

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

Ednaldo Torres da Silva

O desenvolvimento da competência leitora no Ensino Fundamental na rede estadual de ensino  
de São Paulo

Doutorado em Língua Portuguesa

SÃO PAULO

2022

Ednaldo Torres da Silva

O desenvolvimento da competência leitora no Ensino Fundamental na rede estadual de ensino  
de São Paulo

Tese apresentada à Banca Examinadora da  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,  
como exigência parcial para obtenção do título  
de Doutor em Língua Portuguesa, sob a  
orientação da Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro  
Passarelli.

Doutorado em Língua Portuguesa

SÃO PAULO

2022

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Ednaldo Torres da Silva

O desenvolvimento da competência leitora no Ensino Fundamental na rede estadual de ensino  
de São Paulo

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Língua Portuguesa, sob a orientação da Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli (Orientadora)

---

Prof. Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira

---

Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes

---

Profa. Dra. Rosangela Aparecida Ribeiro Carreira

---

Prof. Dr. Márcio Rogério de Oliveira Cano

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) / Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (Prosuc). Nº do processo: 88887.169518/2018-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) / Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (Prosuc). Process number: 88887.169518/2018-00.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, supremo criador, pela vida e pela luz que guia meu caminho.

Aos meus pais, Maria e Luiz, pelo exemplo de trabalho e de honestidade que sempre demonstraram e pelo esforço que fizeram para que seus filhos tivessem acesso à leitura e à escrita, mesmo diante de tantas dificuldades.

À Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli, pelo profissionalismo, pela dedicação e pela generosidade com que conduz suas aulas e os momentos de orientação; pelo incentivo e pela força que me fizeram continuar.

Ao Prof. Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira, ao Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes, à Profa. Dra. Rosangela Aparecida Ribeiro Carreira e ao Prof. Dr. Márcio Rogério de Oliveira Cano, pelas inestimáveis contribuições no exame de qualificação.

Às professoras e às formadoras participantes da pesquisa, pela generosidade em disponibilizar parte de seu precioso tempo para contribuir com este estudo, mesmo em um momento tão conturbado de pandemia da Covid-19.

A todos os professores que fizeram parte da história da minha vida e que contribuíram para que eu chegasse até aqui, incluindo os colegas de profissão.

A todos os meus familiares e amigos que me apoiaram e compreenderam minha ausência durante a realização deste estudo.

## RESUMO

TORRES DA SILVA, Ednaldo. **O desenvolvimento da competência leitora no Ensino Fundamental na rede estadual de ensino de São Paulo**. 2022. 273 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

Os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) de 2019 revelaram que a maioria dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental demonstrou níveis de proficiência correspondentes ao que eles apresentaram quando estavam no 5º ano. Assim, movida por inquietações relacionadas ao ensino de leitura na escola pública, especificamente no Ensino Fundamental, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como o professor pode contribuir para a formação leitora dos alunos do 9º ano da rede pública estadual de São Paulo. Os objetivos específicos foram: identificar se há diferenças em relação às práticas de ensino de leitura desenvolvidas no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental; verificar se as práticas de ensino de leitura sofreram modificações, em decorrência do afastamento social imposto pela pandemia da Covid-19, e apresentar apontamentos que favoreçam o processo de ensino de leitura no 9º ano do Ensino Fundamental. O estudo partiu da hipótese de que o ensino de leitura por meio de procedimentos estratégicos pode potencializar o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes; mais especificamente, que o professor, como mediador, deve investir em estratégias metacognitivas para promover condições de melhoria da competência leitora dos estudantes. A construção do referencial teórico embasou-se em estudos acerca do ensino de leitura na escola e das estratégias de leitura. Por se tratar de um estudo qualitativo, adotou-se como instrumento de produção de dados a entrevista individual semiestruturada, realizada com professoras, professoras coordenadoras (PCs) e professoras coordenadoras do Núcleo Pedagógico (PCNPs) do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de São Paulo, totalizando 10 participantes. A análise dos dados, fundamentada na metodologia de análise de conteúdo, apontou que, em muitas práticas de ensino de leitura, o texto não foi explorado em toda a sua potencialidade, visto que as estratégias de leitura, quando utilizadas por algumas participantes da pesquisa, não foram aprofundadas, ou foram transformadas em técnicas mecanicistas de leitura, sem reflexão sobre o que os textos possibilitariam refletir. Talvez por isso, essas estratégias não têm contribuído para a formação de leitores proficientes.

