifrar palavras/Quem quiser parar pra ver/pode até se surpreender” como versa Azevedo (1998).

Com o pensamento assentado nessa certeza sobre a importância do trabalho com leitura, passamos à próxima seção, na qual elucidamos os caminhos metodológicos da pesquisa.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

(Paulo Freire, 1996)

Como consta na epígrafe desta seção, a pesquisa faz-se necessária, a fim de conhecer e divulgar objetos de estudo e, nesse sentido, o professor é um eterno pesquisador e aprendiz que indaga, reflete, vai a campo à procura de respostas, constata, intervém, educa e se autoeduca continuamente. Para ensinar, é preciso buscar o conhecimento, procurando e “reprocurando” respostas para questionamentos inerentes ao melhor êxito no processo de ensino-aprendizagem.

À vista disso, os caminhos metodológicos que serão descritos a seguir relacionam-se à abordagem qualitativa discutida por Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), e ao método Análise de Conteúdo, proposto por Laurence Bardin (2016), os quais correspondem satisfatoriamente à questão problema dessa pesquisa, que já foi apresentada na introdução, qual seja: *Que práticas de professores de Língua Portuguesa, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, foram viabilizadas no trabalho com leitura em contexto de pandemia, de acordo com relatos dos colaboradores da pesquisa?*

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, por meio do contato direto do observador com aquilo que estuda, dá ênfase maior ao processo do que ao produto e preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes.

São cinco as características que configuram esse estudo:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...]
 2. A investigação qualitativa é descritiva. [...]
 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...]
 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...]
 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. [...]
- (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51).

Na abordagem qualitativa há a exigência de um estudo amplo do objeto de pesquisa, considerando o contexto em que ele se insere, bem como as características da sociedade a qual pertence, sendo necessário um estudo de campo, momento em que o pesquisador se insere no espaço em que o fenômeno ocorre.

Conforme Bardin (2016, p. 37), o método de Análise de Conteúdo “[...] Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Esse método fornece inúmeras possibilidades de análises e interpretações que são ajustadas em consonância com o objeto de estudo e conforme as categorias que o pesquisador seleciona no material coletado, sendo possível estudar as motivações, as atitudes, os valores, as crenças e as tendências, organizando-se pelo processo da “pré-análise, da exploração do material coletado e tratamento dos resultados” (BARDIN, 2016, p. 125).

A *pré-análise* corresponde à organização do material que compõe o *corpus* da pesquisa. É um período em que o pesquisador objetiva sistematizar suas ideias para conduzir as etapas da análise dos documentos. Segundo Bardin (2016, p. 125, grifos da autora), nessa fase há “três missões: a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.”

Essa etapa inclui os seguintes procedimentos:

a) Fazer a leitura flutuante em analogia à postura do psicanalista, com o objetivo de travar os primeiros contatos com o material a ser analisado, conhecendo-o.

b) Escolher os documentos que serão submetidos à análise, o que implica, muitas vezes, estabelecer regras de exaustividade (considerar todos os elementos que compõe o *corpus*), da representatividade (procede-se à análise a partir de uma amostra, que representa, com rigor, o universo inicial), da homogeneidade (a documentação deve ser homogênea), de pertinência (o material, visto como fonte de informação, deve ter correspondência com o objetivo que desencadeia a análise).

c) Formular as hipóteses e os objetivos. A hipótese é definida como uma afirmação provisória, poderá ser confirmada ou infirmada. Com relação ao objetivo, é entendido como “a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático no qual os resultados obtidos serão utilizados” (BARDIN, 2016, p. 128).

d) Referenciar os índices e elaborar indicadores. É um trabalho que consiste em escolher os índices e, posteriormente, fazer a sistematização em indicadores precisos.

e) Preparar o material, ou seja, organizar formalmente os documentos a serem analisados.

Na *exploração dos materiais*, conforme Bardin (2016), ocorre o processo de codificação dos dados. Etapa em que se restringem as unidades de registro, que podem ser tema, palavras

ou frases. Na seleção de regras de contagem, tanto os elementos quanto as unidades de registro presentes nos documentos podem ser significativos, por outro lado, a ausência deles pode, igualmente, significar algo. Enfim, essa etapa é caracterizada pelo encaminhamento das decisões tomadas anteriormente à pré-análise.

Na etapa de *tratamento dos dados*, a qual compreende a inferência e a interpretação, buscam-se a significação e a validade dos dados. Para Bardin (2016, p. 131), com o fim de haver “maior rigor, esses resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como os testes de validação”. Já de posse de resultados significativos, o pesquisador propõe inferências e interpretações embasadas nos objetivos traçados.

3.1 PANORAMA METODOLÓGICO

Segundo Menga Lüdke e Marli André (1986), a pesquisa pode ser compreendida como o confronto entre os dados, as evidências, as informações que foram coletadas inerentes à determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado no tocante a ele. Isso é feito a partir do estudo de um problema que desperta o interesse do pesquisador e limita a atividade de pesquisa a uma porção do saber. “Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 02).

Dai surge a importância em compreender o que é a pesquisa e ter clareza do problema a ser investigado e, assim, contribuir socialmente a partir dos resultados oriundos do comprometimento do pesquisador.

Nesse horizonte, a pesquisa foi iniciada após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), sob o parecer de número 5.182.594 (Anexo A) e desenvolveu-se preservando a identidade e garantindo o sigilo dos participantes. Em razão disso, eles foram nomeados com codinomes.

Os participantes receberam esclarecimentos sobre a pesquisa e foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa classifica-se como estudo de caso, pois se restringiu a um grupo de colaboradores – cinco (05) ao todo – que atuou na docência durante a pandemia. Lüdke e André (1986, p. 17, grifo das autoras) definem o estudo de caso como “estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, [...] ou complexo e abstrato, [...]”.

Nesse sentido, as autoras afirmam que o caso pode ter similaridade com outros, todavia, em razão de haver um interesse próprio, ele é concomitantemente distinto. No que concerne as suas características, Lüdke e André (1986) ponderam que o estudo de caso visa à descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, retrata a realidade de forma profunda, utiliza uma diversidade de fontes de informação, admite generalizações naturalísticas, representa os diferentes pontos de vista em uma situação social e utiliza uma linguagem mais simples se comparada a outros relatórios de pesquisa. Assim, o estudo de caso viabiliza a compreensão do objeto de estudo único.

No que se relaciona ao estudo de campo, um dos instrumentos utilizados na coleta de dados, na primeira etapa, foi o questionário, respondido por 13 professores. Optamos pela aplicação de questionários, uma vez que se constituem, segundo Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2003, p. 201), “[...] por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador”.

Sendo assim, o questionário no Google Forms¹⁰ (Apêndice A) teve o intuito de coletar dados de professores de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino, do município de Rondonópolis/MT, que lecionaram para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, no que concerne às práticas pedagógicas de leitura utilizadas antes e durante a pandemia.

A escolha de profissionais dessa disciplina se deu devido ao papel que desempenham no ambiente escolar, posto que, na escola, apesar de todo professor trabalhar com leitura, cabe principalmente ao docente de Língua Portuguesa promover práticas pedagógicas que auxiliem os educandos a se apropriarem da língua materna, compreendendo as nuances do texto, tornando-se leitores competentes, autônomos e emancipados. Diante disso, sublinhamos que nos pautamos na corrente teórica sociointeracionista, como pesquisadoras e docentes, pois a compreendemos como uma ótica dialógica e interativa, como afirmam Koch e Elias (2018).

Com o objetivo de aumentar a eficácia e validade do questionário, selecionamos questões que oferecem condições de obter informações validadas e os temas escolhidos em consonância com os objetivos geral e específicos, considerando que o questionário deve, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), apresentar

[...] três importantes elementos: a) **Fidedignidade**: Qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados. B) **Validade**: Os dados recolhidos são necessários à pesquisa. C) **Operatividade**: Vocabulário

¹⁰ O Google Forms é uma ferramenta de uso gratuito para a criação de formulários on-line, lançada pelo Google.

acessível e significado claro. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 203, grifos das autoras).

Na segunda etapa da coleta de dados, foi aplicada a entrevista semiestruturada (Apêndice B), direcionada a cinco (05) professores, com o propósito de obter um diagnóstico ainda mais coerente e preciso do objeto investigado. Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 195), “Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária”. Dessa forma, as respostas das questões que, porventura, não foram esclarecedoras no questionário, foram retomadas no momento da entrevista, que se realizou pela Plataforma Zoom¹¹. A entrevista é padronizada ou estruturada, como explicitam Marconi e Lakatos (2003, p. 197), “aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas.” Convém destacar que, as entrevistas foram degravadas com o auxílio da ferramenta Web Captioner¹².

Após a transcrição das entrevistas e com base no referencial teórico desta pesquisa, partimos para a análise dos dados, a fim de chegar a uma conclusão que respondesse à questão problema dessa pesquisa.

3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Com o objetivo de analisar práticas docentes de Língua Portuguesa, viabilizadas no trabalho com leitura em contexto de pandemia, de acordo com relatos de professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, foi elaborado um questionário no Google Forms e, sequencialmente, estabelecido um contato inicial com os professores, convidando-os para a pesquisa. Logo após terem respondido ao questionário, de posse das informações coletadas, foi possível traçar o perfil deles.

Para tanto, no mês de abril de 2022, enviamos e-mail para todas as escolas do município de Rondonópolis, solicitando aos gestores que o repassassem aos professores de Língua Portuguesa, para que estes se sentissem convidados a colaborar com a realização desta pesquisa. Todavia, sem obter nenhuma resposta no formulário, no tempo determinado, mesmo havendo reenviado, decidimos enviar o link do formulário em grupos de *WhatsApp* e para

¹¹ A Plataforma Zoom é um serviço de videoconferência que permite aos usuários fazerem chamada de vídeos e webinars em HD. É possível, também, realizar chamadas de voz, bem como conversas por chat.

¹² A ferramenta Web Captioner é gratuita e gera legendas a partir da captura de áudio de vídeos, todavia, não faz a formatação e nem a pontuação de forma automática.

colegas de profissão, solicitando que o direcionassem a professores de Língua Portuguesa. Após vários dias de muita insistência, treze (13) professores responderam ao questionário e, para dar continuidade à coleta de dados, cada um deles foi contatado para marcarmos o dia e o horário para a realização da entrevista por meio da Plataforma Zoom.

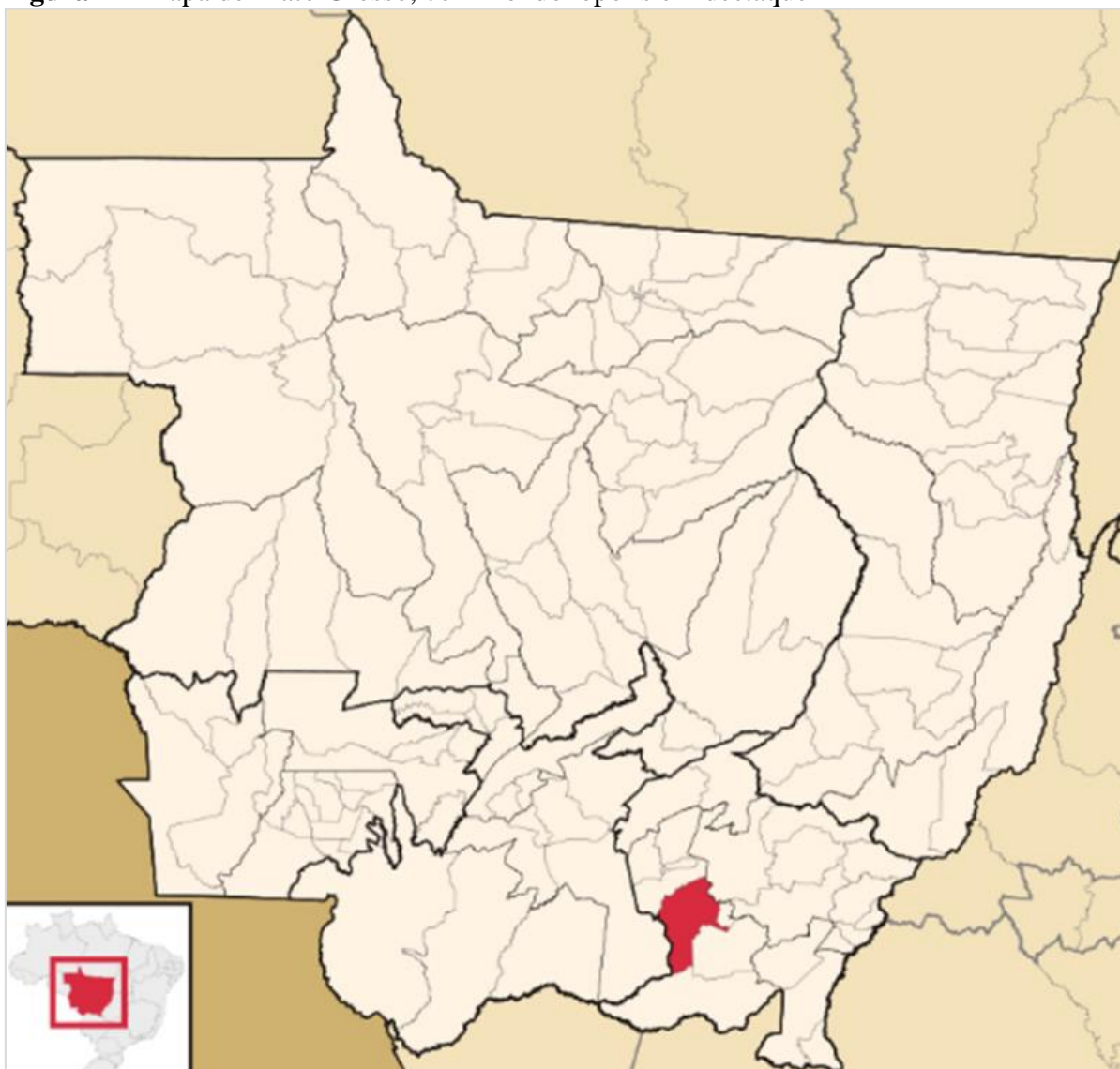
Dos treze (13) participantes que responderam ao questionário, cinco (05) concordaram em dar sequência à pesquisa, ou seja, aceitaram ser entrevistados, e é com esse universo que o presente estudo foi desenvolvido. A abstenção à entrevista tem algumas causas: motivo de doença no período da entrevista, telefonemas e mensagens sem retorno e falta de interesse.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO PESQUISADO E DOS COLABORADORES DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Rondonópolis, o qual nasceu às margens do Rio Vermelho, mais especificamente, na parte sudeste do estado de Mato Grosso. Localiza-se estrategicamente no entroncamento de duas rodovias federais, que ligam as regiões Norte e Sul do Brasil, as BRs 163 e 364. Rondonópolis está situado a uma distância de 215km da capital, Cuiabá, e representa cerca de 0,52% da área total do Estado.

Na sequência, temos o mapa de Mato Grosso (Figura 1) com a localização do município de Rondonópolis em destaque:

Figura 1 – Mapa de Mato Grosso, com Rondonópolis em destaque



Fonte: Wikipédia (2023)¹³

Segundo dados do censo 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁴, a população de Rondonópolis é de 244.897, com densidade demográfica de 50.77 hab./Km² e área territorial de 4.824.020 Km². Já o contingente populacional mato-grossense totaliza 3.658.813, com densidade demográfica de 4.05 hab./Km², com área territorial de 903.208 Km².

¹³ RONDONÓPOLIS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Rondon%C3%B3polis&oldid=66193040>. Acesso em: 26 jun. 2023.

¹⁴ Informações obtidas no site do IBGE nos endereços eletrônicos: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/rondonopolis.html> e https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em: 03 jul. 2023.

O crescimento populacional de MT (BRASIL 61, 2023)¹⁵ é de 623.691 entre os anos de 2010 e 2022.

A história de Rondonópolis

[...] remete ao final do século XIX, ou melhor, a partir da presença dos índios Bororo, das várias expedições exploratórias organizadas para se conhecer e descobrir as riquezas dessas terras da região central do Brasil, do estabelecimento de um destacamento militar em Ponte de Pedra (1875) e da construção das linhas telegráficas em direção ao Amazonas pela Comissão Construtora das Linhas Telegráficas Gomes Carneiro, sob o comando do primeiro-tenente Cândido Rondon (ACIR, 2018, p. 28).

Portanto, o nome do município se deve à homenagem feita ao Marechal Rondon pelo então deputado estadual Otávio Pitaluga.

A Figura 2 traz uma vista da cidade, com seus prédios ao fundo, região da Vila Aurora e, em primeiro plano, aparecem o Cais, o Parque das Águas, a Cruz e o Rio Vermelho.

Figura 2 – Vista da cidade de Rondonópolis



Fonte: Wikipédia (2023)¹⁶

¹⁵ Retirado do site Brasil 61 no endereço eletrônico: <https://brasil61.com/n/censo-2022-mato-grosso-tem-crescimento-populacional-de-mais-de-623-mil-em-relacao-ao-ultimo-censo-bras238729>. Acesso em: 03 jul. 2023.

¹⁶ RONDONÓPOLIS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Rondon%C3%B3polis&oldid=66193040>. Acesso em: 26 jun. 2023.

No que se refere à rede estadual de educação de Rondonópolis, em 2020, 2021 e 2022, segundo a Diretoria Regional de Educação de Rondonópolis (DRE), polo desse município, a rede contou com 36 escolas, havendo escolas de educação regular, integral, indígena, do campo e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Rondonópolis é, portanto, o palco desta pesquisa, realizada com profissionais da rede estadual de educação que lecionaram nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, antes e durante a pandemia e que atuaram/atuam por meio do uso de plataformas digitais e concederam entrevista e informações também com a utilização de recursos tecnológicos.

Como toda pesquisa que envolve seres humanos requer que a identidade dos participantes seja preservada, com o fim de evitar constrangimentos, cada um dos cinco (05) participantes que aceitaram ser entrevistados escolheu um codinome pelo qual será aqui identificado, a saber: Beatriz, Cecília, João, Mariana e Mônica.

Já os professores que participaram apenas por meio do questionário, sem o aprofundamento alcançado na entrevista, foram nomeados por letras em ordem alfabética, do A ao H.

O Quadro 2 contém informações inerentes à identificação e formação dos participantes:

Quadro 2 – Identificação e formação dos participantes da pesquisa

Codinome	Idade	Sexo	Graduação	Instituição e ano que se formou	Modalidade
Beatriz	36	F	Letras – habilitação em Português/Literaturas e Letras – habilitação em Espanhol	UFMT – 2007 e 2011	Presencial
Cecília	30	F	Letras – habilitação em Português/Literaturas	UFMT – 2014	Presencial
João	46	M	Letras – habilitação em Português/Inglês	Unilasalle – 2011	Presencial
Mariana	54	F	Letras – habilitação em Português/Literaturas	UFMT -1994	Presencial
Mônica	37	F	Letras – habilitação em Português/Literaturas	UFMT - 2006	Presencial
A	47	F	Letras – habilitação em Português/Literaturas	UFMT - 2010	Presencial
B	52	F	Letras – habilitação em Português/Espanhol	FAEL - 2018	Semipresencial
C	48	F	Letras – habilitação em Português/Inglês	UNIC - 2012	Presencial
D	60	F	Letras – habilitação em Português/Literaturas	UFMT – ano não informado	Presencial
E	54	F	Letras – habilitação em Português/Inglês	UFMT - ano não informado	Presencial

F	54	F	Letras – habilitação em Português/Literaturas	UFMT - 1998	Presencial
G	46	F	Letras – habilitação em Português/Literaturas	UFMT - 1997	Presencial
H	45	F	Letras – habilitação em Português/Espanhol	UNIC – ano não informado	Presencial

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo (2022)

Com base nas informações apresentadas, verificamos que a maioria dos participantes da pesquisa é do sexo feminino e está na faixa etária dos 30 aos 60 anos, formados em Letras - habilitação em Português/Literaturas, com destaque, pela UFMT, na modalidade presencial.

A maioria feminina encontrada nesta pesquisa reforça os dados do Censo Escolar (2022) divulgado pelo Ministério da Educação (MEC)¹⁷, em que se constata um grande contingente de mulheres compondo o corpo docente no ensino básico brasileiro, sendo que dos 2.315.616 profissionais, 1.834.295, ou seja, 79,2% são professoras.

Na educação infantil, etapa em que se inicia a trajetória escolar regular, elas são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola. No Ensino Fundamental, as mulheres são 77,5% dos 1,4 milhão de docentes. E no Médio, elas representam 57,5% do total de 545.974 em todo o país (BRASIL, 2023).

No Brasil, a docência, na Educação Básica, em sua maioria, é exercida por mulheres, número bastante expressivo nos primeiros anos de escolarização e que decresce no Ensino Médio, todavia, permanecem na liderança.

Na sequência, apresentamos o Quadro 3, com dados relacionados à experiência profissional dos professores que participaram da etapa inicial da pesquisa, respondendo ao questionário.

¹⁷ Informação obtida no site do Ministério da Educação (MEC), no seguinte endereço eletrônico: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 abr. 2023.