**Palavras-chave:** ensino de leitura; estratégias de leitura; competência leitora; ensino fundamental; covid-19.

## ABSTRACT

TORRES DA SILVA, Ednaldo. **The development of reading competence in the Elementary School in São Paulo State education network**. 2022. 273 p. Thesis. (PhD in Portuguese Language) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

The results of the 2019 São Paulo State School Performance Assessment System (Saesp) revealed that most 9th grade students demonstrated proficiency levels corresponding to what they showed when they were in 5th grade (Brazilian education system). Thus, driven by concerns about the teaching of reading in public schools, specifically in elementary level, this research aimed to investigate how the teacher can contribute to the training of reading of 9th grade students in the São Paulo State public education network. The specific objectives were: to identify if there are differences regarding the practices of the teaching of reading developed in the 5th and 9th grades of elementary school; to verify if the teaching of reading practices have changed due to the social distancing imposed by the Covid-19 pandemic, and to present remarks which help the teaching of reading process in the 9th grade of elementary school. The study started from the hypothesis that the teaching of reading, through strategic procedures, can enhance the development of students' reading competence; more specifically, that the teacher, as a mediator, must invest in metacognitive strategies to promote conditions for improving students' reading competence. The building of the theoretical framework was based on studies about the teaching of reading in school and reading strategies. Since this is a qualitative study, the data production tool used was individual semi-structured interviews with teachers, teacher coordinators (so-called PCs), and teacher coordinators of the Pedagogic Centre (so-called PCNPs) of the Elementary School in São Paulo State education network, summing up 10 participants. The data analysis, based on the content analysis methodology, pointed out that, in many the teaching of reading practices, the text was not explored to its full potential, since the reading strategies, when used by some research participants, were not deepened, or were transformed into mechanistic reading techniques without reflection on what the texts would enable us to think carefully. Maybe that is why these strategies have not contributed to the training of proficient readers.

**Keywords:** teaching of reading; reading strategies; reading competence; elementary school; covid-19.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

<b>Figura 1</b> - Cronograma de aplicação de avaliações – Seduc-SP – 1º bim. 2021 .....	162
<b>Figura 2</b> - Espiral RePARE .....	178
<b>Quadro 1</b> - Roteiro de perguntas espelhadas utilizado nas entrevistas .....	74
<b>Quadro 2</b> - Caracterização das participantes da pesquisa em relação à formação acadêmica e ao tempo de experiência .....	76
<b>Quadro 3</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: o trabalho desenvolvido com a leitura no 5º ano do EF .....	80
<b>Quadro 4</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: o trabalho desenvolvido com a leitura no 9º ano do EF .....	85
<b>Quadro 5</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: desafios enfrentados para o desenvolvimento do trabalho com a leitura no 5º ano do EF .....	92
<b>Quadro 6</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: desafios enfrentados para o desenvolvimento do trabalho com a leitura no 9º ano do EF .....	96
<b>Quadro 7</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: utilização do cantinho da leitura da classe no 5º ano do EF .....	100
<b>Quadro 8</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: utilização da sala de leitura da escola no 5º ano do EF .....	103
<b>Quadro 9</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: utilização da sala de leitura da escola no 9º ano do EF .....	106
<b>Quadro 10</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: seleção de textos para o desenvolvimento do trabalho com a leitura no 5º ano do EF .....	110
<b>Quadro 11</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: seleção de textos para o desenvolvimento do trabalho com a leitura no 9º ano do EF .....	113
<b>Quadro 12</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: utilização dos resultados das avaliações de larga escala no 5º ano do EF .....	116
<b>Quadro 13</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: utilização dos resultados das avaliações de larga escala no 9º ano do EF .....	119

<b>Quadro 14</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: práticas avaliativas das atividades de leitura no 5º ano do EF .....	121
<b>Quadro 15</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: práticas avaliativas das atividades de leitura no 9º ano do EF .....	124
<b>Quadro 16</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: o trabalho desenvolvido com a leitura no 5º ano do EF .....	126
<b>Quadro 17</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: o trabalho desenvolvido com a leitura no 9º ano do EF .....	134
<b>Quadro 18</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho com a leitura no 5º ano do EF .....	138
<b>Quadro 19</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho com a leitura no 9º ano do EF .....	140
<b>Quadro 20</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: utilização do cantinho da leitura da classe no 5º ano do EF .....	144
<b>Quadro 21</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: utilização da sala de leitura da escola no 5º ano do EF .....	147
<b>Quadro 22</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: utilização da sala de leitura da escola no 9º ano do EF .....	149
<b>Quadro 23</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: seleção de textos para o desenvolvimento do trabalho com a leitura no 5º ano do EF .....	152
<b>Quadro 24</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: seleção de textos para o desenvolvimento do trabalho com a leitura no 9º ano do EF .....	155
<b>Quadro 25</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: práticas avaliativas das atividades de leitura no 5º ano do EF .....	159
<b>Quadro 26</b> - Categorização das práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: práticas avaliativas das atividades de leitura no 9º ano do EF .....	168