Quadro 3 – Experiência profissional dos participantes da pesquisa

Codônimo	Tempo de atuação na função docente	Em quais turmas atuou em 2020	Total de turmas	Turno(s) em 2020	Em quais turmas atuou em 2021	Total de turmas	Turno(s) em 2021
Beatriz	11 a 15 anos	6º e 7º anos do EF	05	Matutino	6º, 7º e 8º anos do EF	05	Matutino
Cecília	06 a 10 anos	7º, 8º e 9º anos do EF	05	Matutino; vespertino	7º, 8º e 9º anos do EF	08	Matutino; vespertino
João	11 a 15 anos	7º ano do EF	04	Matutino	7º ano do EF	07	Matutino
Mariana	Mais de 25 anos	3º ano do EM	05	Matutino	1º ano do EM	05	Matutino
Mônica	16 a 20 anos	8º e 9º anos do EF	05	Matutino	8º e 9º anos do EF	05	Matutino
A	11 a 15 anos	8º e 9º anos do EF e 1º ano do EM	09	Matutino, vespertino e noturno	8º ano do EF e 1º ano do EM	05	Matutino, vespertino e noturno
B	02 a 05 anos	1º ano do EF	01	Matutino	7º, 8º e 9º anos do EF; 1º, 2º e 3º anos do EM	06	Matutino e noturno
C	11 a 15 anos	7º e 8º anos do EF	04	Vespertino	8º ano do EF; 1º e 3º anos do EM	04	Vespertino e noturno
D	21 a 25 anos	7º e 8º anos	06	Matutino; vespertino	7º e 8º anos do EF; 1º, 2º e 3º anos do EM	07	Matutino; vespertino
E	06 a 10 anos	8º, 9º anos do EF e 2º ano do EM	06	Matutino; vespertino	6º ano do EF	04	Matutino; vespertino
F	Mais de 25 anos	7º, 8º e 9º anos do EF	04	Matutino; vespertino	7º, 8º e 9º anos do EF	04	Matutino; vespertino
G	21 a 25 anos	1º e 2º anos do EM	08	Matutino; vespertino	1º e 3º anos do EM	08	Vespertino e noturno
H	06 a 10 anos	7º, 8º e 9º anos do EF	05	Matutino	7º, 8º e 9º anos do EF	05	Matutino

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo (2022)

Os participantes da pesquisa têm atuação na função docente há pelo menos dois (02) anos, chegando alguns há mais de 25, ou seja, trata-se de um grupo heterogêneo. A maior parte dos professores, tanto no ano de 2020 quanto no de 2021, desempenhou a função docente nos anos finais do Ensino Fundamental, no período diurno.

É possível perceber, ainda, que os professores, em sua maioria, exerceram o ofício por dois anos em turmas de mesmo ano de escolarização. Isso leva a crer que, possivelmente, seja essa uma opção docente, como forma de viabilizar o autoaperfeiçoamento e facilitar a

aprendizagem discente, pois as práticas de trabalho também são aprimoradas à medida que se compreende com maior habilidade as necessidades e os anseios de determinado tipo de público, moldando, portanto, o fazer pedagógico, para atender as demandas sociais inerentes àquela faixa etária.

O Quadro 4, abaixo, contém informações a respeito da pós-graduação dos professores que participaram das duas etapas da pesquisa.

Quadro 4 – Pós-graduação dos professores que participaram das duas etapas da pesquisa¹⁸

Codínomes	Pós-Graduação	Instituição e ano de conclusão	Modalidade
Beatriz	Especialização em Gêneros Textuais na Escola	UFMT- 2010	Presencial
	Mestrado em Educação	UFMT – em andamento	Presencial
Cecília	Especialização em Alfabetização e Letramento	FAEST/UniSerra - 2018	Presencial
João	Mestrado em Letras	UniRITTER - 2015	Presencial
Mariana	Especialização em Língua Portuguesa	UFMT - 1998	Presencial
Mônica	Especialização em Metodologia do Ensino Superior	UESP - 2009	Presencial
	Mestrado em Educação	UFMT - 2019	Presencial

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo (2022)

Como vemos, todos esses cinco (05) professores têm pós-graduação, três (03) com mestrado concluído ou em andamento e os demais com especialização. Buscar a formação continuamente, bem como o aprimoramento das práticas pedagógicas em sala de aula, é fundamental, tendo em vista que a sociedade está em constante mudança.

Nesse horizonte, de posse dos dados coletados por intermédio do Google Forms e entrevistas transcritas, passamos à análise e interpretação das informações colhidas, com a finalidade de chegar a uma conclusão. Bardin (2016) aborda a utilização da Análise de Conteúdo em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

No processo de *pré-análise*, foi feita a leitura flutuante dos documentos analisados, organizando-os e numerando-os conforme a coleta de dados; houve a reformulação da hipótese e dos objetivos.

¹⁸ Conforme acordado com os professores colaboradores, não colocamos, aqui, informações adicionais sobre a pós-graduação que cursaram, a fim de proteger o anonimato.

Na *exploração dos materiais*, emergiram quatro macrocategorias:

- trabalho com leitura, no período anterior à pandemia;
- trabalho com leitura durante a pandemia, no ensino remoto emergencial;
- trabalho com leitura durante a pandemia, no ensino híbrido;
- trabalho com leitura durante a pandemia, no retorno ao ensino presencial.

Nas três primeiras macrocategorias, foram identificadas e analisadas três microcategorias:

- quando realizou o trabalho, como o desenvolveu;
- aspectos considerados exitosos;
- aspectos considerados não exitosos e o que fariam diferente.

Já na quarta categoria, analisamos três microcategorias:

- quando realizou o trabalho, como o desenvolveu;
- práticas dos ensinos emergencial e híbrido que foram utilizadas no retorno ao ensino presencial;
- práticas dos ensinos emergencial e híbrido que deixaram de ser feitas no retorno ao ensino presencial.

Na etapa de *tratamento dos dados*, efetuamos a transcrição dos dados, elaboração dos quadros e gráficos e, a partir das macro e microcategorias, procedemos à análise que será apresentada no capítulo subsequente. Tal análise mostra a forma como os docentes conduziram o trabalho com leitura antes e, especialmente, durante a pandemia, momento tão complexo vivenciado pelos participantes da pesquisa e que muito retrata a realidade experienciada por tantos outros profissionais da educação nesse imenso planeta Terra.

4 RELATOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE TRABALHO COM LEITURA E OS REFLEXOS DA PANDEMIA

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina. O melhor professor nem sempre é o de mais saber, é sim aquele que, modesto, tem a faculdade de transferir e manter o respeito e a disciplina da classe.”
(Cora Coralina, 2007)

Em 2020, Tedros Adhanon, diretor geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou, no dia 11 de março¹⁹, que o estado de contaminação, ocasionado pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), havia se elevado à classificação de pandemia de Covid-19, decorrente da rápida disseminação geográfica que a doença ganhou. Momento em que não havia conhecimento sobre o vírus, mas apenas sobre a sua transmissão.

Diante desse *novo* contexto mundial, a forma encontrada para conter a disseminação do vírus foi o distanciamento social, sendo as instituições escolares fechadas. Na rede estadual de educação do estado de Mato Grosso, o decreto nº 407, de 16 de março de 2020, tratava a respeito da suspensão das aulas.

No dia 17 de março de 2020, o Governo brasileiro publicou a Portaria nº 343, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia de Covid-19. Assim, iniciavam-se os desafios no processo de ensino-aprendizagem tanto para escolas quanto universidades.

Em Mato Grosso, foi por meio do Decreto nº 416, de 20 de março de 2020, que se instituiu o teletrabalho, a redução da jornada de trabalho, bem como o revezamento nos órgãos públicos do Estado, sendo este acatado pelos municípios. Desse modo, conforme os casos da doença avançavam ou diminuía, eram criados decretos e normativas.

No estado de Mato Grosso, na rede estadual de ensino, as aulas ficaram suspensas até o mês de julho, sendo retomadas no formato remoto emergencial somente no mês subsequente. Passados um ano de quatro meses sem aulas presenciais, o governo do estado, por meio da SEDUC, dá início às aulas no formato híbrido, no dia 03 de agosto²⁰, por meio de nota técnica

¹⁹ Informações obtidas no site Agência Brasil, no endereço eletrônico: <https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus> Acesso em: 05 nov. 2022.

²⁰ Informações obtidas no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso no endereço eletrônico: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/17614525-aulas-na-modalidade-hibrida-serao-retomadas-dia-3-de-agosto-veja-como-funcionara> Acesso em: 05 nov. 2022.

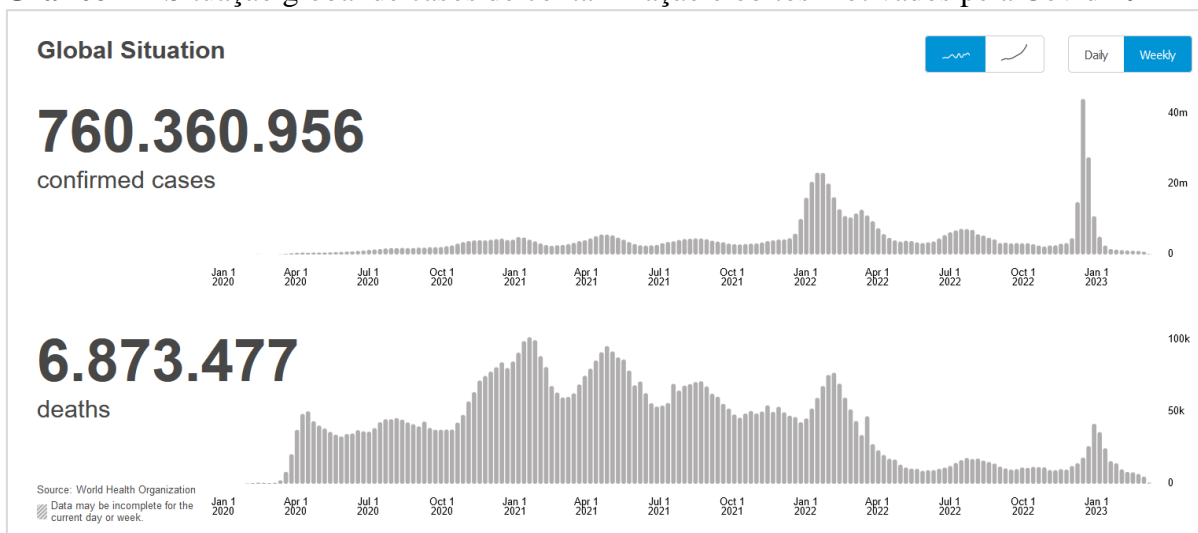
conjunta SES²¹/SEDUC/MT nº 001/2021²². Nos dias 02 e 03 do mês citado, foram realizadas lives com transmissão ao vivo pelo canal da SEDUC-MT no YouTube, para esclarecer aos servidores sobre essa modalidade de ensino.

A primeira semana foi de acolhimento aos profissionais da educação e alunos e, nas semanas posteriores, a começar pelo dia 09 do mês corrente, houve um sistema de revezamento dos discentes nas escolas. Na semana em que o aluno não estava em atividade presencial, tinha estudo dirigido, modalidade denominada de ensino híbrido.

Somente com a Portaria nº 662/2021, de 18 de outubro de 2021, com base no Decreto nº 1.134/2021, que trata dos casos da Covid-19, foram retomadas em 100% as aulas presenciais²³ nas instituições estaduais de ensino de Mato Grosso. Diante de toda essa realidade, novamente são impostos a alunos e professores desafios no processo de ensino-aprendizagem diante dos reflexos da pandemia.

Para que o leitor dimensione a gravidade do contexto pandêmico da Covid-19, seguem gráficos que mostram a situação global, números alarmantes de pessoas contaminadas pelo vírus e óbitos.

Gráfico 1 – Situação global de casos de contaminação e óbitos motivados pela Covid-19



Fonte: Organização Mundial da Saúde (2023)²⁴

²¹ Secretaria de Estado de Saúde (SES).

²² Informação obtida no site

<http://www.mt.gov.br/documents/8125245/0/NOTA+T%C3%89CNICA+CONJUNTA+SES-SEDUC-MT+N%C2%BA+001-2021+-+ASSINADA/97c42deb-5ccc-2a8d-544b-9f7da0fa1359> Acesso em: 05 nov. 2021.

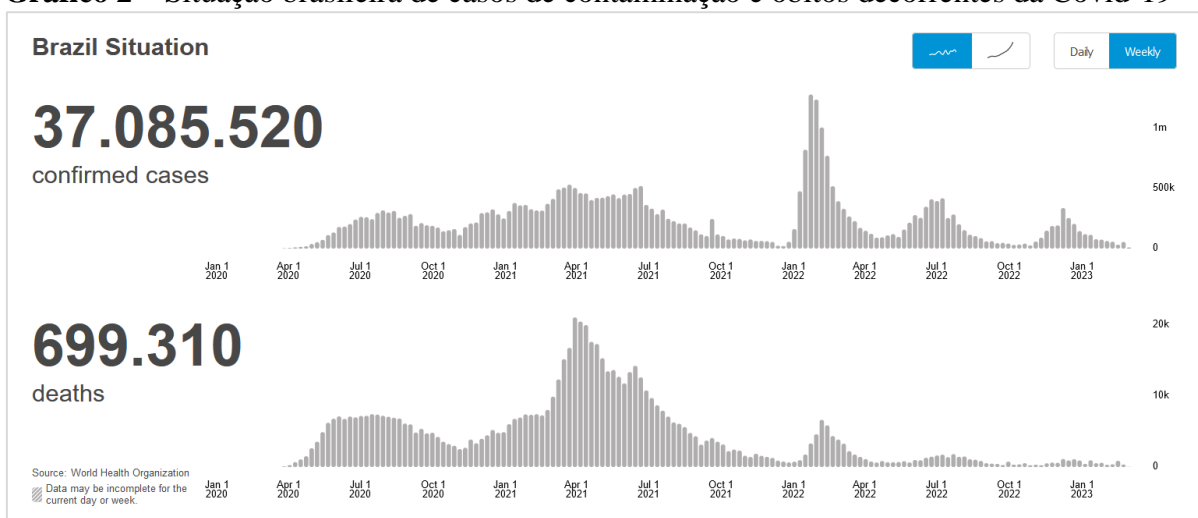
²³ Informações obtidas no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso no endereço eletrônico: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/18163383-mato-grosso-retoma-aulas-100-presenciais-momento-e-de-somar-forcas-pela-educacao-> Acesso em: 05 nov. 2022.

²⁴ Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

Segundo a OMS, até o dia 16 de março de 2023, houve 760.360.956 casos confirmados de Covid-19, dentre esses, 6.873.477 mortes e um total de 13.233.862.804 doses de vacina administradas, até 14 de março do ano citado.

Segue outro gráfico extraído da mesma fonte, que mostra, mais especificamente, o número tanto de pessoas que foram contaminadas quanto de mortes ocasionadas pelo vírus, no Brasil.

Gráfico 2 – Situação brasileira de casos de contaminação e óbitos decorrentes da Covid-19



Fonte: Organização Mundial da Saúde (2023)²⁵

Conforme a OMS, no Brasil, no período de 3 de janeiro de 2020 a 16 de março de 2023, houve 37.085.520 casos confirmados de COVID-19 com 699.310 mortes e um total de de 502.262.440 doses de vacina administradas, até o dia 10 de fevereiro de 2023.

Com o fim de compreender a realidade do estado de MT e o município onde se deu a pesquisa, apresentamos uma tabela extraída do site da Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso em que constam informações sobre alguns dos municípios do estado, dentre eles, Rondonópolis. Logo no final da tabela há o total de casos de contaminação da doença em MT e o de óbitos, nos últimos catorze dias da publicação dos dados, segundo o site.

²⁵ Disponível em: <https://covid19.who.int/region/amro/country/br>. Acesso em: 21 mar. 2023.

Tabela 1 – Recorte da situação de Mato Grosso e integral de Rondonópolis referente aos casos de contaminação e óbitos oriundos da Covid-19

Indicadores de monitoramento COVID-19										
Municípios	População	Casos Confirmados em MT	Casos últimos 14 dias	Incidência últimos 14 dias	Classificação de risco Incidência 14 dia	Óbitos Em Mato Grosso	Óbitos últimos 14 dias	Mortalidade 100.000	Mortalidade (100 mil) últimos 14 dias	Cobertura
Cuiabá	612.547	153.511	25	4,08	Nível 1 - Baixo	3.739		610,40		71%
Alta Floresta	51.782	18.571	2	3,86	Nível 1 - Baixo	193		372,72		66%
Vila Rica	26.037	4.757	1	3,84	Nível 1 - Baixo	55		211,24		35%
Mirassol d'Oeste	27.739	9.098	1	3,61	Nível 1 - Baixo	159		573,20		62%
Juara	34.974	7.592	1	2,86	Nível 1 - Baixo	107		305,94		64%
Campo Novo do Parecis	35.360	12.481	1	2,83	Nível 1 - Baixo	106		299,77		90%
Tangara da Serra	103.750	29.950	2	1,93	Nível 1 - Baixo	402		387,47		63%
Varzea Grande	284.971	60.038	4	1,40	Nível 1 - Baixo	1.534		538,30		69%
Rondonópolis	232.491	44.573	2	0,86	Sem Classificação	1.003		431,41		66%
Água Boa	25.721	6.326			Sem Classificação	105		408,23		75%
Alto Boa Vista	6.822	1.680			Sem Classificação	20		293,17		39%
Alto Garças	12.030	1.458			Sem Classificação	47		390,69		66%
Alto Paraguai	11.356	1.072			Sem Classificação	32		281,79		48%
Alto Taquari	10.847	1.751			Sem Classificação	31		285,79		62%
Apiacás	10.133	3.616			Sem Classificação	20		197,37		53%
Total	3.484.466	880.346	239	6,86	Nível 1 - Baixo	15.092	1	433,12	0,03	67%

Fonte: Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso (2023)²⁶

Na tabela apresentada, que é um recorte do texto integral, aparecem informações detalhadas de apenas alguns municípios de Mato Grosso, dentre eles: Rondonópolis. Na última linha da tabela, consta a informação de que foram confirmados, em todo o território mato-grossense, 880.346 casos de contaminação de Covid-19, com o total de óbitos de 15.092 em meio ao contingente populacional de 3.484.466. Em Rondonópolis foram confirmados 44.573 casos de Covid-19, com 1.003 óbitos registrados e expostos no site até a data da coleta desses dados. Um número bastante expressivo, pois trata-se de vidas humanas ceifadas em diversas famílias.

Descrito o cenário abrangido nesta investigação, nesta seção será apresentada a análise referente às práticas docentes de Língua Portuguesa, viabilizadas no trabalho com leitura antes e durante o contexto de pandemia, de acordo com relatos de professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, de acordo com os dados coletados nas entrevistas, em diálogo com os cinco (05) docentes colaboradores.

As questões da entrevista inerentes à prática de professores no trabalho com leitura foram agrupadas em quatro blocos, em consonância com as quatro macrocategorias apresentadas. São eles:

- anterior à pandemia;
- durante o ensino remoto emergencial;
- durante o ensino híbrido;
- retorno ao ensino presencial.

²⁶ Disponível em: <http://www.saude.mt.gov.br/painelcovidmt2/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

Passemos, agora, à análise dos dados.

4.1 PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TRABALHO COM LEITURA ANTERIOR À PANDEMIA

A presente seção tem por objetivo *averiguar, junto aos colaboradores da pesquisa, quais práticas eram realizadas no trabalho com leitura, no período anterior à pandemia*. Para tanto, foram feitas perguntas para os colaboradores, considerando as microcategorias, distribuídas em três subseções, para melhor análise e compreensão dos dados coletados.

4.1.1 Quando realizou o trabalho com leitura, como o desenvolveu

Os dados contemplados nesta subseção foram obtidos a partir de questionamentos feitos aos professores colaboradores no sentido de saber se eles trabalhavam leitura antes do período pandêmico e como era desenvolvido. Todos os cinco (05) colaboradores foram unânimes em responder afirmativamente.

Cecília afirmou ter trabalhado leitura, fazendo uso de livros literários e gêneros textuais. Lembrou, em seu relato, de que, certa feita, a rede municipal de educação de Rondonópolis distribuiu “sacolinhas de livros” para os alunos e ela compartilhou esse material com os alunos da rede estadual de educação. Dividiu os estudantes em grupos, para fazerem a leitura dos livros, em especial, um título, como ela declara: “Então, eu dividi meus alunos em grupinhos de leitura e nós fizemos as leituras desses livros. Tem um deles que eu me lembro, *Ed & Pierre*, livro muito legal, de fantasia, um livro de ficção que os alunos amam, chama mais a atenção”. (Professora Cecília, 11/05/2022).

Beatriz afirmou ter trabalhado a leitura como deleite e disse “de vez em quando eu levava livro para sala de aula para eles fazerem leitura ou eu lia” e assim ressaltou: “a leitura que eu utilizava era leitura que tinha no livro didático e leitura de livros que eu levava para sala de aula para ler para eles ou ler com eles, mas era só” (Professora Beatriz, 05/05/2022).

Com relação aos professores Mariana, João e Mônica, foi possível verificar que já desenvolviam uma prática mais consolidada de trabalho com leitura, até porque existiam projetos para o desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos nas instituições escolares de atuação desses profissionais, nesse período investigado.

Mariana conta que a escola, na qual atua há 21 anos, tem um projeto de leitura realizado há 16 anos com os clássicos da literatura brasileira, em que é feita a leitura de uma obra a cada bimestre, de algum período literário. Isso mais especificamente para turmas de 2º e 3º anos do

Ensino Médio. Já para as turmas de 1º anos do Ensino Médio, a escolha do livro, nas palavras da professora Mariana, ocorre da seguinte forma: “às vezes, podia ser uma coisa mais leve, poderia ser um livro mais moderno”. Ela afirmou:

Eu faço com eles sempre uma leitura acompanhada, orientada, porque, convenhamos, ler um livro do século XIX, por exemplo, início do século XIX para os meninos de hoje, é bem complicado. Então, eu sempre faço a contextualização da obra. A gente dá uma olhadinha na biografia do autor, da obra, do movimento literário que a obra pertence, para facilitar um pouco, e, se tiver muito difícil, às vezes, tem um filme, um vídeo, alguma coisa que ajude a ler o texto (Professora Mariana, 03/05/2022).