## LISTA DE SIGLAS

AAP	Avaliação da Aprendizagem em Processo
ADE	Avaliação Diagnóstica de Entrada
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CMSP	Centro de Mídias da Educação de São Paulo
DE	Diretoria de Ensino
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Formep	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores
GNL	Grupo de Nova Londres
PC	Professor Coordenador
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SD	Sequência Digital de Atividades
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SED	Secretaria Escolar Digital
Seduc-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	12
<b>1 A LEITURA: MARCO TEÓRICO</b> .....	18
1.1 Concepções de leitura .....	19
1.2 Funções sociais da leitura na escola e além dela .....	29
1.3 Conhecimentos prévios e construção de sentidos .....	35
<b>2 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE LEITURA(S)</b> .....	40
2.1 Mediação na leitura .....	41
2.2 Estratégias de leitura .....	46
2.3 O papel da leitura na vida social .....	52
2.4 O papel dos gêneros textuais nas práticas sociais .....	58
2.5 O processo avaliativo da compreensão leitora .....	63
<b>3 PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA NO 5º E NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE REVELAM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA?</b> .....	70
3.1 Procedimentos de produção dos dados .....	71
3.1.1 Participantes da pesquisa .....	75
3.1.2 Contexto da pesquisa .....	77
3.2 Procedimentos de análise dos dados .....	78
3.2.1 Eixo 1 – O ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: teorias e práticas .....	79
3.2.2 Eixo 2 – O ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: teorias e práticas .....	129
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	182
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	187
<b>APÊNDICES</b> .....	193

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tratando-se do percurso escolar dos estudantes da escola básica no Brasil, que dura, em média, 14 anos, exames de avaliação nacional – como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) –, estadual – como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) – e mundial – como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) – têm apontado que a escola brasileira está encontrando dificuldades na formação de alunos leitores capazes de compreender o que leem.

Vários autores têm se debruçado ao estudo do tema, ao longo dos anos, em busca de possíveis soluções para a problemática apresentada e apontado que umas das causas que têm contribuído para esse óbice é o modo como a leitura vem sendo ensinada nas escolas. Com esse enfoque, Geraldi (2006) já advertira que as escolas vêm desenvolvendo uma cultura de simulação de situações que tornam o ensino de leitura artificial, comprometendo a aprendizagem dos alunos, uma vez que não são utilizadas práticas reais de comunicação.

Tendo em vista que são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, as atividades de leitura não podem ser consideradas apenas como um exercício escolar, distante da realidade do aluno. Antes de ser um objeto escolar, a leitura é um objeto social inserido em um contexto histórico e social e é imprescindível para promover a reflexão do sujeito quanto a seu papel na sociedade em que vive, onde tem/terá a necessidade de valer-se de sua competência leitora para exercer a cidadania.

Vale ressaltar que as práticas de leitura passaram a ser incorporadas aos textos do cotidiano, como os existentes nos jornais, nas revistas e na *internet*, principalmente depois do advento da tecnologia. Isso implica considerar a presença maciça dos textos multimodais na vida cotidiana da atualidade. Nessa perspectiva, para além da leitura da materialidade escrita, ler é instaurar sentidos também para a multimodalidade, uma vez que, atualmente, se faz necessária a abordagem dos multiletramentos, visando a levar os alunos a serem leitores críticos que percebam nos textos os discursos que permeiam a sociedade, para que possam propor mudanças no espaço social, conforme defende Street (2014).

Acredito que a missão da escola é propiciar situações favoráveis para que os estudantes sejam capazes de ler e compreender o que leem e, assim, fazerem uso eficaz da linguagem na vida em sociedade, ou seja, prepararem-se para exercer a cidadania. Nesse contexto, considero que o ensino de leitura deve partir da concepção sociointeracionista de linguagem, utilizando-se de situações reais de comunicação que favoreçam ao estudante constituir-se como cidadão,

conforme defendem Cintra e Passarelli (2011), Geraldi (2006), Kleiman (2016a) e Passarelli (2002).

Geraldi (2006) sublinha que o professor é aquele que, como testemunha do diálogo do aluno com o texto, atua como mediador entre ambos (aluno e texto). Segundo Kleiman (2016a), para desempenhar esse papel, é necessário que o professor crie oportunidades para que o aluno desenvolva a compreensão do texto escrito, como também é evidenciado por Bortoni-Ricardo *et al.* (2012), que apontam como decisiva a mediação do professor para a compreensão do texto pelos estudantes. Moura e Martins (2012, p. 88-89) acrescentam que “o trabalho de mediação de leitura exige a compreensão da leitura como atividade social, dinâmica que exige do leitor, além de conhecimentos linguísticos, experiência de mundo para processar as informações contidas no texto”.