É perceptível a preocupação de Mariana com a questão histórica presente nas obras clássicas e que, às vezes, influi na compreensão. Todavia, por ser ela experiente nessa questão, oportunizou aos discentes construir conhecimento das peculiaridades inerentes a cada período da literatura, fazendo um elo entre o passado e o presente como forma de a turma vislumbrar a abundância de saberes que a leitura literária permite àqueles que se propõem nela navegar.

Mariana continua seu relato:

Então, a leitura, na minha aula, tá o tempo todo, sempre! A leitura do texto escrito, propriamente dito, a leitura dos subentendidos de um texto, que pode ser oral, de uma pergunta, de uma conversa, de uma discussão com aluno e, especialmente, eu observo muita dificuldade de leitura, de compreensão dos textos [...] então, assim, todo exercício, todo enunciado, toda a resposta, eu aproveito para trabalhar leitura, a questão da compreensão (Professora Mariana, 03/05/2022),

Claro está que a professora Mariana não se limita à concepção redutora de leitura, aquela lembrada por Silva (1999), em que ler se restringe a apreciar obras clássicas. Segundo ela, nas aulas, aproveita enunciados e textos orais para trabalhar leitura, a qual ela define como sendo um processo que requer compreensão, sentido.

O professor João manifesta que além da leitura deleite feita logo no início de todas as aulas, disponibilizava parte das aulas semanais para a leitura de obras paradidáticas, as quais ele sempre gostou de comentar, para extrair um valor moral e ético como forma de reflexão para uma vida mais harmoniosa nas relações humanas. “Eu tento extrair algum valor que aquele personagem traz para a vida deles, porque eles não leem muito. Dizem que leem, mas não leem, na verdade, não são leitores assíduos” (Professor João, 11/05/2022).

A partir dessa declaração do professor João, notamos a importância atribuída por ele no que concerne à reflexão sobre o texto, o diálogo com a turma, que oportuniza fazer as leituras de mundo. Por isso, destacamos, aqui, um trecho de uma das obras de Silva (2008), que diz:

[...] os textos podem ser tomados como pontos de partida para o ensino e a aprendizagem, mas não podem, de maneira nenhuma, substituir o diálogo pedagógico, as interações humanas que se realizam nos espaços da escola e muito menos as leituras do mundo que são feitas pelas vivências concretas do real (SILVA, 2008, p. 52).

Segundo o docente João, após a leitura dos livros paradidáticos, que era feita em sala de aula, ele tinha a liberdade para decidir se deveria ou não fazer uma avaliação. João optava por escolher um gênero textual, que tivesse sido contemplado dentro da obra lida, e propor aos discentes uma produção textual relacionada ao que fora lido, considerando a temática, os personagens principal e secundários, por exemplo. Procurava exemplificar, no quadro, a escrita, a fim de que a turma tivesse um modelo de como elaborar seu próprio texto, com autonomia.

A forma como o professor João se preocupava em oferecer aos estudantes um modelo de como escrever um texto vai ao encontro do posicionamento defendido por Solé (1998), em que ela pondera:

Pode ser difícil explicar os próprios processos internos, porque em muitas ocasiões não nos damos conta de que os realizamos e também porque não estamos muito acostumados a falar sobre eles. Mas, a aprendizagem de um conhecimento requer, como condição necessária - embora não suficiente - sua demonstração. Por isso a dificuldade não deve nos amedrontar e poderemos fazer com a leitura na mesma coisa que fazemos quando explicamos a soma: expor às crianças como procedemos para resolvê-la (SOLÉ, 1998, p. 77).

Com relação à Mônica, esta revelou que houve um período de sua vida profissional que trabalhou com leitura de livros paradidáticos, propondo aos alunos que os levassem para casa, fizessem a leitura e, no dia marcado, faziam uma avaliação, a qual poderia ser uma dinâmica.

Num livro era um jogo, na outra era uma brincadeira, na outra era um dado, que tinha que jogar o dado e responder, na outra se elaborava uma pergunta para outro grupo, nunca era uma prova. Eu queria que eles aproveitassem, mas, tinha o dia da avaliação (Professora Mônica, 09/05/2022).

Os anos foram passando e a professora Mônica, objetivando viabilizar um número maior de alunos leitores, após refletir sobre sua prática, resolveu trabalhar os livros em sala de aula e, assim, percebeu que as aulas fluíam mais e a própria participação dos estudantes, durante a leitura, já dava indícios sobre a opinião da turma a respeito da obra lida.

Aí fluiu, porque eu não tinha mais necessidade nem mesmo de ter um dia pra avaliar. A gente já conversava sobre a obra no decorrer da leitura. O máximo que eu tinha que fazer, às vezes, era, antes de começar a aula, organizar, porque eles brigavam entre si para ver quem ia ler, quem ia ser narrador, quem que ia ser personagem principal, naquele dia. Eu calculava, sei lá... oito encontros, um encontro de duas aulas, mais X encontros de uma aula. Então, eu fazia mais ou menos um roteiro, porque eu não podia passar o mês inteiro lendo livro (Professora Mônica, 09/05/2022).

A prática da professora Mônica vai ao encontro do que sugere Silva (2008), o qual afirma que

[...] é sempre recomendável, depois ou durante a leitura de um ou mais textos, organizar espaço para troca de ideias, comentários e apreciações entre os leitores. Quer dizer: o sociointeracionismo tem que ser assumido e praticado concretamente nas situações de leitura (SILVA, 2008, p. 72).

A proposta de trabalho com leitura que se pauta na perspectiva sociointeracionista valoriza a importância da interação entre os sujeitos envolvidos, em um processo sócio-histórico-cultural. É um momento em que a troca de opiniões, os diferentes posicionamentos, o diálogo entre e com os alunos oportuniza a construção de conhecimentos.

4.1.2 Aspectos considerados exitosos pelos professores no trabalho com leitura

Nesta subseção apresentaremos os dados obtidos na entrevista junto aos colaboradores a partir da questão: “Quais aspectos você considerou positivos no trabalho com leitura desenvolvido por você? Por quê?”

Todos os participantes da pesquisa diagnosticaram algo relevante. Nesse sentido, o Quadro 5 traz a transcrição das falas de cada um dos professores:

Quadro 5 – Aspectos considerados exitosos pelos professores no trabalho com leitura, *antes* da pandemia

Professores	Aspectos exitosos
Mariana	“O interesse do aluno pelo próprio livro, pela própria leitura, alguns se apaixonam.”
Beatriz	“Como eu trabalhei com teatro teve essa questão da vontade de ler mesmo, de participar, de ficar engajado mesmo e começar a fazer a leitura com emoção mesmo, a leitura dramática [...] com Ensino Médio a gente fez muita leitura de contos.”
	“[...] algumas peças que foram criadas baseadas nesses contos, foram escritas por eles, por alguns alunos, eles fizeram essa transposição do conto para o para o texto teatral e eles se engajaram e fizeram suas produções.”
João	“Eu tive ótimos resultados, excelentes resultados, até posso dizer que alunos que não conseguiam escrever, começaram a escrever, razoavelmente bem, e aqueles que já tinham o hábito, esses aí, nossa! Deslançaram!”
Cecília	“[...] eles, além de começarem a ter mais gosto pela leitura, eles começaram a ter gosto e ter mais confiança na escrita deles, porque não era só isso, só ler, não ficava só na leitura, a gente fazia a roda de conversa, a gente fazia a reprodução, a gente transformava, por exemplo, um livro literário num cordel.”
Mônica	“[...] eu acho que é importante que o professor faça diagnósticos.”
	“[...] eu acho que eles criaram novas habilidades de leitura.”
	“[...] eu considerei diferentes públicos, mudei as estratégias de acordo com o que eu via que funcionava ou não, e perdeu o peso de ‘eu vou fazer a leitura porque eu tenho que fazer uma prova’ [...]. Então, eu acho que desamarrou um pouco da prática engessada de ‘vou ler para fazer a prova’, porque, para mim, acabava com a graça do livro.”

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo (2022)

Importante ressaltar a fala da professora Mônica, a qual relata ter obtido êxito no trabalho com leitura a partir de diagnósticos, ou seja, no cotidiano, estava atenta ao comportamento dos alunos, à forma como as turmas interagem com as obras lidas. Aos poucos, conhecia o público com o qual estava lidando e modelava a própria prática conforme seus diagnósticos, a sua observação, o que a levou a inferir que o trabalho pedagógico resultava em novas habilidades nos diferentes públicos com os quais fomentava a leitura.

Vale lembrar que Mônica trabalha há 19 anos nessa instituição escolar, ou seja, é possível supor que isso deu a ela a oportunidade de conhecer a comunidade escolar, por estar há muitos anos atuando no mesmo espaço. Diferente do que ocorre com professores que vivem as circunstâncias da rotatividade, que dificulta identificar, com clareza, o público-alvo e desenvolver uma prática mais exitosa.

4.1.3 Aspectos considerados não exitosos pelos professores no trabalho com leitura e o que fariam diferente

Com o objetivo de capturar os aspectos que os participantes da pesquisa consideravam não exitosos no trabalho com leitura, foi indagado “Quais aspectos você acredita que não foram exitosos? Por quê?”.

A professora Mônica afirmou que o ponto não exitoso foi a falta de

[...] sistematização das leituras na parte da devolutiva de texto. Então lá, eu não cobrava uma prova mais, nem jogo, nem pergunta, resumo, nada, mas, e se eu tivesse criado um instrumento para registrar essas leituras, entendeu? Não que aquilo tivesse que valer uma nota tal, separada, mas talvez, incluir, em alguma medida, um instrumento de devolutiva escrita teria sido importante. Foi algo que eu não fiz, nos últimos anos, não (Professora Mônica, 09/05/2022).

A docente Cecília queixou-se da quantidade diminuta de material didático (livros) para trabalhar, sendo necessário passar o mesmo exemplar de mão em mão, inviabilizando obter maior êxito no processo de ensino-aprendizagem.

[...] fica mais difícil de você trabalhar esse material; muitas vezes, eu tinha que passar o livro de mão em mão, fazer a rodinha de leitura e aí o aluno que não estava com livro, ele se saía um pouco mais ou ele achava... “Ah! Eu não vou produzir, porque eu não entendi tal parte” (Professora Cecília, 11/05/2022).

O ponto crítico destacado pela professora Beatriz, quando trabalhava com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, foi a falta de biblioteca escolar:

No meu caso foi a falta de acesso à biblioteca. Foi o ponto crítico, porque eu não tinha de onde tirar os livros, não tinha notebook para poder trabalhar também, eu tinha o livro didático. Então, a pior questão foi essa [...] (Professora Beatriz, 05/05/2022).

Ela mencionou, também, a rotatividade de turmas que enfrentou, e acredita que isso dificulta desenvolver uma prática mais bem elaborada, que viabilize o aprofundamento no estudo daquelas habilidades que são mais específicas de determinado ano de escolarização. Ela reflete:

Eu acredito que se os seus professores, eles ficassem mais fixos em algumas determinadas turmas, você construiria um saber melhor elaborado, se você está dando aula para o 6º ano e, no outro ano, você vai para o 3º ano do Ensino Médio, você vai ter que aprender a trabalhar com essa turma, porque o conteúdo é muito diferente, outro nível de linguagem, vai ser muito diferente (Professora Beatriz, 05/05/2022).

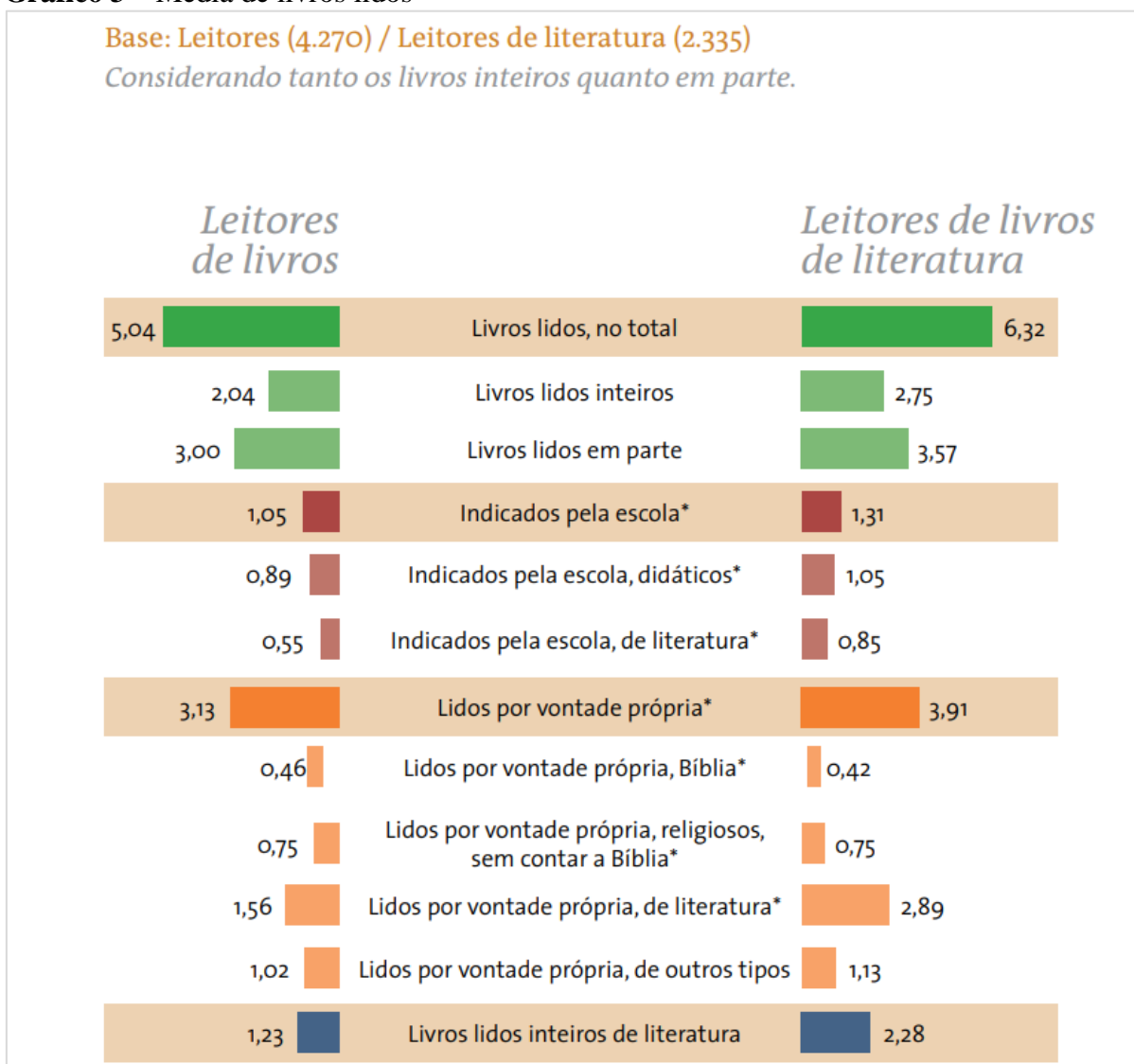
Nesse sentido, Silva (2008, p. 34) afirma que tanto a rotatividade docente quanto a administrativa necessitam ser solucionadas de tal maneira que as instituições escolares tenham condições de elaborar “projetos pedagógicos com um mínimo de estabilidade, unidade e continuidade no tempo.”. Percebe-se, portanto, a urgência em repensar essa questão que tanto aflige as escolas.

Com relação às turmas de Ensino Médio, nas quais Beatriz teve atuação no período noturno, o aspecto não exitoso citado pela professora foi a falta de interesse de alguns alunos pela leitura. A professora lembra que “[...] teve, sim, essa falta de interesse. Faltavam muitos. Muitos já tinham filhos, já tinham família, um dos meus alunos perdeu o braço, são muitas coisinhas, muitos detalhezinhas” (Professora Beatriz, 05/05/2022).

Os docentes Mariana e João destacaram como ponto negativo a resistência de alguns alunos no envolvimento com a leitura. Segue o relato da professora Mariana, que foi mais abrangente, “[...] os alunos que têm uma resistência maior à leitura, de modo geral, eles não têm o hábito de leitura, eles são resistentes” (Professora Mariana, 03/05/2022).

Essa questão, comumente narrada por professores, provoca reflexões, pois dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil²⁷ mostram que tanto os leitores de livros quanto os de literatura leem mais por vontade própria (Gráfico 3). Faz-se necessário destacar que a pesquisa mencionada considera leitor aquela pessoa que leu um livro inteiro ou em partes nos últimos 03 meses que antecedeu sua realização.

²⁷ Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 5ª edição, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), a nível nacional, com dados de 2019, mostra o comportamento do leitor brasileiro.

Gráfico 3 – Média de livros lidos

Fonte: Failla (2021, p. 194)

Ao cruzar os dados de Retratos da Leitura no Brasil com os desta pesquisa de mestrado, refletindo mais especificamente sobre a queixa feita por Mariana e João, depreendemos que, talvez, as indicações de obras feitas pela escola destoem daquilo que interessa a muitos alunos, ocasionando a falta de envolvimento deles com o que lhes é proposto, por não terem a compreensão da recomendação de determinada leitura e não de outra, qual a importância e significado dela na vida escolar.

Os colaboradores da pesquisa, diante da questão “Você faria algo diferente? Por quê?”, relataram, em sua maioria, que fariam algo diferente do que fizeram em suas práticas. Apenas a professora Mariana afirmou que “não” e destacou que continuaria a persistir no trabalho com leitura.

Eu continuaria insistindo, não sou de desistir fácil, não! Eu vou continuar insistindo. Eu vou continuar insistindo: antes da pandemia, durante, depois. Leitura, leitura, leitura, não interessa se é um enunciado de uma questão, se é uma página, se é um conto, se é uma parábola, se é um romance. Precisamos ler, precisamos ler muito. A cada dia é mais necessária a leitura, em todos os sentidos (Professora Mariana, 03/05/2022).

Em sua resposta, a professora Beatriz ponderou:

Teria trabalhado como eu estou trabalhando agora. Trabalho com os roteiros de leitura, né, e teria feito a minha seleção de livros específicos, teria forçado, ali na escola, para conseguir o recurso para comprar esses livros ou dar um jeito de conseguir [...] A questão da inferência, das estratégias mesmo de leitura, que eu não trabalhava, nem sabia que existiam (Professora Beatriz, 05/05/2022).

Esse relato demonstra que a docente consegue refletir sobre sua própria prática, fazer o movimento ação-reflexão-ação e, aos poucos, aprimorar seu fazer pedagógico, oportunizando aos educandos aprendizagem mais significativa. Sua fala indica que ela busca a formação continuada como um sujeito que se propõe a aprender, pois formas de trabalho com leitura, que até então eram desconhecidas por ela, passaram a integrar sua prática. Situação que fica clara quando afirma que não sabia da existência das estratégias de leitura nesse período em que detemos a análise. Cabe ressaltar aqui, embora já abordada a questão na seção 2.2, que estratégias de leitura, segundo Solé (1998, p. 70), são “procedimentos de caráter elevado”, que requerem objetivos claros e um planejamento condizente para alcançá-los, considerando a importância da avaliação, com o fim de fazer possíveis alterações e avançar com o processo de ensino-aprendizagem.

Mais especificamente no trecho em que a professora Beatriz disse: “[...] teria forçado, ali na escola, para conseguir o recurso para comprar esses livros [...]”, infere-se o amadurecimento intelectual dela no sentido de compreender a necessidade de lutas políticas, ainda que individualmente, em prol de melhorias na qualidade educacional dos alunos, na formação de sujeitos leitores, numa tentativa de dirimir as mazelas sociais. Afinal, a Constituição Federal de 1988, na seção II, intitulada “Da Cultura”, em seu artigo 215, prescreve o direito do cidadão de acesso aos bens culturais (BRASIL, 2016) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), cita “o pleno domínio da leitura”, em seu artigo 32, sendo necessário, então, que se promova a democratização de acesso ao livro. Todavia, embora essas questões estejam contempladas em leis, isso requer lutas, para sua efetivação.

De sua parte, Mônica acredita que teria sido interessante criar, com a ajuda dos estudantes, “algum instrumento escrito de devolutiva do livro” (Professora Mônica, 09/05/2022).

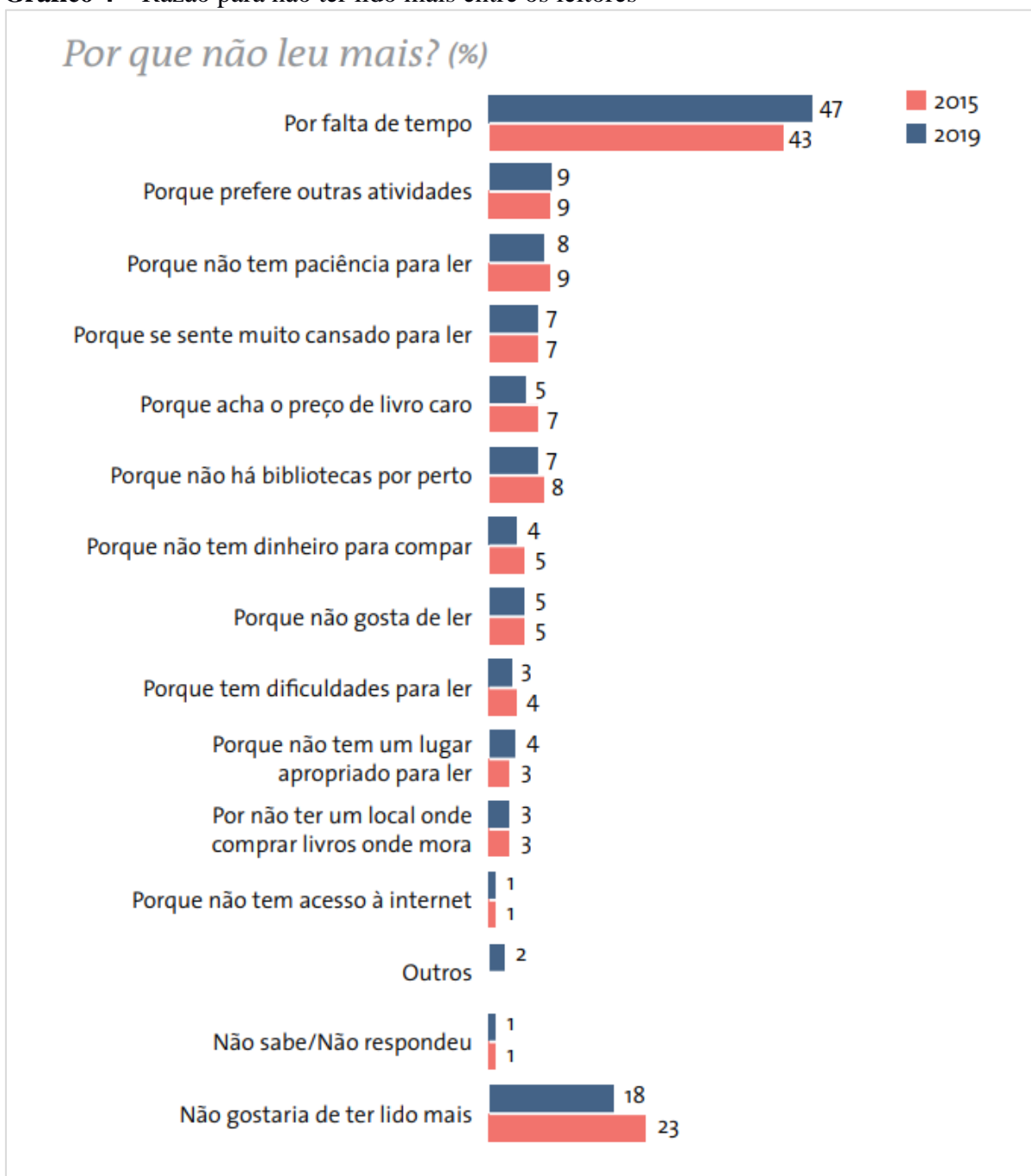
O Professor João relatou que o ideal seria o aluno levar o livro para casa, ler e, em sala de aula, trabalhar outros aspectos inerentes à leitura, assim, seria possível gerir o tempo de forma mais eficaz.

Se eu pudesse fazer, eu faria assim, primeiro, o aluno levava o livro, que ele não levava o livro, o livro tem que ficar na escola, levava o livro e ele fazia a leitura em casa. Aí, o que que eu trabalharia? Vamos trabalhar o aspecto tal, como é que eu faço uma criação do texto, como é que eu começo um texto, como é que eu apresento a temática, como é que eu identifico a temática (Professor João, 11/05/2022).

A declaração de João reitera a importância de políticas públicas que promovam a democratização do acesso ao livro e à leitura de maneira a melhorar a vida das pessoas a partir da disseminação do conhecimento e consequente empoderamento delas. Deve haver garantias de acesso ao livro e à leitura, especialmente, à camada mais pobre da sociedade, que, costumeiramente, é privada do contato de livros, revistas, jornais, dentre outros suportes e gêneros que circulam na sociedade centrada na escrita.

Por fim, a professora Cecília disse que tentaria trabalhar um pouco mais os gêneros que não conseguiu trabalhar. Lembrou: “[...] a gente fica perdido na quantidade de conteúdos que tem que trabalhar e não dá muita atenção para a qualidade da produção que ele está querendo fazer” (Professora Cecília, 11/05/2022).

Dois dos colaboradores da pesquisa, João e Cecília, relataram algo em comum, citaram a questão do tempo na execução da prática docente com leitura. Isso nos leva a deduzir que o tempo parece ser pouco para o desenvolvimento de tantas habilidades traçadas para cada ano de escolarização. A falta de tempo também é uma das barreiras para ler mais lembrada pelos participantes da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, como mostra o Gráfico 4:

Gráfico 4 – Razão para não ter lido mais entre os leitores

Fonte: Failla (2021, p. 215)

No Gráfico 4, a percentagem de leitores que alegam não ter lido mais por falta de tempo, dentre outras justificativas apresentadas, é de 47%, em 2019, percentual que era menor em comparação com a pesquisa anterior, de 2015.

Ao perceber a leitura como uma ferramenta de acesso aos bens culturais da humanidade, faz-se necessário envidar esforços no sentido de tentar descobrir as raízes mais profundas que dão origem à falta de tempo, ter consciência de que elas precisam ser extirpadas como forma

de amenizar essa problemática, gerindo melhor o tempo para ler mais e, paulatinamente, compreender a si mesmo e ao mundo e corroborar para a construção de um mundo menos ególatra e mais humano.

4.2 PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TRABALHO COM LEITURA *DURANTE* A PANDEMIA, NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Antes de iniciarmos a apresentação dos dados propriamente dita, é preciso ponderar que durante o ERE as aulas aconteceram via plataformas digitais e, aos alunos sem possibilidade de acesso à conexão de internet e/ou aparelhos tecnológicos, foram disponibilizadas atividades, que alguns denominaram de “apostilas”, com o fim de tentar diminuir os prejuízos oriundos do contexto socioeconômico e pandêmico.

O objetivo desta seção é *verificar quais práticas foram realizadas pelos colaboradores da pesquisa no trabalho com leitura durante a pandemia, no ensino remoto emergencial*. Nesse sentido, consideramos as quatro micro categorias: “quando realizou o trabalho, como o desenvolveu”; “aspectos considerados exitosos”; “aspectos considerados não exitosos e o que fariam diferente”, a partir das quais as subseções foram organizadas.

4.2.1 Quando realizou o trabalho com leitura, como o desenvolveu

Os professores, quando questionados se trabalharam com leitura no contexto da pandemia, mais especificamente, no ensino remoto emergencial, responderam conforme consta no Quadro 6:

Quadro 6 – Respostas dos professores quando questionados se trabalharam leitura *durante* pandemia, no ensino remoto emergencial

Professores	Respostadas dadas pelos professores a partir da pergunta “Você trabalhou leitura?”
Mariana	“Não, porque a participação era muito pequena. No início, quando iniciou esse emergencial, primeiro, entrei em pânico”.
Beatriz	“Sim e não. Então, trabalhei com leitura deleite, eu fazia a leitura e, aí, é assim, a questão que eu quero dizer é o livro físico. A gente não teve trabalho com livro físico”.
Mônica	“De livros paradidáticos, não”. “Eu trabalhei estratégias de leitura com os meus alunos, só que em contos e crônicas. Eu não trabalhei livro paradidático”.
João	“Até trabalhei a leitura, mas daí dos textos que a própria obra trazia”. [Refere-se ao livro didático]
Cecília	“Trabalhava, só que eu não via muito resultado, porque, muitas vezes, eu não estava vendo aquele aluno”.

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo (2022)

Conforme é possível observar no quadro apresentado, embora a professora Mariana, a princípio, tenha sido a única a responder que não trabalhou leitura durante o ERE, com suas turmas de 3º ano do EM, foi possível verificar, mais adiante, na entrevista fornecida por ela, que desenvolveu o trabalho com leitura a partir do gênero notícia.

Eu lembro que eu trabalhei bastante o gênero notícia no remoto, depois, nós retomamos no híbrido. Trabalhamos também bastante a questão da charge, do *cartoon*. E aí eu pedi para eles produzirem charge. Foi um trabalho bacana que eles fizeram e daí envolvia além do texto, né, do texto verbal e o texto não verbal. Eu achei um trabalho bem interessante, trabalho que eles fizeram, que eles produziram com charge, com *cartoon* e a própria notícia também (Professora Mariana, 03/05/2022).

Segundo Mariana, foram trabalhadas as características do gênero, voltando-se para a análise de cada oração, cada frase, cada enunciado, oportunizando a interpretação dos textos.

Depreende-se que essa docente afirmou, a princípio, não haver trabalhado leitura, porque não o fez da forma que realizava há anos por meio de um projeto da escola na qual atua. A partir da fala da professora, infere-se, também, que sua concepção de leitura, nesse momento, se aproximou da leitura de obras clássicas, desprestigiando os gêneros, os quais têm também a sua importância na vida do leitor, afinal, o leitor experiente lê diversos tipos e gêneros de textos. Mariana entende que

[...] a leitura ficava um pouco mais comprometida. Era muita atividade via *WhatsApp*, via e-mail. E, no momento, eles tinham que ler. Eu trabalhava terceiro ano do Ensino Médio e eu tive que focar na redação do Enem²⁸. Agora imagina, a gente começou em agosto, novembro era o Enem, e aí nós trabalhamos muito a escrita e a leitura. Falava para eles: “Leiam, leiam tudo o que puder, leiam os jornais e leiam revistas, pesquisem assunto e, aí, eu colocava alguns assuntos para eles, precisavam pesquisar. Nesse primeiro momento foi muito focado na produção da redação para o Enem as nossas leituras (Professora Mariana, 03/05/2022).

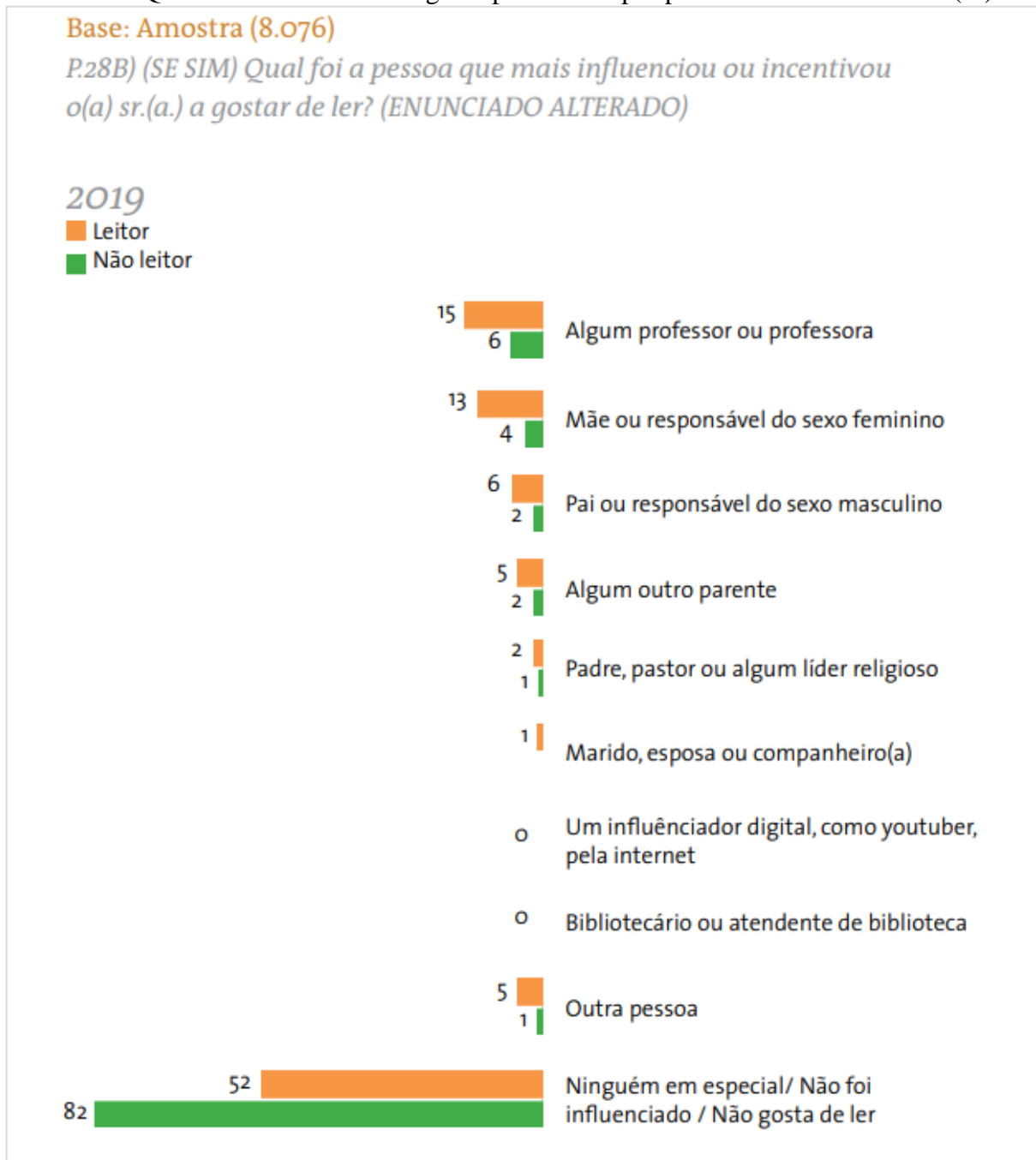
Quando a professora afirmou “a gente começou em agosto”, ela se referiu ao mês em que a SEDUC-MT determinou a retomada das atividades escolares por meio do ERE. Momento em que o uso das tecnologias teve de ser incorporado imediatamente à prática docente, com o fim de tentar dar continuidade ao ano letivo.

²⁸ Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O professor João relatou que o trabalho com leitura se dava a partir dos textos contidos no próprio livro didático, da coleção Projeto Alfa, no qual, segundo o docente, há uma seleção de textos, ilustrações e questões interessantes.

Se eu fosse trabalhar com um trechinho da “Moby Dick”, “O lobo do mar”, eu pegava uma cópia PDF do original “Moby Dick” e disponibilizava pra turma [...]. Eu pegava, eu lia muito obras de histórias em relação às navegações, aquele livro do Edward Cullen. Daí eu vinha com esses *insights*, assim, dentro da aula. “A caravela, vocês sabem o que é caravela?”. Eles ficavam apavorados como eu sabia. Não, eu tô lendo livro tal. Aí, eu mostrava meu Kindle. “Esse livro aqui é de um professor que é historiador. Ele disse que a caravela e tal...oh, um livro bom, vou deixar aqui.” Eu recomendava muita leitura [...]. (Professor João, 11/05/2022).

Podemos concluir que a forma como o professor João conduziu a aula, ao fazer a explanação sobre o livro, instigou a curiosidade nos alunos, a vontade ler. Chama a atenção, sobretudo, a sua postura de mediador e influenciador, que não é uma prática isolada, coincidindo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, que aponta que a pessoa que mais influenciou o gosto pela leitura nos leitores e não leitores foi a figura docente.

Gráfico 5 – Quem mais influenciou o gosto pela leitura por perfil Leitor x Não Leitor (%)

Fonte: Failla (2021, p. 234)

Os dados evidenciam que o professor exerce influência sobre as práticas de leitura, não da maneira como a maioria de nós gostaríamos, todavia, somos vistos por muitos como um modelo a ser seguido, como alguém que é capaz de facultar meios de brotar nos discentes o desejo de ler, de mergulhar no fabuloso mundo da leitura e, conseqüentemente, desenvolver habilidades tanto de comunicação quanto de expressão, de construir conhecimentos e melhorar a própria

qualidade de vida e dos que estão no entorno. Assim sendo, é imperioso trabalhar leitura com nossos alunos.

A docente Cecília contou que, para o desenvolvimento do trabalho com leitura, enviava para os alunos os livros literários em PDF e, depois, pedia que comentassem a respeito:

Algumas vezes, eu mandava a apostila impressa, parte do livro, deixava o aluno curioso para saber o final da história. Então, tudo isso a gente tentava para trazer esse aluno pra perto. Fazer com que ele lesse alguma coisa, trabalhávamos também com muitos gêneros diferentes, né, que aí entrou na pandemia, no auge da pandemia, foi o meme, então, trabalhamos muito com a leitura de memes, a leitura de tirinhas, eles gostavam também desses gêneros, são mais rápidos, de fácil entendimento (Professora Cecília, 11/05/2022).

A professora Beatriz lembra que trabalhou leitura utilizando livros em PDF e também era comum compartilhar com os alunos vídeos do YouTube em que havia contadores de histórias. Ela destaca que, nesse período, deu início a um projeto de leitura que seria uma pesquisa pensada para seu projeto de mestrado:

[...] comecei com as estratégias, né. E aí eu levei um roteiro também de leitura e mandei os livros em PDF, era todo em PDF. Esse projeto era todo em PDF, pedi aos pais ajuda, falando que estava de uma forma ou outra oportunizando para eles esse conhecimento, né, que eles tivessem a oportunidade de ler mesmo que fosse em PDF (Professora Beatriz, 05/05/2022).

Para o êxito no processo de ensino-aprendizagem, é perceptível, com base no relato da educadora, o empenho dela em deixar os pais cientes do objetivo do projeto voltado para o fomento da leitura, bem como em envolvê-los, chamando-os à responsabilidade no acompanhamento dos deveres escolares de seus rebentos. Com relação aos roteiros de leitura, a docente frisou que os alunos tinham de “entregar um roteiro escrito [...] Essa parte, eu acho que mata um pouquinho a leitura, mas fazia parte do projeto e eu precisava ter certeza, por meio desses roteiros” (Professora Beatriz, 05/05/2022).

No que se relaciona à professora Mônica, esta declarou:

[...] eu trabalhei... faz tempo, já não vou lembrar... uns sete, oito contos, mais ou menos, na aula on-line, e para cada conto, eu elegia uma estratégia predominante e algumas estratégias de fundo. Normalmente, eu trabalhava com três estratégias de leitura, se eu estivesse dando ênfase a questões, ao texto, por exemplo, eu trabalharia ativação de conhecimentos prévios e inferência como pano de fundo para o desdobramento de questões ao texto. Então, eu elegia para cada texto uma estratégia e outras duas concomitantes e, aí, a gente trabalhou os contos na perspectiva ativa das estratégias de leitura (Professora Mônica, 09/05/2022).

Com base nessa transcrição da fala da Professora Mônica, é possível notar que ela desenvolveu o trabalho considerando as estratégias de leitura abordadas por Girotto e Souza (2014, p. 15), vistas na seção 2.2, que são “conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese.”. Segundo essas autoras, não há uma ordem específica para trabalhar as estratégias, pois elas são utilizadas conforme a necessidade e o desenrolar da leitura.

A professora Mônica também lembrou do trabalho feito com a turma de oitavo ano em que ela, em parceria com o professor da disciplina de Artes, trabalhou a crônica “A última crônica”, de Fernando Sabino. Destacou que foi feita

[...] a leitura em N etapas e a última delas era transformar o conteúdo da crônica em uma tela, então, eles teriam de transformar isso, teoricamente, num desenho, mas, quem não tinha habilidade de desenho, poderia montar, para ter uma colagem com imagens já prontas da internet. Eu aceitei também. Então, quem não tinha habilidade nenhuma, não ficou prejudicado. Ele poderia buscar essas imagens na internet (Professora Mônica, 09/05/2022).

Ao analisar esse relato da professora, fica evidente que ela conseguiu perceber a importância do trabalho interdisciplinar para uma aprendizagem mais significativa. Ela buscou parcerias na realização de suas práticas pedagógicas, a interdisciplinaridade como uma possibilidade de integrar os conteúdos de disciplinas variadas, estudando-os sob diferentes perspectivas, tornando a aprendizagem mais enriquecedora, permitindo ao educando uma visão de mundo mais abrangente.

Logo, dos cinco docentes participantes da pesquisa, duas professoras, Beatriz e Mônica, citaram, no trabalho com leitura, a prática com estratégias de leitura. Ao analisar a pós-graduação das professoras, constatamos que Beatriz está cursando mestrado e que Mônica já o concluiu, ambas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/UFR, e é sabido que, nesse mestrado, há pesquisas em torno das estratégias de leitura, possivelmente, esse tenha sido um fator influenciador para essas práticas em sala de aula pelas entrevistadas. As estratégias de leitura foram abordadas por Mônica em sua pesquisa de mestrado e por Beatriz em seu projeto de leitura que, a princípio, seria uma pesquisa de mestrado.

Todavia, é necessário ponderar que livros didáticos em geral usam algumas das estratégias básicas de leitura, frequentemente sem nomeá-las como tal. Além disso, é possível que haja, entre professores de Língua Portuguesa, aqueles que tenham estudado algumas estratégias de leitura, porém, sem que elas tenham sido apresentadas a eles com essa

nomenclatura. Assim, tende a haver o conhecimento empírico, mas não o sistematizado, uma vez que o primeiro é trabalhado de forma mais assistemática, ao passo que, ao ter a clareza teórica e prática das estratégias de leitura, há maiores possibilidades de viabilizar aos alunos um trabalho com leitura mais assertivo.

4.2.2 Aspectos considerados exitosos pelos professores no trabalho com leitura

Os dados, que serão apresentados logo abaixo, obtidos a partir de relatos, demonstram a percepção dos professores sobre a própria prática no trabalho com leitura no aspecto exitoso do processo.

Quadro 7 – Aspectos considerados exitosos pelos professores no trabalho com leitura, durante a pandemia, no ensino remoto emergencial

Professores	Respostas fornecidas pelos professores a partir da pergunta “Quais aspectos você considerou exitosos no trabalho com leitura desenvolvido por você? Por quê?”
Mariana	“[...] eu tive aluno com nota 960, 890, 940, acima de 700”. [Refere-se às notas na redação do Enem]
Beatriz	“[...] eu comecei a trabalhar um pouquinho alguns roteiros de leitura, 2020, e, aí, isso era bem legal”.
Mônica	“Isso em todos os contos que eu trabalhei, isso eu sei que foi positivo, foi o envolvimento deles com a leitura [...] Houve uma interação bastante efetiva deles com os textos. Eu acho que foi uma coisa boa”.
João	“Eu sempre considerei o trabalho, o remoto, muito limitador, mas, uma coisa que eu notei que foi positivo, foi que quando eu voltei, eles lembravam dos meus comentários, eles anotavam, eu faço muitos comentários”.
Cecília	“Foi o alcance de materiais que eu consegui passar, porque eu mandava, tinha os grupos, a gente mandava ali, nos grupos dos livros, os links dos livros”.

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo (2022)

Os docentes destacaram, como positivo, os seguintes aspectos: o compromisso dos estudantes na leitura de diversos textos, com possíveis temáticas da prova de redação do Enem; o trabalho com roteiro de leituras; a interação daqueles poucos discentes que tiveram o comprometimento com a leitura; os comentários feitos durante as aulas sobre o que foi lido; e a praticidade no acesso a livros em PDF e audiolivros e no compartilhamento desse material com aqueles poucos alunos presentes nas aulas.

4.2.3 Aspectos considerados não exitosos pelos professores no trabalho com leitura e o que fariam diferente

Quando os participantes da pesquisa foram questionados a respeito dos aspectos não exitosos no trabalho com leitura, a professora Beatriz ressaltou a desmotivação da parte dos discentes diante da nova modalidade de ensino, bem como a falta de interação de alguns deles, inviabilizando identificar se ela estava ou não alcançando os objetivos traçados para a aula.

A pouca adesão, já que nem todos conseguiram participar, e eu não ter a possibilidade de controlar a câmera dos meus alunos para saber se eles realmente estavam lá ou não, então, eu não tinha uma certeza se realmente estava atingindo os objetivos. Foi algo negativo (Professora Beatriz, 05/05/2022).

O que mais afligiu o docente João foi a falta de compromisso dos educandos na realização das atividades propostas. Segundo ele, um fator que influenciou para tanto foi a ausência dos pais na vida escolar de seus filhos, no sentido de verificar se estavam ou não participando ativamente das aulas.

[...] os pais deixaram os filhos totalmente sozinhos, poucos pais participaram. Na verdade, daquele processo, tinha filho que, nossa, ficou solto! Muito problemática a participação dos pais, foi negativo! Tarefa eles não faziam, eles não se sentiam impelidos a fazer as tarefas. Eu passava a tarefa, olhava no dia, tinha dois que tinham feito (Professor João, 11/05/2022).

Com relação aos alunos que retiravam atividades na escola, ou seja, que não tinham acesso às aulas via Plataforma *Teams*²⁹, a professora Cecília pontuou que eram mais de 50%. “Então, eu só tinha o contato com aquilo que ele me entregava e quando me entregava”. A partir dessa fala é possível inferir que nem sempre os alunos devolviam a atividade que havia sido retirada na instituição escolar pelos responsáveis do discente, o que acabava por refletir negativamente no processo de ensino-aprendizagem. Mais adiante, em sua entrevista, frisou, ainda, ser a comunidade escolar extremamente carente de recursos materiais, o que agravou a não participação dos discentes nas aulas via Plataforma *Teams*. Nas palavras da professora, a escola está localizada em “uma região periférica, é uma região em que muitas vezes o aluno vem para escola sem ter almoçado”.

Logo adiante, no relato dessa professora, é possível compreender o medo que assolou muitas famílias durante o período mais crítico da pandemia e que vale a pena aqui deixar como

²⁹ O *Teams* é um software da Microsoft que foi desenvolvido com vistas à colaboração de equipes. É possível fazer videoconferências, compartilhar arquivos, dentre outras funções.

registro para dimensionar a problemática mundial. “Tem um aluno que ficava com os avós, que já eram de idade, então, esse aluno não podia também ter contato com ninguém mais além desses avós. É que a família estava amedrontada por conta da contaminação, o risco estava altíssimo [...]” (Professora Cecília, 11/05/2022).

A professora Mônica ressaltou:

Acabou a privacidade no meu telefone particular, eu não trabalho em regime de plantão para o Estado. Então, tem coisas que eu não gosto, meu telefone particular é meu e, de repente, todo mundo tinha, e eu tinha que aceitar a tarefa pelo *WhatsApp*. Então, eu preferia trabalhar algumas coisas do que ficar enlouquecida, alimentando pasta dentro do meu telefone. Então, acho que um ponto negativo foi que a produção textual poderia ter sido melhor em relação a essas leituras (Professora Mônica, 09/05/2022).

Ela entende que, a partir das leituras que foram feitas tanto dos contos quanto das crônicas, poderia ter desenvolvido um trabalho de mais qualidade no que se refere à produção de textos. Contudo, frisou que seria algo muito desgastante diante daquela realidade em que seu número de telefone particular se tornou acessível aos alunos e pais, para comunicar, enviar e receber atividades em regime de plantão, em que seu horário de trabalho se confundia com o de descanso. Isso demonstra que a situação vivida durante o ERE ocasionou alguns contratempos na vida de todos nós, professores.

Por sua vez, a professora Mariana desabafou dizendo que quando iniciou o ERE entrou em pânico por conta de ter que ministrar aulas utilizando uma plataforma que não dominava. A formação fornecida pela SEDUC-MT se deu praticamente concomitante à retomada das aulas, mas deveria, acreditamos, ter ocorrido antes, a fim de propiciar aos professores maior segurança no uso das tecnologias, bem como melhor qualidade no ensino. Nas palavras de Mariana,

[...] quando iniciou esse emergencial, primeiro entrei em pânico. Primeira coisa foi ficar bastante apreensiva. Mesmo a escola colaborando conosco, tentando nos preparar, mas, era tudo muito novo, o ensino remoto, a participação dos alunos era muito pequena. A minha sala com 35, às vezes, eu tinha cinco alunos, que, geralmente, eram aqueles que não tinham maiores dificuldades [...]. Eles tinham mais facilidade de acesso à tecnologia, à internet e eram, digamos assim, os alunos mais dedicados também [...]. Mas, vencendo essa primeira etapa do pânico. Falei “Gente, não vou dar conta disso, meu Deus, misericórdia!” [...] mas, eu me preparei, eu fiz vários cursos, além do que a escola tentou passar, porque, na verdade, quando o Estado tentou nos ajudar já estávamos com carro caminhando. E aí, eu fui, comprei cursos pela internet, fiz curso, fui aprender a usar as tecnologias (Professora Mariana, 03/05/2022).

Dos cinco participantes da pesquisa, quatro salientaram como aspecto não exitoso no trabalho com leitura a ausência dos alunos no ambiente on-line, via Plataforma *Teams*, em decorrência de falta de acesso às tecnologias e/ou à conexão de internet. Segue o relato da professora Beatriz, que foi mais abrangente.

[...] não tinham acesso, não tinham o acesso ao celular, não tinham o computador, não tinha internet. Eram casos em que uma pessoa da família tinha celular e essa pessoa trabalhava e tinha que levar junto. Então, foi uma questão mesmo social, de falta de condições. Então na outra turma tinha 5 ou 6 alunos, então, era... é complicado (Professora Beatriz, 05/05/2022).

No que se relaciona ao questionamento “Você faria algo diferente? Por quê?”, somente a docente Mariana respondeu que “não” e justificou dizendo “Do jeito que nós encaminhamos, o trabalho foi bem sucedido, eu consegui com alguns, outros, não” (Professora Mariana, 03/05/2022).

Embora a Professora Beatriz afirmasse e negasse ao mesmo tempo sobre fazer ou não algo diferente do que fez em sua prática, disse que soube de alguns colegas de profissão que foram à

[...] escola, contra as recomendações, separaram livros ali e entregaram para os alunos. Se eu estivesse na escola que eu estou, hoje, que tem muitos livros, que os livros são iguais, eu posso trabalhar com uma turma de 30, porque tem 30 livros daquele livro de literatura, todo mundo tem seu próprio, para poder ler, aí, eu distribuiria, faria essa distribuição (Professora Beatriz, 05/05/2022).

Nesse prisma, embora já afirmado na seção 2.1 intitulada **Ensinar a ler**, é pertinente reiterarmos quão importante é a biblioteca, com uma diversidade de livros e gêneros de texto, sejam eles impressos ou digitais, e, também, a participação efetiva do/a bibliotecário/a. Isso faz parte de um coletivo escolar forte, em que todos estão imbuídos na fomentação da leitura e, consequentemente, na formação de sujeitos leitores.

A professora Mônica falou que provavelmente faria algo diferente, mas, dependeria de outros fatores para tanto. De sua fala é possível depreender que o Estado falhou na oferta de melhor suporte, algo mais condizente com a realidade vivida, a fim de que os educadores pudessem mediar o conhecimento com maior êxito. Ela argumenta:

[...] eu dependeria, por exemplo, de outros elementos para trabalhar. Eu não aceito, até hoje, que meu telefone particular tenha que ficar à disposição de aluno. Então, o Estado tinha que me dar um outro suporte, que essa obrigação é do Estado, [...] a gente teve que se virar num ambiente que a gente não tinha formação de trabalhar, que a gente não tinha um ambiente seguro, mas que

também não fosse insalubre para o professor [...] (Professora Mônica, 09/05/2022).

A professora Mônica lembra a dificuldade para trabalhar on-line em razão da falta de formação anterior à continuidade das aulas, a qual foi ofertada pela SEDUC-MT quase que concomitantemente à retomada das aulas. Neste ponto, recordamos o já exposto na seção 2.1.1 intitulada **Algumas considerações sobre o professor-leitor**, a qual também trata da formação inicial e continuada na atuação docente. Silva (2009) afirma que, para ser professor, é necessária a formação continuada também como uma forma de renovar os saberes em um mundo repleto tanto de descobertas científicas quanto tecnológicas, exigindo habilidades para lidar com as realidades que vão surgindo.

O professor João contou que se tivesse mais tempo em sala de aula, teria vontade de desenvolver aulas que ele elaborou e denominou de “O que você leu, ontem?”. Vejamos a descrição:

Seria, por exemplo, uma leitura que eu apresento, hoje, para os alunos, de 10 páginas, mas assim, de diferentes, eu teria que ler muito material e, depois, separar páginas para essa fileira, 10 páginas para essa e fazer tal. Fulano, que você leu, ontem, falando, comentando a leitura. Ele tem dois minutos para falar sobre o que ele leu, sem ver nada, nem anotação. Dois minutos para falar sobre aquilo que ele leu. Não é me contar a história, ele teria que desenvolver essa oralidade. Não pude fazer, tentei fazer no ensino remoto, não deu. (Professor João, 11/05/2022).

A professora Cecília disse que tentaria se aproximar mais dos alunos que estavam distantes, mas não explicou com exatidão como o faria. Relatou que, algumas vezes, tentou trabalhar via chamada de *WhatsApp*, todavia, o aluno não tinha internet suficiente para permanecer na aula. Citou ainda a importância de aulas de apoio pedagógico, para propiciar melhor desempenho dos estudantes e lamentou não ter conseguido ministrá-las.

Como é possível verificar, cada um dos participantes da pesquisa respondeu, a sua maneira, o que acreditou que talvez fosse possível fazer diferente na prática docente, a fim de fomentar o trabalho com leitura nas turmas que atuou no contexto pandêmico, durante o ensino remoto emergencial.

4.3 PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TRABALHO COM LEITURA *DURANTE* A PANDEMIA, NO ENSINO HÍBRIDO

No ensino híbrido, as aulas ocorreram com o revezamento semanal de alunos, em que, numa semana, parte da turma de uma sala estava na escola presencialmente e a outra, ficava em casa, com o dever de realizar as propostas de atividades solicitadas pelo professor, estudo dirigido. O direcionamento para a execução das atividades acontecia na semana em que a turma estava na escola, havendo um intervalo de uma semana para a concretização delas.

Todavia, houve exceções, pois, quando o responsável pelo aluno optava por mantê-lo em atividade totalmente remota, teve de assinar um termo de responsabilidade em que se comprometia com a retirada e devolução de atividades escolares no prazo pré-determinado, além de acompanhar e incentivar a rotina estudantil. No que tange aos discentes com comorbidades, a orientação da SEDUC foi a de que permanecessem em atividades remotas, a princípio, podendo ser presencial desde que o responsável assinasse termo de autorização na instituição escolar.

Identificar quais práticas eles relataram ter realizado no trabalho com leitura, no ensino híbrido é o objetivo desta subseção. Ao considerar as três microcategorias já citadas, estabelecemos três subseções para facilitar a compreensão dos dados inerentes ao trabalho com leitura no ensino híbrido.

4.3.1 Quando realizou o trabalho com leitura, como o desenvolveu

Na entrevista realizada, os professores foram questionados se trabalharam com leitura no contexto da pandemia, mais especificamente, no ensino híbrido, e eles responderam conforme consta no Quadro 8:

Quadro 8 – Respostas dos professores quando questionados se trabalharam leitura *durante* a pandemia, no ensino híbrido

Professores	Respostas dadas pelos professores à pergunta “Você trabalhou leitura?”
João	“Não. E todo o trabalho de leitura que eu fiz, supostamente fiz, na minha visão, foi insuficiente.”
Mariana	“Eu me lembro da gente ter trabalhado bastante a questão dos textos narrativos”
Beatriz	“Muito.”
Mônica	“Trabalhei com as leituras, sim, em sala de aula.”
Cecília	“Tentei. Não a leitura como eu gostaria, né, porque, quando nas suas aulas você trabalha o gênero textual, você trabalha a leitura para ter o desenvolvimento desse aluno, mas não foi daquela forma que a gente gostaria.”

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo (2022)

Dentre os participantes da pesquisa, somente o professor João disse não haver trabalhado leitura, pois, embora propusesse e os alunos devessem realizar a leitura em casa, para dar continuidade em sala de aula, isso, segundo ele, parecia não se efetivar. “Você percebia que os alunos não tinham lido. Eles não liam, eles liam no momento que eles estavam em sala de aula, mas, aquela leitura prévia, eles não faziam. Eu nunca percebi isso” (Professor João, 11/05/2022). Perceptível que, para ele, no trabalho com leitura, o aluno deve ser o sujeito de sua própria aprendizagem, na busca ativa pela construção de seu próprio conhecimento e o professor, o mediador do processo.

Relatou, ainda, o professor, que, geralmente, usava os textos da versão on-line do livro didático, que conseguiu com a editora da coleção Alpha, em que, segundo ele, “[...] tinha trechos de obras consagradas, os textos eram muito bons, muito bons mesmo” (Professor João, 11/05/2022). A descrição do desenvolvimento dessas aulas foi bastante superficial, embora tenhamos feito outros questionamentos, buscando mais dados para compreender como se deu o processo.

A professora Mariana contou que trabalhou os gêneros narrativos no ensino híbrido, utilizando os contos. É o que ela narra, sem, contudo, detalhar como desenvolveu o trabalho com leitura: “[...] depois que a gente leu alguns contos, que a gente estudou os elementos da narrativa e aí chegou o momento de eles produzirem um conto” (Professora Mariana, 03/05/2022).

A docente Beatriz afirmou que trabalhou muito com leitura a partir de um projeto elaborado por ela, denominado “Liter Artes” em que os alunos de turmas dos anos finais do Ensino Fundamental fizeram a leitura de quatro livros selecionados. Ao final dessas leituras, iniciadas no ERE, fez um momento de discussão chamado “*Café Literário*”, a fim de dialogarem sobre o que leram. Segundo ela, foi uma ocasião proveitosa, apesar de nem todos os alunos terem feito a leitura de todos os livros selecionados.

E aí nós tivemos um momento chamado *Café Literário*, e, então, eu fiz esse evento com eles, e foi o momento de a gente discutir as obras lidas, foi muito legal. Mas, foi o momento que eu falei “Gente, sejam honestos comigo, sejam sinceros, quem não leu levanta a mão”, e foram muitos, tá? Então, eu fiz o sexto e o sétimo (Professora Beatriz, 05/05/2022).

Atividades como a proposta pela docente fomentam a discussão sobre o texto e a partilha de experiências que podem até extrapolar o próprio ato de ler. Como argumenta Silva (2008), é necessário dispensar tempo e espaço para comentários da parte dos leitores sobre o que leem, algo que pode ser feito durante ou depois da leitura.

No que concerne à professora Mônica, ela revelou que reinseriu o livro paradidático para os alunos lerem em casa, conseguindo trabalhar dois livros por turma. Ela explicou: “Nós trabalhamos em sistema de bolha, então, o aluno vinha numa semana, ele não vinha na semana seguinte. Se eu fosse usar oito aulas para leitura do livro na sala, eu teria feito só a leitura dos dois livros, durante o semestre inteiro e não teria mais nada” (Professora Mônica, 09/05/2022). Afirmou, também, que voltou a aplicar prova escrita mais tradicional, mas não solicitou o resumo das obras lidas.

[...] eu pegava elementos importantes do texto, para mim, elaborava instrumentos e, aí, sempre uma das questões era se eles gostaram ou não e por quê. Inclusive um dos livros, na época, que estava predominantemente com nono ano, e um dos livros foi “A Viuvinha”, e eu sou apaixonada pelo livro, sobretudo pela linguagem que muita gente detestou, justamente, por conta da linguagem. Então, isso eu percebi na avaliação, o instrumento não foi dos melhores, porque me engessou. Eles levavam um livro para ler e saber que eles tinham a prova para fazer, para mim é uma prática muito temerária, arriscada. A leitura não podia ser para isso. Por mais que o ambiente fosse da escola, mas assim, eu consegui reinserir o livro e eles faziam prova. Aí, as outras leituras todas, eu fazia normal com eles, na sala de aula, quem quisesse participar, participava, quem não, eu tentava (Professora Mônica, 09/05/2022).

Ela prossegue, explicando que tentava estimular mais a leitura em sala de aula e evitar constrangimentos àqueles alunos que se recusavam a ler. Destacou: “[...] talvez, eu poderia ter usado outras estratégias melhores, mas fiz, entendeu? Fazer um pouquinho do paradidático e os conteúdos programados do ano, sim” (Professora Mônica, 09/05/2022).

A fala da professora Mônica deixa transparecer que existem muitas demandas nas escolas, precisando distribuir os diversos afazeres em um tempo que parece escasso.

O trabalho com contos foi destaque no relato da professora Cecília. Segundo ela, faziam a leitura do texto e, depois

[...] a gente já fazia análise, eles já levavam uma atividade de compreensão textual para casa. Quando eles retornavam [na semana seguinte], a gente fazia a revisão do que a gente havia lido, fazia a leitura coletiva, né, que eu costumo trabalhar com eles que a leitura ali, de parágrafos, a cada momento um lê um parágrafo. Ele é livre para escolher o momento que ele quer ler [...]. Então, é esse momento, era momento dessa leitura coletiva, eu já tentava ensinar alguns ali, que não eram alfabetizados, a fazer as atividades de alfabetização. Tinha todos esses desafios em sala (Professora Cecília, 11/05/2022).

Cecília enfrentou um desafio de grande proporção: o fato de precisar dar orientações àqueles que não eram alfabetizados, que passaram de um ano de escolarização para outro sem conhecimentos necessários para a etapa de ensino em que foram matriculados. A situação exigiu

que a docente se desdobrasse para minimizar os impactos oriundos dessa realidade. Embora seja um processo que demande tempo para colher resultados positivos, é esse olhar criterioso e essa ação persistente daquele que se predispõe a ensinar que corroboram para fazer a diferença na vida discente.

Fica claro que Cecília tentou superar desafios, não se deixando abalar pelos condicionantes, diante de uma realidade cruel, que se intensificou no contexto pandêmico, e que terá seus reflexos negativos identificados na educação escolar e em outros setores por longos anos.

4.3.2 Aspectos considerados exitosos pelos professores no trabalho com leitura

No que concerne aos aspectos exitosos no trabalho com leitura, a professora Mariana destacou a compreensão da organização dos contos por parte dos alunos, facilitando o processo de produção textual deles. Eles estavam “[...] escrevendo bem, conseguiram cumprir com o que foi proposto, que era produzir um conto [...]” (Professora Mariana, 03/05/2022).

A docente Beatriz (05/05/2022) destacou como aspecto exitoso o momento em que dialogaram sobre as obras lidas no chamado “Café Literário”. “E aí nós tivemos um momento chamado *Café Literário*, então, eu fiz esse evento com eles e foi o momento de a gente discutir as obras lidas, foi muito legal!”. Ela afirma que sua visão sobre leitura se ampliou, passando a compreender que obtém mais êxito quando participa da leitura com a turma, quando lê em sala de aula. “Esse ano, 2022, eu já percebi que é melhor que eu participe da leitura com eles e, aí, já tem sido diferente.”

A questão exitosa lembrada pela professora Mônica foi ter conseguido fazer um atendimento individualizado, mais direcionado para aqueles que estavam em sala de aula. O número reduzido de alunos, segundo a colaboradora da pesquisa, favorecia o processo.

[...] tinha dia que eu conseguia corrigir texto de todo mundo na sala. Aquela bolha tinha 12, mas, naquele dia, oito vieram, que a gente não tem mais taxa de frequência alta, não, mas, um exemplo, dia 12, oito vieram, dependendo do que eles estavam fazendo, enquanto eles estavam fazendo a segunda tarefa, eu tava corrigindo o primeiro texto (Professora Mônica, 09/05/2022).

Já Cecília e João não identificaram nenhum aspecto exitoso no trabalho com leitura durante o ensino híbrido.

A professora Cecília apontou que a maioria dos alunos ficaram fisicamente distantes dos educadores por quase um ano ou não tinham assiduidade nas aulas, inviabilizando diagnosticar defasagens e realizar intervenções mais eficazes. Ela cita, como exemplo:

Ele retornou ali, poucas aulas, depois, ele sumiu, voltou porque tinha essa opção, né, de estar no apostilado, participar das aulas no híbrido, aí, esse aluno, por algum motivo, ele voltava para o apostilado, porque a família não conseguia trazer para a escola. Então, na verdade, proveitoso mesmo, não posso considerar no momento (Professora Cecília, 11/05/2022).

O professor João, quando questionado a respeito de quais aspectos considerou exitosos no trabalho com leitura, respondeu vagamente. Mesmo quando inquirido novamente sobre a prática docente, como forma de buscar elementos para verificar se o professor se sentia mais convidado a memorá-la e relatá-la, parecia misturar lembranças do ERE com o híbrido, pois falou de episódios inerentes às aulas on-line, momento em que predominou o uso das tecnologias:

Dentro do ensino híbrido, eu não considere nada positivo, nem tão negativo, mas assim, positivo mesmo, não considere nada. Então, a leitura no ensino híbrido, o aluno está lendo, mas você não vê os outros lendo [...]. Tinha alunos que eu saía e ele ficava e só liga [a câmera] e vai dormir. Faltou aquela pegada dos pais, sabe? (Professor João, 11/05/2022).

4.3.3 Aspectos considerados não exitosos pelos professores no trabalho com leitura e o que fariam diferente

No trabalho desenvolvido com leitura houve aspectos que não foram considerados exitosos pelos docentes. Nesse sentido, a professora Mariana destacou que muitos alunos aboliram a acentuação e a pontuação, mas não detalhou esse aspecto, ficando um tanto vaga a resposta.

A docente Mônica lembrou a dificuldade em trabalhar as mesmas habilidades reiteradas vezes, no ensino híbrido, já que a mesma turma, geralmente, era dividida em dois ou três grupos, a depender do quantitativo de alunos, havendo um rodízio, como elucidamos anteriormente. “Era cansativo, porque eu tinha quatro nonos. Então, repetia oito vezes o mesmo conteúdo, a minha primeira explicação era uma coisa, a minha oitava explicação, eu já não sabia mais que eu tinha falado em cada sala, então, era um horror!” (Professora Mônica, 09/05/2022). O pior aspecto, continua ela, foi ter ignorado, em suas próprias palavras, “a existência de quem era

apostilado³⁰. Essas pessoas não existiram para mim, porque eu tava todo dia aqui na escola, então, eu me preocupei com quem tava aqui, quem tava em casa ficou. Eu até olhei [as apostilas/atividades impressas] umas duas vezes.”.

A docente Cecília destacou a grande demanda de trabalho:

[...] eu tinha que separar pelo menos duas horas da minha aula para explicar a próxima apostila que eu estaria mandando pra casa. E eu tinha que fazer com que esse aluno entendesse para que ele não precisasse do pai em casa, porque a grande maioria retornou pro ensino híbrido, porque não tinha como participar do *WhatsApp*. Então, o *WhatsApp* também era ali, você passava informação rápida, você gravava uma aula no aplicativo, enviava, você não sabia se o aluno assistiu àquela aula [...] (Professora Cecília, 11/05/2022).

Os professores Beatriz, João e Cecília lembraram a falta de compromisso de muitos alunos em não realizarem as propostas de atividades solicitadas que viabilizariam o processo de formação leitora. Segue o relato da professora Beatriz acerca disso, que foi o mais abrangente: “[...] a questão de não ter êxito é eles não terem tido a oportunidade de conhecer um pouquinho mais da leitura, de poder ter esses momentos, de poder gostar, ter o gosto e, infelizmente, não quiseram. A gente fica muito frustrado com isso [...]” (Professora Beatriz, 05/05/2022).

Diante dessa experiência do ensino híbrido, quando a professora Mônica foi questionada se faria algo diferente, disse que tentaria fazer o conteúdo render, embora isso não dependesse somente dela. Expressou, ainda, seu desejo de que mais alunos pudessem estar presentes nas aulas.

Já os demais professores disseram que acreditam ter feito o que era possível diante de um cenário educacional tão complexo: muitas demandas, excesso de trabalho, alunos descompromissados com os estudos, dificuldade acentuada na aprendizagem, sala de aula heterogênea, dentre outras questões. Abaixo, segue o relato da professora Cecília, o qual retrata a complexidade vivenciada pelas escolas.

É difícil falar o que eu faria diferente, né, sendo que eu planejei, eu não consegui trabalhar direito, infelizmente, né, porque tinha projetinho de leitura e tudo. Eu trabalho muito com a questão da alfabetização, né, eu gosto muito desse lado de alfabetizar o aluno. Então, eu não consegui, porque eu ficava, assim, naquele dilema: tento ajudar esse que não sabe nada ou eu tento trabalhar a leitura, o desenvolvimento daquele que já sabe alguma coisa? Até porque eu não podia deixar ninguém de lado (Professora Cecília, 11/05/2022).

³⁰ Alunos apostilados – são aqueles discentes que permaneceram na modalidade de ensino remota e retiravam e devolviam as atividades propostas na escola.

Fato é que à medida que os dias transcorriam, os docentes se reinventavam diante de um cenário inimaginável, talvez, algo visto antes, em cenas de ficção! Eles tiveram que se adaptar às situações que surgiam. Existiram momentos em que alguns deles tiveram a sensação de que as forças se exauriam diante de tantas demandas de trabalho.

4.4 PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TRABALHO COM LEITURA DURANTE A PANDEMIA, NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL

Objetiva-se, aqui, *mapear quais práticas foram realizadas pelos participantes da pesquisa no trabalho com leitura no retorno ao ensino presencial*. Apresentam-se três subseções, criadas com base nas microcategorias: “quando realizou o trabalho, como o desenvolveu”; “práticas dos ensinos emergencial e híbrido que foram utilizadas no retorno ao ensino presencial”; “práticas dos ensinos emergencial e híbrido que deixaram de ser feitas no retorno ao ensino presencial”. Assim, os dados poderão ser melhor analisados.

Embora estejamos vivendo menores situações de contágios e óbitos da Covid-19, não empregaremos o termo “pós-pandêmico”, pois esta dissertação foi redigida durante todo o período da pandemia.

4.4.1 Quando realiza o trabalho com leitura, como o desenvolve

Os participantes da pesquisa foram unânimes em afirmar que trabalharam leitura nesse retorno das aulas totalmente presenciais. No quadro abaixo, seguem as respostas dadas por eles.

Quadro 9 – Respostas dos professores quando questionados sobre terem ou não trabalhado leitura, *durante* a pandemia, no retorno das aulas presenciais

Professores	Respostadas dadas pelos professores a partir da pergunta “Você trabalhou leitura?”
Mariana	“Como eu disse para você, eu trabalho leitura todos os dias, de todas as aulas, todo momento, não tem como ser diferente, né, eu bato muito nessa tecla da leitura e compreensão de texto todo instante, todo instante.”
Beatriz	“Então, agora, eu estou lendo com eles.”
Mônica	“Só as leituras, quase que exclusivamente, as apostilas [...]”
João	“Eu trabalho com a leitura do mesmo sistema, uma leitura comentada.”
Cecília	“Sim, eu sempre gostei muito de trabalhar os gêneros textuais.”

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo (2022)

A professora Mariana contou que retomou o trabalho com literatura, fazendo a leitura e interpretação de poemas, “[...] às vezes, você tem que ler verso por verso, palavra por palavra,

é difícil, é trabalhoso, mas, é um caminho, e é uma leitura dentro da sala” (Professora Mariana, 03/05/2022). Destacou que, posteriormente, quando forem trabalhar o Romantismo, é provável que retomem o projeto de leitura que existe há mais de 16 anos, como já dito. Todavia, expõe a preocupação de, talvez, não ser possível reinsserir o projeto em razão de ter de usar o material estruturado³¹, inviabilizando a gestão em sala de aula, a autonomia na elaboração dos planos de aula, nos planejamentos que eram feitos considerando os diagnósticos de desempenho de cada turma. Seguem os dizeres da docente:

[...] agora tem um material estruturado, né, agora, é uma benção, porque agora a gente tá preso ali, tem que utilizar o material que está ali, e assim, não é um material adequado para a série, pelo menos do que a gente estava ali habituado. E aí dificultou um pouco mais, mas, eu insisto nesse trabalho, a leitura na sala de aula, eu peço para que eles leiam em voz alta (Professora Mariana, 03/05/2022).

Durante a entrevista, a docente demonstrou saber da necessidade de conhecer o nível de leitura dos alunos como forma de melhor mediar a aprendizagem, além de expor a concepção de leitura:

[...] eu falo para eles que eu preciso conhecer o nível de leitura deles e de escrita para ver onde que eu vou atuar. Alguns leem bem, mas, ainda assim, agora eu falo para ele, leitura pressupõe compreensão, eu falo para eles, se você não compreendeu, você não leu, é igual uma língua estrangeira, decodificou as palavras, mas, não sabe o significado de nada, não houve leitura. Não tem compreensão, não tem leitura. Nós estamos assim, peço que eles leiam na sala todo tempo (Professora Mariana, 03/05/2022).

Quanto à leitura extraclasse, ela destacou que

[...] pode ser um conto, pode ser um clássico da literatura, pode ser um livro um pouco mais moderno, dependendo da série, né, livro mais fácil. E é isso, é ler, resumir. Ele leu alguma coisa, eu falo “O que que você leu? O que que você entendeu? Qual é o tema? Qual é o assunto? Do que que fala?”. Aí eles ficam, aí a gente vai... vamos, vamos, vamos achando, caminhando (Professora Mariana, 03/05/2022).

O relato de Mariana dá indícios de que o currículo do Ensino Médio, o qual contempla o estudo das correntes e produções literárias de diferentes períodos, impulsiona a leitura de

³¹ Segundo o site da SEDUC-MT, é um material didático desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e que faz parte do “Sistema Estruturado de Ensino” composto, portanto, “por apostila, plataforma digital, aplicativo, avaliações semestrais, exercícios complementares, banco de perguntas e formação continuada dos professores com duração de 120 horas por ano”. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/18865697-apostilas-do-sistema-estruturado-comecam-a-ser-entregues-a-partir-da-proxima-semana-para-as-escolas-estaduais>. Acesso em: 03 nov. 2022.

clássicos da literatura, ou seja, ler essas obras, nessa etapa da escolarização, tem estreita relação com as exigências do currículo.

Quanto ao trabalho com literatura, é pertinente lembrar a autora Teresa Colomer (2007), a qual pondera sobre a importância da literatura e afirma ser o instrumento que melhor permite perceber os implícitos, desenvolvendo habilidades nos sujeitos, que terão maior facilidade em compreender situações complexas e desvendar discursos. Para ela,

Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente. Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio... se alude a isso como a aquisição de uma capacidade crítica de “desmascaramento” da mentira, um meio para não cair nas armadilhas discursivas da sociedade. Mas não é necessário dar a essa percepção esse sentido negativo. Também lemos criticamente para apreciar os matizes e contradições, para que se iluminem as relações mais complexas entre os fenômenos e acontecimentos, para ver o mundo de forma mais “inteligível”, ou seja, para sermos, em definitivo, mais “inteligentes” (COLOMER, 2007, p. 70, grifo da autora).

No que diz respeito à professora Beatriz, ela falou que realizou a leitura de obras em sala de aula junto com os alunos e, para tanto, distribuiu um exemplar da obra para cada discente ou fez a projeção e destinou parte de todas as suas aulas para fomentar a leitura, embora precisasse seguir o que prescrevia o material estruturado.

Todo mundo lê e é um por vez, vai passando a leitura e todo mundo quer ler. Aí, tem momentos de diálogo, que eu já escolho, Fulano, Beltrano e Sicrano, ou quem quer. Aí eles mesmo já... Eu, eu, eu quero ser Fulana, eu quero ser Sicrana. Eu estou trabalhando antes da leitura, com a questão da inferência também, de pegar os conhecimentos prévios que eles já têm, então, eu faço esse trabalho com eles, eles ficam muito curiosos [...] (Professora Beatriz, 05/05/2022).

Após a leitura do livro, explica Beatriz, ela tinha o intuito de conversar, dialogar com a turma sobre o que foi lido e, no próximo bimestre, talvez, elaborar uma prova. Frisou estar averiguando qual a melhor forma de avaliar a turma sem a

[...] necessidade de cobrança, de tem que responder questões, de provas e trabalhos, dá mais vontade [de ler], então, eu pego aquele... geralmente, nos livros, vem um auxíliozinho, eu até tenho um aqui, olha aqui, um suplemento. Esse aqui, por exemplo, nós estamos lendo “Dona Casmurra e seu Tigrão”, que é uma leitura junto com “Dom Casmurro”, né, ele vem com as perguntas, então assim, terminando, eu vou fazer essas perguntas orais mesmo para ver

se eles lembram, né, lá, se eles resgatam a leitura que acabaram de fazer. Vamos ver se vai ser necessário fazer prova, mas aí eu estou trabalhando dessa forma, lendo conjuntamente (Professora Beatriz, 05/05/2022).

A docente Mônica apontou que havia feito, logo no início do ano, um planejamento anual que levou em média cinco horas líquidas, considerando que, pela primeira vez, optou por lotar somente em turmas de oitavos anos em dezenove anos de carreira. Nas palavras dela, “eu estava trabalhando super bem com os contos, trabalhei contos de terror e conto de enigma, durante um mês, estratégia de leitura individual, em grupo. Foi ótimo! Só que aí o material [estruturado] já estava aí, esperando para ser trabalhado” (Professora Mônica, 09/05/2022).

Ela fez um desabafo no que se refere ao material estruturado:

[...] eu já tinha feito esse planejamento para o ano inteiro que contemplava paradidático, leitura complementar, produção de texto etc. Quando eu tava com tudo pronto, o ano rodando, o Estado manda a apostila, que é o material estruturado. Ninguém me perguntou o que eu achava. A minha existência dentro de um sistema de ensino servia para nada, o que não me assusta, porque sendo quem é o representante do Poder Executivo atual, zero me surpreendeu, mas, não houve, lá longe sequer, nenhum comunicado antecipado de “Olha, professora, não faça seu planejamento, porque quem vai mandar o material sou eu, cê vai seguir.” (Professora Mônica, 09/05/2022).

A partir da fala da professora, é possível inferir que o material estruturado mais uma vez apareceu como algo que tira a autonomia do professor ao inviabilizar um planejamento condizente com as peculiaridades de cada turma e por determinar prazos curtos para seu início e conclusão.

[...] eles me mandaram 104 páginas para trabalhar em 1 mês e meio [...] Eu não tenho seis aulas por semana, eu tenho quatro aulas por semana. Então, eu fiz tudo que estava ao meu alcance, dentro desse março, maio, dentro de dois meses. Se eu tivesse começado com o material em 7 de fevereiro, eu teria terminado na data certa. O que que o material fez comigo? Ele me podou, porque como eu não tinha tempo, não adiantava eu tentar aplicar as estratégias que eu queria (Professora Mônica, 09/05/2022).

Entretanto, destacou que para cada uma das unidades do material estruturado, conseguiu colocar uma atividade complementar:

Mas, se eu não tivesse um volume tão grande de coisas, todas as outras coisas que o Estado está inventando pra eu fazer, menos me deixando tempo para preparar aula, eu teria desenvolvido muito mais coisas, como eu sempre fiz [...]. É que eu não tenho vergonha na cara. Então, eu ainda dou um jeito, incluindo uma atividade complementar para cada coisa. Mas, senão, o material estruturado teria engessado completamente a minha prática. Então, sim, tô trabalhando a leitura, mas o paradidático não trabalhei e eu tive liberdade para

trabalhar do jeito que eu queria até o material chegar. O material chegou, acabou. Eu tenho que prestar contas dele. É isso (Professora Mônica, 09/05/2022).

Do relato da professora Mônica é possível depreender que seu saber, sua experiência docente e de tantos outros professores foram desconsiderados com a implantação do material estruturado nas escolas, que chegou em um momento em que já havia sido sistematizada a forma de trabalho para aquele período. O tempo – já escasso – dispensado para planejar o semestre e/ou ano letivo inteiro foi desprezado. A forma como Mônica relata ter feito, não se trata de “não ter vergonha na cara” ao incluir atividade complementar em cada uma das unidades, mas de ter compromisso, responsabilidade, experiência, conhecimento das peculiaridades da turma e ser sujeito ativo, que tem posicionamento crítico e segue procurando caminhos que indiquem decisões mais assertivas em prol do alunado. É de posicionamentos como esse, o qual visa maior êxito no processo de ensino-aprendizagem, que a educação clama e aclama. Tentar cercear a autonomia do professor e homogeneizar práticas, colocá-lo como mero executor, é retroceder no tempo.

Com relação à prática do professor João, essa inclui uma leitura prévia com os alunos:

Uns 05 minutinhos, eu deixo eles lendo o texto, depois, eu vou para leitura em conjunto com comentários. Mas é uma coisa bem restrita ali, para aqueles textos da apostila. Tem textos bons, até, e, depois, nós vamos para as atividades da apostila, tudo meio a toque de caixa, porque como é muita coisa, né, aí eu tô fazendo um pouco mais rápido, a minha prática assim, mas ainda consigo aprofundar algumas coisas nas questões (Professor João, 11/05/2022).

Destacou que, geralmente, utiliza em torno de nove aulas para fazer a leitura de um livro pequeno. Ele exemplificou como procede durante a aula. Quando ele diz para a turma:

Shakespeare pergunta, aí eles [os alunos] sabem, eles guardam o material e aquela aula é a aula de leitura. Cinco minutinhos ali para deixar aquele... o cérebro baixar as ondas, principalmente, depois do recreio, né, aí, a gente inicia a leitura e eu faço os comentários, tem comentários de personagem, comentário de passagens do texto, aspectos psicológicos, costumes, eu analiso muito costumes da época do Shakespeare, faço muito contraponto com os dias atuais e sobretudo valores que o Shakespeare traz pra nossa vida de hoje. Eu trabalho muito com valores. Shakespeare tem tudo, tem guerra, tem amor, tem paixão, tem religiosidade, tem o valor da mulher, o valor do homem que quer, o homem da Idade Média, que quer a mulher, para eles é um espanto, às vezes, essa coisa (Professor João, 11/05/2022).

Todavia, ele mesmo ponderou que está “[...] trabalhando, mas, não como eu gostaria.” E quando questionado sobre o porquê, ele esclarece:

[...] porque nós estamos sendo cobrados a trabalhar com a apostila [material estruturado] e como é muita coisa da apostila, não sobra tempo para essa leitura como a gente tem que fazer, uma leitura mais calma, depois, uma produção textual sobre a leitura da qual nós desenvolvemos. Não tem como fazer isso, senão você fica para trás na apostila e os pais cobram (Professor João, 11/05/2022).

Durante a entrevista, a docente Cecília definiu o que é ler, defendendo “tem que ter um compreender, toda a parte que ele tem que entender por trás daquele texto.” Afirmou que o trabalho com leitura se dá a partir de gêneros textuais e da prática da leitura deleite. Segundo ela, os livros são levados para a sala de aula, momento em que é feita a leitura. Ela convida “[...] alguém para ler, às vezes, eu começo a leitura e saio passando o texto para os demais continuarem, que é o esquema de eu leio um parágrafo e você é livre para escolher o qual que você vai ler ... ele escolhia o parágrafo que ele queria ler, a leitura não podia parar” (Professora Cecília, 11/05/2022).

Ela também falou sobre uma prática comum em suas aulas que é o aluno sentar-se próximo ao colega, em duplas, e fazer a leitura do texto. Algo que, segundo ela, flui bastante, porque, às vezes, o aluno não quer ler para toda a turma, mas sente-se encorajado para realizá-la para um colega de turma.

Seguindo a entrevista, logo adiante, ela desabafou sobre o material estruturado

[...] a gente tem agora, no Estado, a apostila que vem, que você tem que trabalhar essa apostila. Aí, você tem que trabalhar também a parte que a apostila deixou de abordar, então, isso é um pouquinho complicado. Você fica ali, amarrado a temas que você, muitas vezes, olha, isso não tem tanta relevância, mas eu tenho que trabalhar, infelizmente, tá assim, né. Antes, nós tínhamos a liberdade de trazer para o aluno, falo assim “Oh! esse mês nós vamos fazer um mês de leitura, todas as aulas nós vamos ler pelo menos 40 minutos da aula”. Aquele momento que você coloca o aluno em círculo, coloca o aluno para sentar no cantinho da sala ali, já escolhendo o livro e lendo e, depois, debater com os colegas o que ele gostou, o que ele não gostou. Se não gostou, porque que ele não gostou, né. Se fosse ele o autor daquele livro, o que que mudaria naquele livro (Professora Cecília, 11/05/2022).

Com base em sua prática docente, ela vê o material estruturado como algo que

[...] não contempla essa realidade, porque o livro [se refere ao material estruturado], ele veio para nivelar o que o aluno vai aprender. A gente sabe que não é assim, um aluno que ele não foi alfabetizado na idade certa, não adianta nada ele ter um livro de 150 páginas de Língua Portuguesa, ele não vai conseguir desenvolver tudo, não vai conseguir desenvolver com a qualidade, né. Ele veio muito extenso [...] (Professora Cecília, 11/05/2022).

Logo, os participantes da pesquisa, de uma maneira ou de outra, em seus relatos, trouxeram à tona a dificuldade em ter de seguir o que prescreve o material estruturado, pois fica nítida a ruptura com o PPP das escolas, ao evidenciar a falta de autonomia do educador no planejamento, inviabilizando, em alguns casos, o fomento à leitura, foco desta pesquisa, impedindo desenvolver o gosto pela leitura, a formação de leitores.

É possível concluir que algumas práticas que eram tidas como exitosas foram invisibilizadas, desconsiderando os saberes docentes. Nesse prisma, a escola precisa oportunizar momentos de reflexão filosófica e crítica do porquê dessa realidade e impulsionar lutas conscientes pela superação das relações de exploração e dominação existentes socialmente, a fim de que a instituição escolar não seja instrumento de reprodução do capitalismo, mas, sim, via de apropriação dos bens culturais da humanidade. Nesse viés, faz-se necessário lembrar as palavras de Demerval Saviani (2008, p. 45): “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

4.4.2 Práticas dos ensinos emergencial e híbrido, no contexto pandêmico, que foram utilizadas no retorno ao ensino presencial

Os participantes da pesquisa foram questionados se há alguma prática do período pandêmico, nos ensinos emergencial e híbrido, que estão utilizando na prática atualmente. Nesse horizonte, a professora Cecília afirmou que até o momento da entrevista “não”. E justificou: “[...] veio o material que a gente tem que seguir. Infelizmente, é um material que tem que seguir e você não consegue.” (Cecília, 11/02/2022). Ela se refere mais uma vez à dificuldade em trabalhar com o material estruturado, o qual inviabiliza uma prática mais autônoma, pois desconsidera as particularidades de cada aluno.

Os demais professores destacaram que, atualmente, estão fazendo uso: das tecnologias nas aulas (embora não façam uso delas com a mesma frequência de antes), de livros digitais, das estratégias de leitura. João alega que está

[...] usando mais o computador agora. Volta e meia, eu não usava antes de jeito nenhum. Volta e meia, eu me vejo abrindo slides na aula. Eu não fazia isso, é porque, primeiro, com criança de 6º e 7º ano, eles perdem o foco muito rápido. Então, eu procurava não trazer, agora, eu tô com mais coragem [...] (Professor João, 11/05/2022).

A professora Mônica salienta algo interessante: “Eu sempre busquei saber quem era o meu aluno, mas, acho que o período da pandemia me fez amolecer um pouco o coração, porque

você passa a entender que nem todo mundo tem as mesmas condições [...]” (Professora Mônica, 09/05/2022). Para ela, portanto, não tem como exigir dos alunos na mesma proporção, as realidades são díspares, cada aluno tem suas peculiaridades. Há aqueles que têm acesso às tecnologias, materiais diversificados, acompanhamento dos responsáveis, dentre outras questões, e outros que vivem situações bem complexas, opostas a isso, exigindo o olhar escrupuloso do educador para uma atuação inclusiva, dentro de um contexto social que, por si só, já é excludente.

4.4.3 Práticas dos ensinos emergencial e híbrido, no contexto pandêmico, que deixaram de ser feitas no retorno ao ensino presencial

Já no final da entrevista, cada um dos colaboradores da pesquisa foi questionado se houve práticas inerentes aos ensinos emergencial e híbrido, no contexto pandêmico, que eram feitas e que deixaram de ser na atualidade.

O docente João relatou o que segue:

[...] uma coisa que eu gostava de fazer naquele período é pegar as respostas que eles postavam no...por exemplo, eu tinha quatro 6º anos e um 7º. Eu pegava aqueles quatro sextos anos e pegava as respostas das mesmas questões e montava os slides, tirava os nomes, obviamente, eu gostaria de fazer uma aula de correção com a própria resposta e, depois, eu criava a minha. Isso eu nunca mais fiz aqui (Professor João, 11/05/2022).

Complementando sua resposta, João frisou que deixou de realizar essa prática porque era algo que dispensava muito tempo e, agora, com o material estruturado a cobrar o seu cumprimento, o tempo tornou-se mais escasso para propor algo que não conste nele, inviabilizando, assim, a autonomia docente. “Me tomava muito tempo em vista do tempo que a gente tem que aproveitar. Eu abandonei essa prática, nós perdemos a nossa autonomia. Virou uma correria insana!” (Professor João, 11/05/2022).

Os demais participantes da pesquisa afirmaram que deixaram de usar as tecnologias na mesma proporção de outrora e pontuaram a redução ou eliminação de outras práticas. Nesse sentido, a professora Mariana chama a atenção para o fato de que na instituição escolar em que trabalha não há mais oferta de internet aos alunos.

Eu despachava material de atividades extras, eu sempre faço, sempre produzo atividade extra, mesmo que tenha o livro didático e tenha material apostilado. Eu despachava via o grupo *WhatsApp*. Agora, o aluno não tem mais, os vídeos, a videoaula, eu trabalho um tema, eu despacho uma videoaula, o aluno vê novamente, né. Hoje mesmo, eu falei para um aluno, falei “Olha. nós não

estamos podendo utilizar [a internet] aqui, mas, em casa, vocês podem assistir uma videoaula sobre tal assunto (Professora Mariana, 03/05/2022).

Ainda nas palavras dessa professora, o trabalho docente “[...] agora é a saliva, o quadro negro e o material estruturado, empobreceu muito [...]. Eu vi um retorno ao século passado. Ele está reduzindo o trabalho do professor à saliva e à apostila. Eu não gostei disso, proibiram alunos usar celular na sala de aula. Tiraram a internet do aluno.” (Professora Mariana, 03/05/2022).

Logo, se antes usava a tecnologia em sala de aula, agora, passou a fazer apenas indicações de videoaulas que podem complementar o que foi abordado no dia da aula.

A docente Mônica disse que reduziu o uso das tecnologias em suas aulas, porque, segundo ela, é preciso

[...] descer na secretaria, pegar o controle, aí chegar lá, tem que conectar o notebook no bicho, ligar [...] conforme o tempo da aula, não tem 55 minutos, se eu tiver pisado na sala de aula no horário, o que nunca vai acontecer. Você perde 5, 10 minutos para fazer a coisa começar. Eu tenho que terminar antes, que eu tenho que devolver a sala para o professor que vem depois. Então, eu prefiro não (Professora Mônica, 09/05/2022).

Com relação à docente Beatriz, essa destacou que deixou de fazer uso do Google Sala de Aula, porque não havia adesão total dos alunos; parou de trabalhar com os roteiros de leitura por acreditar serem desnecessários no momento, já que durante as aulas dialoga com as turmas sobre as leituras que são feitas: “eu vou fazer esse teste, pode ser que, no segundo semestre, eu já trabalhe dessa forma. Eu posso comparar professor ao eterno pesquisador. Todo ano é uma nova história, um novo recomeço, uma nova turma.” (Professora Beatriz, 05/05/2022).

Para concluir, a professora Cecília relatou que deixou de fazer uso das tecnologias em sala de aula, das ferramentas digitais, dos livros em PDF, da gravação tanto de aulas quanto de leitura de livros. “Isso a gente não faz mais, então, hoje em dia, a gente tá amarrado à apostila [material estruturado]. Eu me vejo assim, refém de um material que, muitas vezes, não está fazendo parte da realidade do meu aluno. Então, não consegui resgatar nada, até o momento.” (Professora Cecília, 11/05/2022).

Mais adiante na entrevista, a professora desabafou, destacando outra problemática que dificultou que ela utilizasse algumas práticas pertinentes dos ensinos remoto e híbrido:

Você sabe que não dá tempo porque agora eu recebo em sala o aluno que ficou quase dois anos fora da sala, o aluno do sexto ano que não sabe ler, né, é um aluno que eu tenho que alfabetizar mesmo numa sala de 35 alunos, 38 alunos, né. Eu não posso deixar de alfabetizar esse aluno [...] alunos que chegaram agora para gente, eles não estão alfabetizados, são aqueles alunos que

apresentam muita dificuldade de leitura, o aluno, se ele não consegue ler bem, ele não vai compreender o que ele leu. Então, temos tudo isso, além de salas superlotadas, né. Eu tenho turma de 6º ano e que eu tenho cinco alunos não alfabetizados e que a turma tem 38 alunos matriculados, então, é muita dificuldade. Ou eu tenho uma sala em que eu tenho 30 alunos em sala e três especiais. Então, dificulta muito, porque eu tenho que dar atenção para esses outros alunos que precisam de um atendimento diferenciado (Professora Cecília, 11/05/2022).

A questão de muitos alunos não terem participado das aulas durante o período mais crítico da pandemia por diversos fatores, acarretou dificuldades de aprendizagem, chegando ao ponto de a professora ter, em turmas de 6º ano, alunos ainda não alfabetizados em salas superlotadas.

Embora o trabalho com leitura fosse afetado por diversas razões, durante esse período de pandemia da Covid-19, momento considerado crítico, complexo e caótico, é notório o empenho dos educadores na tentativa de dirimir as desigualdades no que se refere à cultura letrada entre os sujeitos envolvidos no processo.

Para concluir, trazemos à baila um trecho da epígrafe dessa seção: “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”, que emana da sabedoria de Cora Coralina. Assim sendo, ser professor é oportunizar a construção e o compartilhamento de saberes, é também aprender ininterruptamente, se reinventando quando necessário, como se deu durante a pandemia, a fim de atender às demandas sociais requeridas para cada momento, na tentativa de amenizar os impactos provenientes de diversos contextos que afetaram e afetarão a história da humanidade.

5 CONCLUSÃO

*“Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.*

*Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.*

*Procuro sempre, e a minha procura
ficará sendo
a minha palavra.”*

(Carlos Drummond de Andrade, 1978)

A palavra desenhada na página do livro raro anseia pelo leitor proficiente, que irá despertá-la, dando-lhe sentido, significado. Nessa direção, percebemos o quão imprescindível é a leitura no processo educacional e, em razão de sua relevância na sociedade, tem sido alvo de diversas pesquisas no Brasil, com o fim de promovê-la. Tais estudos, propostas e projetos buscam constituir um arcabouço de possibilidades de como deve ser trabalhada cotidianamente, especialmente, em sala de aula, de maneira que oportunize aos sujeitos serem leitores críticos, autônomos, proficientes em uma sociedade em que a luta é constante pelo acesso ao livro e pela formação leitora. Luta que é via de acesso à inclusão social e, conseqüentemente, de transformação da realidade para melhor.

Entretanto, o trabalho com a leitura – e não só ele – sofreu restrições e interrupções com o advento da pandemia de Covid-19, que exigiu uma política de isolamento social em nível mundial. No Brasil, com a suspensão das aulas presenciais, o ensino remoto emergencial (ERE) foi a saída encontrada pelo governo para dar continuidade ao ano letivo. Muitos discentes e docentes não estavam preparados para lidar com essa *nova* realidade educacional, que chegou repentinamente. Diante disso, questionamos: Que práticas de professores de Língua Portuguesa atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio foram viabilizadas no trabalho com leitura em contexto de pandemia, de acordo com relatos dos colaboradores desta pesquisa?

Assim, objetivamos analisar práticas docentes de Língua Portuguesa, viabilizadas no trabalho com leitura em contexto de pandemia, de acordo com relatos de professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Para tanto, foram utilizados a abordagem qualitativa e o método Análise de Conteúdo para a concretização da pesquisa, classificada como

estudo de caso, na qual foram adotados o questionário e a entrevista semiestruturada para a coleta de dados.

A escolha de profissionais da disciplina de Língua Portuguesa se deu devido ao fato de caber, especialmente a esses profissionais, o papel de acalorar o trabalho com leitura, promover práticas que oportunizem aos discentes construir sentidos ao texto, embora todos os demais profissionais da escola devam estar imbuídos nessa empreitada.

Na condição de docente, com dezessete anos de experiência nesse campo de atuação, ocupei o papel tanto de pesquisadora como de alguém que vivenciou o trabalho docente no período anterior e durante a pandemia. Todavia, mesmo ocupando esse lugar, no diálogo com os entrevistados, procurei não interferir na coleta de dados, mas refletir também sobre a minha própria prática de trabalho com leitura, consciente de que sou eterna aprendiz.

Assim, o primeiro objetivo específico da pesquisa foi *delinear, a partir de revisão bibliográfica, algumas definições sobre leitura, ensinar a ler e estratégias de leitura*. Receberam maior ênfase as definições de leitura que viabilizam a construção de sentidos, as quais devem ser foco em sala de aula como forma de auxiliar os discentes a compreenderem o texto nas entrelinhas, pois, como foi abordado, as concepções de leitura de cunho reducionistas auxiliam na decifração dos signos linguísticos, o que tem sua importância, porém, não é suficiente para atribuir sentidos ao texto.

Salientamos, ainda, a importância de adotar concepções de leitura que oportunizem a compreensão, as nuances do texto, pois, são elas que nortearão o ensino junto aos discentes no processo de ensinar a ler. O desenvolvimento do trabalho com leitura exige a atitude reflexiva do professor sobre seu fazer pedagógico como forma de aprimorar suas práticas e alcançar os objetivos traçados, corroborando para a formação de sujeitos ativos e autônomos. Para tanto, isso requer do docente o *continuum* ação-reflexão-ação e, da escola, um coletivo forte em que todos estejam engajados no processo.

O segundo objetivo foi *averiguar, junto aos colaboradores da pesquisa, quais práticas eram realizadas no trabalho com leitura, no período anterior à pandemia*. Nas entrevistas, os participantes afirmaram, de maneira unânime, que trabalharam leitura e citaram o uso de livros literários clássicos e modernos, livros didáticos, paradidáticos e gêneros textuais, sendo que três dos cinco participantes tinham projeto de fomento à leitura nas instituições de atuação. Foram mencionadas as seguintes formas de trabalho: divisão dos alunos em grupos para leitura dos livros; leitura deleite no início da aula; leitura orientada com contextualização da obra; leitura e extração de valores morais e éticos como forma de reflexão para uma vida mais harmoniosa nas relações humanas e produção textual relacionada ao que foi lido no livro; escolha de livros

que deveriam ser lidos em casa e, no dia marcado, a realização de avaliação, a qual poderia ser uma dinâmica, por exemplo; e leitura de livros em sala de aula com discussões sobre a história.

Os professores relataram, ainda, que antes da pandemia, no desenvolvimento do trabalho com leitura, seus alunos demonstraram interesse pelo livro, pela leitura; vontade de ler/participar das propostas de atividades; melhor desempenho na escrita; além disso, alcançaram novas habilidades de leitura. Outro aspecto exitoso no trabalho com leitura presente em um dos relatos foi a mudança de estratégias de leitura de acordo com diagnósticos analisados pela docente.

Todavia, falta de sistematização de leituras; quantidade diminuta de exemplares de livros para o desenvolvimento de propostas pedagógicas com leitura; ausência de biblioteca, rotatividade de turmas, enfrentada pelo educador; resistência de alguns discentes no envolvimento com a leitura, bem como a falta de interesse de alguns alunos por ela, são aspectos considerados pelos docentes como não exitosos no trabalho com leitura.

Dos cinco professores entrevistados, quatro fariam algo diferente do que fizeram no trabalho com leitura antes do período pandêmico. Nesse sentido, indicaram: uso de roteiros de leitura e estratégias de leitura; organização de seleção de livros; criação coletiva de um instrumento de registro escrito relacionado às leituras feitas; disponibilização de livros para que os alunos lessem em casa para depois serem trabalhados outros aspectos da leitura em sala; trabalho mais intenso a partir de gêneros textuais.

Com relação ao terceiro objetivo: *verificar quais práticas foram realizadas pelos colaboradores da pesquisa no trabalho com leitura durante a pandemia, no ensino remoto emergencial*, os participantes da pesquisa relataram o trabalho com leitura a partir dos gêneros notícia, conto e crônica, com análise detalhada do texto, considerando as suas características, das estratégias de leitura, de textos contidos no próprio livro didático, de livros literários em PDF, em que os alunos comentavam a respeito da leitura, do compartilhamento de vídeos do YouTube, em que havia os contadores de histórias.

Nos relatos, os aspectos considerados exitosos pelos docentes, no trabalho com a leitura durante a pandemia, foram o compromisso dos estudantes na leitura de diversos textos com possíveis temáticas da prova de redação do Enem; o uso de roteiros de leitura; a interação daqueles poucos discentes que tiveram o comprometimento com a leitura; os comentários feitos durante as aulas sobre o que foi lido; e a praticidade no acesso a livros em PDF e audiolivros e no compartilhamento desse material com aqueles poucos alunos presentes nas aulas.

Em contrapartida, os professores destacaram como aspectos não exitosos o seguinte: desmotivação da parte dos discentes diante do ERE; dificuldade docente em identificar se os

objetivos traçados para a aula estavam ou não sendo atingidos, já que a interação dos alunos, durante as aulas, era pouca; falta de compromisso dos pais em acompanhar os filhos na vida estudantil; falta de compromisso dos alunos em devolverem as atividades que haviam sido retiradas na escola; alunos carentes sem a possibilidade de acesso às tecnologias e, conseqüentemente, à plataforma Teams. A participante Mônica disse que a produção textual a partir das leituras poderia ter sido mais bem trabalhada; Mariana falou que a formação, para a retomada das aulas por meio do ERE, deveria ter ocorrido antes do início das aulas.

Eles agiriam de maneira diferente nos seguintes aspectos: aplicação de uma dinâmica de trabalho denominada pelo entrevistado de “O que você leu, ontem?” (Professor João); Cecília disse que tentaria aproximação maior do alunado. Beatriz afirmou que achou interessante o fato de alguns colegas de profissão terem conseguido separar livros e os distribuído aos alunos mesmo sendo algo que caminhava na contramão das recomendações sanitárias. Mônica disse que, para fazer algo diferente, dependeria de fatores externos, necessitando de maior suporte do estado de Mato Grosso. Por fim, Mariana disse que não faria algo diferente do que havia feito.

No que concerne ao quarto objetivo - *identificar quais práticas eles relataram ter realizado no trabalho com leitura, no ensino híbrido* - dentre os cinco participantes, apenas um disse não ter trabalhado leitura. Mariana trabalhou leitura a partir de gêneros narrativos e citou os contos. Segundo ela, foi feita a leitura dos contos, a análise dos elementos da narrativa e a produção textual. Beatriz falou que desenvolveu um projeto de leitura em que foram lidas quatro obras, depois, foi feito um “Café Literário”. Mônica lembrou a leitura de livros paradidáticos, sendo trabalhados dois em cada turma, conforme o relato, bem como aplicação de provas ao final da leitura dos livros. Por fim, Cecília trabalhou leitura com contos, fazendo a compreensão de cada parágrafo, conforme explicou.

Destacaram, como aspectos exitosos: compreensão da organização dos contos, maior facilidade para produzir textos, diálogo sobre as obras lidas, atendimento mais individualizado/direcionado para os alunos. Dois dos participantes não identificaram nenhum aspecto exitoso.

Os aspectos não exitosos pontuados foram problemas no emprego correto da acentuação e pontuação nos textos e falta de compromisso de muitos educandos. Professores desgastados por terem de trabalhar reiteradas vezes a mesma habilidade, dificuldade de lidar com alunos da modalidade remota e demanda exacerbada de trabalho. Dentre os cinco entrevistados, Mônica foi a única que disse que gostaria de ter feito o conteúdo render mais, embora tenha ressaltado

que isso não dependia somente dela. Os demais professores disseram ter feito o que era possível diante de um cenário educacional tão complexo.

Por fim, o quinto e último objetivo foi *mapear quais práticas foram realizadas pelos participantes da pesquisa no trabalho com leitura no retorno ao ensino presencial*. De acordo com os participantes, o trabalho com leitura se deu por meio de interpretação de poemas; leitura de obras em sala de aula juntamente com os discentes; leitura de contos de terror e de enigma com uso das estratégias de leitura individual e em grupo; leitura individual e em conjunto com comentários sobre o que foi lido, todavia, segundo João, “a toque de caixa”, pois exige-se o uso do material estruturado, que deve ser seguido e concluso com data limite; leitura a partir de gêneros textuais e leitura deleite (momento em que livros são levados para a sala de aula e apreciados pela turma).

Entre os cinco participantes da pesquisa, apenas um disse não utilizar, no retorno ao ensino presencial, práticas dos ensinos emergencial e híbrido. Os demais disseram fazer uso das tecnologias nas aulas, todavia, sem a mesma frequência de antes. Sublinharam, ainda, o uso de livros digitais e estratégias de leitura.

As práticas dos ensinos emergencial e híbrido que deixaram de ser feitas no retorno ao ensino presencial e lembradas pelos docentes nos relatos foram: trabalho de reescrita textual, (com a obrigatoriedade de uso do material estruturado determinado pelo governo, o tempo tornou-se mais escasso para propor algo que não conste no material, inviabilizando a autonomia); uso de tecnologias/ ferramentas digitais (não são mais usadas na mesma proporção de antes); utilização de roteiros de leitura (o diálogo sobre os livros passou a ser feito em sala de aula). Uma das participantes da pesquisa salientou que reduziu o uso das tecnologias em razão de muitos alunos não terem acesso à conexão de internet, dificuldade para organizar as ferramentas tecnológicas em sala e ter de trabalhar o material estruturado.

Tendo em vista as falas dos professores, é perceptível que o material estruturado, o qual supostamente viabilizaria as práticas docentes, contraditoriamente, parece desestruturar algumas das práticas com leitura tidas como exitosas, além de inviabilizar a autonomia na gestão em sala de aula, considerando a exigência de utilizar um material com prazos pré-determinados e que não comporta a heterogeneidade das salas de aula.

Depreendemos, ainda, dos relatos dos entrevistados, que, embora Mônica, João e Beatriz (a última a partir de 2021, ainda no ERE) atuassem na mesma instituição de ensino, situada nos arredores da região central de Rondonópolis, a qual tem projeto de leitura, as práticas das duas professoras se aproximaram mais entre si. Isso lembra a importância de se construir coletivamente o PPP da escola, para que tenha, em suas linhas, o olhar escrupuloso

dos envolvidos, bem como metas claras, condizentes com a realidade da comunidade, a fim de que o que foi definido pelo grupo em prol dos alunos possa ser alcançado com maior êxito, percorrendo caminhos mais seguros.

Com relação às práticas de leitura em torno das estratégias de leitura, constatamos que estão mais bem disseminadas entre duas professoras, Beatriz e Mônica. Embora os demais participantes da pesquisa não tenham citado a expressão “estratégias de leitura”, é notório o uso de algumas delas no desenvolvimento do trabalho com leitura, quando descreveram a maneira como conduziram as aulas, deixando entrever que fizeram o uso, a fim de permitir maior êxito no processo de ensino-aprendizagem, de maneira que facilitasse, aos discentes, a construção de sentidos ao texto.

A questão problema desta pesquisa foi respondida, demonstrando que houve práticas exitosas de professores, mas também, não exitosas, no trabalho com leitura em contexto de pandemia. Os professores relataram esforços na continuidade das aulas diante de uma realidade para a qual não se sentiam preparados e que sequer imaginavam vivenciar, evidenciando que o ensino híbrido se tornou ainda mais desafiador do que o ERE. Trata-se de um panorama que frequentemente se tornou desgastante, em razão das condições desfavoráveis aqui expostas. Os docentes, conscientes da importância da leitura na formação do sujeito, empenharam-se na busca de formação continuada e de alternativas de como trabalhar a leitura, embora nem sempre fosse a ideal. Entretanto, é preciso ter em mente que estavam perante um quadro limitador em que as desigualdades sociais e de acesso às tecnologias ostentavam-se, dificultando desenvolver trabalho mais exitoso.

Os reflexos da pandemia estão (e ainda serão) percebidos nos mais diversos setores da sociedade – e o educacional não é exceção. Diante desse quadro, são necessárias políticas públicas mais humanas, coerentes e eficazes voltadas para a educação, a fim de amenizar as problemáticas que já despontam e que inviabilizam as classes menos favorecidas de terem acesso aos bens culturais da humanidade.

Portanto, expressamos o desejo de que nós, no papel de educadores que abraçam e lutam, possamos continuar a oportunizar meios de os educandos persistirem na descoberta da senha da “palavra mágica”, do sentido do texto, de modo que sejam capazes de desvendar, compreender as nuances, num esforço contínuo de compreenderem a si mesmos e ao mundo que os rodeia, libertando-se das amarras da ignorância, corroborando para a construção de uma sociedade mais emancipada e humana.

REFERÊNCIAS

- ACIR. Associação Comercial, Industrial e Empresarial de Rondonópolis. Perfil Rondonópolis: Geografia, Demografia, Economia. 7. ed. Rondonópolis, MT: Instituto de Pesquisa ACIR, 2018.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. A palavra mágica. In: Discurso de Primavera e algumas sombras. São Paulo: José Olympio Editora, 1978.
- AZEVEDO, Ricardo. Aula de leitura. In: **19 poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 1998.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **UFRGS Coronavírus**. Comunicação e Mídia. Jornal da Universidade. Publicado em 06 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> . Acesso em 03 nov. 2022.
- BICALHO, Delaine Cafiero. Leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura>. Acesso em: 16 fev. 2023.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica. Assuntos. Notícias. Dia da Mulher. Publicado em 07 de março de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 abr. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 de nov. de 2022.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF.
- BRASIL 61. Censo 2022: Mato Grosso tem crescimento populacional de mais de 623 mil em relação ao último censo. Brasil/Censo. Publicado em 29 de junho de 2023. Disponível em: <https://brasil61.com/n/censo-2022-mato-grosso-tem-crescimento-populacional-de-mais-de-623-mil-em-relacao-ao-ultimo-censo-bras238729> Acesso em: 03 jul. 2023.
- BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo

Coronavírus - COVID-19. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 05 nov. 2022.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CORALINA, Cora. Exaltação de Aninha (O professor). In: **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. São Paulo: Ed. Global Gaia, 2007, 9. ed.

DAVIS, C. Lynn; SOUZA, Renata Junqueira de. Entendendo textos: estratégias para a sala de aula. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 27, n. 53, p. 31-37, 2009.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. Instituto Pró-Livro/Itaú Cultural. 5. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Revista Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013. Acesso em: 04 jul. 2022.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária**. **Alabe**, [S. l.], n. 10, dez. 2014. ISSN 2171-9624. Disponível em: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/49>. Acesso em: 07 jul. 2022.

KLEIMAN, Angela. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MATA, Maria Aparecida da. Leitor proficiente. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva;

VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em:

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente>. Acesso em: 16 fev. 2023.

MATO GROSSO. **Decreto nº 407, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (2019-nCoV) a serem adotados pelo Poder Executivo do Estado de Mato Grosso, e dá outras providências. Disponível em:

<http://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/legislacaotribut.nsf/07fa81bed2760c6b84256710004d3940/fa323b82aa0600ae0425852e003fb9d5?OpenDocument>. Acesso em: 05 nov. 2022.

MATO GROSSO. **Decreto nº 416, de 20 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas excepcionais, de caráter temporário, para a prevenção dos riscos de disseminação do Coronavírus (COVID-19) no âmbito interno do Poder Executivo do Estado de Mato Grosso. Disponível em:

<https://www.transparencia.mt.gov.br/documents/363605/14442674/DECRETO+N%C2%BA+%2041%2C+DE+20+DE+MAR%C3%87O+DE+2020+%20+Disp%C3%B5e+sobre+medidas+excepcionais%2C+de+car%C3%A1ter+tempor%C3%A1ri%20o%2C+para+a+preven%C3%A7%C3%A3o+dos+riscos+de+dissemina%C3%A7%C3%A3o.%20pdf/a57d4ad9-3ef7-3959-8352-534363a839f2>. Acesso em: 05 nov. 2022.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1.134, de 01 de outubro de 2021**. Revoga os decretos estaduais que menciona, e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.transparencia.mt.gov.br/documents/363605/14442674/DECRETO+N%C2%BA+1.134%2C+DE+01+DE+OUTUBRO+DE+2021..pdf/c64eebca-3c12-8a4c-e760-8166fadd0921>. Acesso em: 05 nov. 2022.

MATO GROSSO. **Nota técnica conjunta SES/SEDUC/MT nº 001/2021**. Disponível em:

<https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/NOTA+T%C3%89CNICA+CONJUNTA+N%C2%BA+001+-+2021+SES-SEDUC/34987b5c-5aa1-5820-2372-74ced355fbbc>. Acesso em: 05 nov. 2022.

MATO GROSSO. **Portaria nº 662/2021/GS/SEDUC/MT**. Atualiza medidas excepcionais de caráter temporário, estabelecendo critérios de assiduidade e retorno de todos os estudantes da rede estadual de ensino, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em:

<https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/17031841/0/PORTARIA+N%C2%BA+662.2021.GS.SEDUC.MT.-+ASSIDUIDADE.pdf/5bb9e52f-1b71-fffc-fe7b-46167aea9567>. Acesso em: 05 nov. 2022.

OLIVEIRA, Andreia dos Santos; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizellim Simões.

Contribuição da leitura e da contação de histórias para a formação de leitores – uma abordagem histórico-cultural. **Linha Mestra**, n. 36, p. 731-735, set.-dez. 2018. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/222> Acesso em: 19 mar. 2023.

RONDONÓPOLIS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Rondon%C3%B3polis&oldid=66193040>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura**: ensaios. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em curso**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia. São Paulo: Cortez, 2011

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Unidades de leitura** – trilogia pedagógica. 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

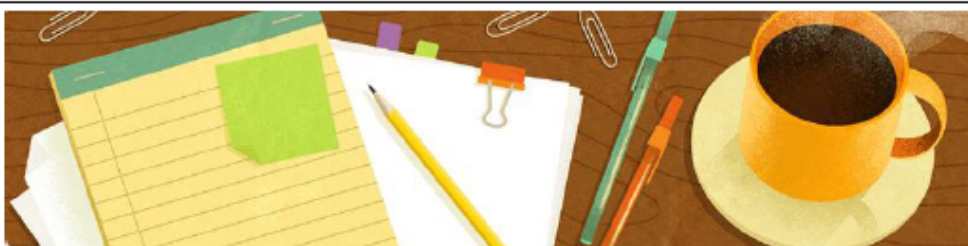
SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



Convite para pesquisa e contato inicial:

Caro/cara, colega

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO DE PANDEMIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, desenvolvida por mim, mestranda Angelita Silva de Sousa (e-mail angelitasousa308@gmail.com), regularmente matriculada no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis, sob a orientação da Professora Doutora Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder algumas questões por meio do Google Forms e, posteriormente, também ser entrevistado(a) via plataforma digital. Em função disso, é importante esclarecer que, caso aceite participar, receberá o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e os dados obtidos serão divulgados apenas no contexto da pesquisa, e, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo: faremos uso de codinomes com a finalidade de preservar a sua identidade.

Identificação

Solicitamos que informe alguns dados pessoais. Lembramos que trataremos tudo com respeito resguardando sua identidade por meio de codinome.

1. Seu nome completo.

2. Sua idade.

3. Sexo.

4. Número de telefone para contato, se necessário.

5. Município de residência

Formação

6. Assinale o (s) curso(s) que você fez – Graduação:

- Letras – habitação Português/Literaturas
- Letras – habitação Português/Inglês
- Letras – habitação em Inglês
- Letras – habitação Espanhol
- Pedagogia
- Outros

7. Em qual instituição e ano você se formou?

8. A graduação se deu em qual modalidade?

- Presencial.
- Semipresencial.
- EaD

Experiência Profissional

9. Atuou como professor/professora em escola pública de rede estadual de ensino em:

- 2020
- 2021
- Ambos

10. Há quanto tempo atua na função docente?

- Menos de 2 anos
- 2 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- Mais de 25 anos

11. Em quais turmas você atuou, no ano de 2020?

- 7º ano do ensino fundamental
- 8º ano do ensino fundamental
- 9º ano do ensino fundamental
- 1º ano do ensino médio
- 2º ano do ensino médio
- 3º ano do ensino médio
- Outros

12. Em quantas turmas você atuou em 2020?

- 1
- 2
- 3

- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- Mais de 10

13. Você atuou em quais períodos, no ano de 2020?

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

14. No ano de 2021, em quais turmas você atuou?

- 7º ano do ensino fundamental
- 8º ano do ensino fundamental
- 9º ano do ensino fundamental
- 1º ano do ensino médio
- 2º ano do ensino médio
- 3º ano do ensino médio
- Outros

15. No ano de 2021, em quantas turmas você atuou?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- Mais de 10

16. No ano de 2021, você atuou em quais períodos?

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que estou ciente de que a minha participação é voluntária nesta pesquisa, sem benefícios ou ônus financeiro para nenhuma das partes. Dou meu consentimento no uso das respostas fornecidas por mim, participante da pesquisa, neste questionário eletrônico, de modo anônimo, além de concordar que os dados obtidos na investigação sejam utilizados na dissertação de mestrado da pesquisadora, bem como em trabalhos acadêmicos apresentados em eventos e publicações em periódicos.

- Sim
- Não

APÊNDICE B – ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual o seu nome?
2. Em que escola você atuou antes de 2020? E durante a pandemia? Você está atuando atualmente em que instituição escolar?
3. Atualmente, está lotada(o) em qual escola?

Com relação à prática pedagógica ANTERIOR à pandemia

4. Você trabalhou leitura?
5. Como você desenvolveu o trabalho com leitura?
6. Quais aspectos você considerou positivos no trabalho com a leitura desenvolvido por você? Por quê?
7. Quais aspectos você acredita que não foram exitosos? Por quê?
8. Você faria algo diferente? Por quê?

Com relação à prática pedagógica DURANTE a pandemia: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

9. Você trabalhou leitura?
10. Como você desenvolveu o trabalho com leitura?
11. Quais aspectos você considerou positivos no trabalho com a leitura desenvolvido por você? Por quê?
12. Quais aspectos você acredita que não foram exitosos? Por quê?
13. Você faria algo diferente? Por quê?

Com relação à prática pedagógica DURANTE a pandemia: FORMATO HÍBRIDO

14. No segundo semestre de 2021, as aulas foram no formato híbrido, você trabalhou leitura?
15. Como você desenvolveu o trabalho com leitura?
16. Quais aspectos você considerou exitosos? Por quê?
17. Quais aspectos você acredita que não foram exitosos? Por quê?
18. Você faria algo diferente? Por quê?

Com relação à prática pedagógica na ATUALIDADE, momento em que o ensino passa a ser novamente presencial

19. Hoje, você está trabalhando leitura?
20. Como está sendo esse trabalho?
21. Há alguma prática desse período pandêmico (ensino remoto emergencial e/ou híbrido) que você está utilizando na sua prática na atualidade? Qual? Por quê? Como?
22. Há alguma prática desse período pandêmico que você fazia e que deixou de fazer na atualidade? Qual? Por quê? Como?

Agradecimentos

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA EM CAMPO

Rondonópolis, ____ de _____ de _____.

CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA EM CAMPO

Eu, _____, assessor(a) pedagógico da rede estadual de educação de Rondonópolis-MT, declaro ter ciência e autorizo a realização da pesquisa **Práticas de professores de Língua Portuguesa no trabalho com a leitura em contexto de pandemia e ensino remoto emergencial**, a ser desenvolvida pela mestrandia Angelita Silva de Sousa, regularmente matriculada no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Rondonópolis, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, linha de pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, sob a orientação da Professora Doutora Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.

Fui informado(a) pela responsável sobre os objetivos e os procedimentos metodológicos que serão adotados para coleta dos dados, portanto, sou favorável à aplicação de questionários, à realização de entrevistas e à coleta de documentos fornecidos por professores colaboradores, ou seja, exemplos de atividades envolvendo a leitura, para a obtenção de diagnóstico coerente e preciso do objeto a ser investigado.

Atenciosamente,

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da Pesquisa: Práticas de professores de Língua Portuguesa no trabalho com a leitura em contexto de pandemia e ensino remoto emergencial

Equipe: Angelita Silva de Sousa e Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **Práticas de professores de Língua Portuguesa no trabalho com a leitura em contexto de pandemia e ensino remoto emergencial**, a ser desenvolvida pela mestrand **Angelita Silva de Sousa**, portadora do CPF xxxxxxxxxx, RG xxxxxx-x SSP/MT, telefone (xx) xxxxxxxx, e-mail angelitasousa308@gmail.com, regularmente matriculada no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdU), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Rondonópolis, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, linha de pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, e-mail ppgedu.ufmt@hotmail.com, telefone (66)3410-4035, sob orientação da Professora Doutora Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.

A pesquisa tem por objetivo, a partir de relatos de professores de Língua Portuguesa, do 3º ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio, analisar práticas pedagógicas engendradas ou ressignificadas por eles no trabalho com a leitura, bem como documentos fornecidos por professores colaboradores, ou seja, exemplos de

atividades envolvendo a leitura, nesse contexto que antecede a pandemia desencadeada pela COVID-19 e durante ela, momento em que os docentes se viram na urgência de desenvolver o trabalho remoto emergencial e, posteriormente, híbrido.

Após ser esclarecida/o sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine, por favor, ao final desse documento, que está impresso em duas vias, uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável e integrará o acervo da pesquisa. Em caso de recusa, ou se resolver, a qualquer momento, desistir de participar, você não terá nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que a pesquisa está registrada

Sua participação nessa pesquisa consistirá em responder algumas questões por escrito e também em entrevista individual sobre o tema da pesquisa, sendo a última gravada por meio da plataforma Zoom e, depois, transcrita. Em função disso, é importante esclarecer que todos esses registros serão divulgados apenas no contexto da pesquisa e, mesmo assim, mediante o consentimento prévio dos envolvidos. E, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Você poderá escolher um pseudônimo para preservar a sua identidade. Você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um fictício (um nome inventado, que você mesmo poderá inventar/sugerir para a pesquisadora).

Essa pesquisa gera possibilidades mínimas de riscos, podendo ocasionar lembranças indesejáveis, estresse e silenciamento. Enfim, se por algum motivo ocorrerem constrangimentos no momento da coleta de dados e não se sentir à vontade em participar, você terá total liberdade em se retirar da pesquisa, sem qualquer ônus. A pesquisadora estará atenta quanto às suas reações emocionais e ficará à disposição para atender suas dúvidas. Diante do que será perguntado e como forma de amenizar os desconfortos que poderão ocorrer, pode-se explanar uma palavra solidária, aguardar que se sinta bem, para prosseguir com a coleta de dados.

Os benefícios para você, enquanto participante da pesquisa, ocorrerão de modo subjetivo, podendo contribuir no processo contínuo ação-reflexão-ação inerente à prática pedagógica no trabalho com a leitura. Vale ressaltar que você não terá nenhum ganho financeiro por participar da pesquisa.

A pesquisadora estará a sua disposição para quaisquer esclarecimentos que considere necessários, bem como em qualquer etapa da pesquisa, nos canais de comunicação mencionados nesse documento.

Você receberá uma via desse termo em que constam o telefone e o e-mail das pesquisadoras, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

Atenciosamente,

Angelita Silva de Sousa, (xx) xxxxxxxxx

Considerando os dados acima, eu,
..... RG nº....., CPF nº.....
....., **CONFIRMO** ter sido informado(a) por escrito e verbalmente dos objetivos do estudo proposto, dos procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que a pesquisadora responsável me cientificou de que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Rondonópolis. Assim, **DECLARO** o meu consentimento em participar da pesquisa e, em caso de divulgação dos dados obtidos, **AUTORIZO** a publicação para fins científicos (divulgação em eventos e publicações) e a gravação da entrevista.

Rondonópolis, _____ de _____ de _____.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDONÓPOLIS - UFR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TRABALHO COM A LEITURA EM CONTEXTO DE PANDEMIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Pesquisador: ANGELITA SILVA DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53220221.2.0000.0126

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondonópolis - UFR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.182.594

Considerações Finais a critério do CEP:

A presente proposta foi aprovada no que concerne aos aspectos éticos. Caso haja mudança na proposta inicial, este CEP deverá ser informado, por meio de Emendas, via Plataforma Brasil. Os relatórios parciais deverão ser encaminhados, semestralmente, para o CEP, com vistas ao acompanhamento da execução do projeto. Ao término deste, a pesquisadora responsável deverá encaminhar o relatório final ao CEP, conforme as resoluções em vigência.

Durante a pandemia provocada pelo coronavírus SARS-COV-2, conforme Ofício Circular CONEP no. 08/2020, de 01 de abril de 2020, recomenda-se a adoção de medidas preventivas e de gerenciamento das atividades de pesquisa, "garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa."

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1855966.pdf	06/12/2021 20:54:27		Aceito
Outros	Roteirodeentrevista2.doc	06/12/2021 20:52:19	ANGELITA SILVA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE2.doc	06/12/2021 20:50:41	ANGELITA SILVA DE SOUSA	Aceito

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 78.736-900
UF: MT **Município:** RONDONOPOLIS
Telefone: (66)3410-4153 **E-mail:** cep@ufr.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDONÓPOLIS - UFR



Continuação do Parecer: 5.182.594

Justificativa de Ausência	TCLE2.doc	06/12/2021 20:50:41	ANGELITA SILVA DE SOUSA	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.doc	06/12/2021 20:49:07	ANGELITA SILVA DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.pdf	11/11/2021 01:19:24	ANGELITA SILVA DE SOUSA	Aceito
Outros	Roteirodeentrevista.pdf	10/11/2021 22:15:13	ANGELITA SILVA DE SOUSA	Aceito
Outros	Questionarios.pdf	10/11/2021 22:14:50	ANGELITA SILVA DE SOUSA	Aceito
Orçamento	Declaracaodeorcamento.pdf	10/11/2021 22:14:09	ANGELITA SILVA DE SOUSA	Aceito
Outros	Cartadeanuencia.pdf	10/11/2021 22:13:09	ANGELITA SILVA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeconsentimento.pdf	10/11/2021 21:48:58	ANGELITA SILVA DE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	10/11/2021 21:30:38	ANGELITA SILVA DE SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RONDONOPOLIS, 21 de Dezembro de 2021

Assinado por:
RAQUEL GONÇALVES SALGADO
(Coordenador(a))

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA CEP: 78.736-900
UF: MT Município: RONDONOPOLIS
Telefone: (68)3410-4153 E-mail: cep@ufr.edu.br