Assim sendo, é fundamental que sejam ensinados tanto os aspectos linguísticos envolvidos no texto quanto as estratégias necessárias para que o aluno compreenda o que está lendo. A partir dessa ideia, tenho como tese defensável que o ensino de leitura por meio de procedimentos estratégicos pode potencializar o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes; mais especificamente, que o professor, como mediador, deve investir em estratégias metacognitivas para promover condições de melhoria da competência leitora dos estudantes.

Considerando, pois, meu papel como formador de leitores, no início de minha trajetória no ensino público paulista, como professor de Língua Portuguesa, sempre me incomodou o fato de que muitos alunos chegavam ao 6º ano do Ensino Fundamental (EF) com muitas dificuldades para ler um texto e, principalmente, para compreender o que liam. Esse incômodo me acompanhou durante minha atuação como professor coordenador dos Anos Finais do EF, pois, a cada dia, mais e mais me deparava com situações em que muitos alunos eram encaminhados para as turmas de recuperação porque “não sabiam ler”. Ainda apegado às práticas da escola tradicional, e por não saber que existiam estratégias para o ensino de leitura, acreditava que reproduzir os conteúdos apresentados nos livros didáticos era suficiente para ensinar leitura. Como isso não funcionava, mais inquieto e frustrado eu ficava.

Essa inquietação continuou me perseguindo quando atuei como vice-diretor de escola e como professor coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP). Nessa última função, tinha como atribuições formar professores coordenadores e professores de Língua Portuguesa, o que acentuou ainda mais meu incômodo. Foi por isso que minha pesquisa de mestrado profissional, desenvolvida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tomou como objeto de investigação a atuação do coordenador pedagógico no contexto da recuperação da

aprendizagem em Língua Portuguesa (TORRES DA SILVA, 2016). Entre algumas questões referentes às práticas dos professores de Língua Portuguesa que surgiram, destacou-se o ensino desse componente curricular desvinculado da realidade do aluno.

Na referida pesquisa, a partir das análises das entrevistas realizadas com alguns professores de Língua Portuguesa sobre as dificuldades de seus alunos em relação à compreensão leitora, pude perceber a distância que havia entre o que estava proposto na literatura específica e o que os profissionais faziam. Eles revelaram, de um lado, a preocupação em tornar o aluno um leitor crítico para exercer a cidadania, mas, de outro, em ensinar a gramática normativa por meio de exercícios exaustivos e repetitivos, acreditando ser esse o caminho para a “aquisição” da leitura eficiente, como eu também acreditava quando iniciei minha carreira no magistério.

Preocupado com tal situação e sabendo que esse tipo de prática não favorece o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, já em minha atuação como supervisor de ensino na rede pública estadual de São Paulo, ao analisar os resultados da aprendizagem dos estudantes, identifiquei que muitos chegavam ao 9º ano, último do EF, sem que tivessem desenvolvido o nível de compreensão leitora esperado para essa fase. Essa constatação levou-me a ingressar no doutorado, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP, visando a investigar os motivos pelos quais muitos alunos finalizam o EF sem as competências básicas de leitura, requisitos necessários para uma plena participação nas sociedades letradas.

Cabe reconhecer que, entre 2015 e 2019, os indicadores de proficiência em leitura dos estudantes da rede estadual de São Paulo, disponibilizados pelo Saesp, apresentaram evolução, de modo geral, progressiva. O movimento de crescimento observado no período em tela, entretanto, não provocou mudanças efetivas no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes do 5º e do 9º anos do EF.

Sabendo que o ensino de leitura nos Anos Iniciais do EF é realizado por pedagogos e, nos Anos Finais, por especialistas, entendo que estes últimos podem ensinar de maneira distinta, dada sua formação inicial. Diante disso, uma inquietação inicial direcionou meu olhar não apenas para os resultados insatisfatórios como um todo, mas para a diferença de resultados obtidos pelos alunos do 5º e do 9º anos: enquanto a maioria dos alunos do 5º ano situava-se no

nível adequado (39,4%), a maior parte dos estudantes do 9º ano encontrava-se no nível básico (54,5%)<sup>1</sup>.

Se somarmos o percentual de alunos nos níveis abaixo do básico e básico, teremos 35,9% no 5º ano e 69,6% no 9º ano, o que nos permite considerar que quase o dobro dos estudantes da rede estadual paulista deixa o 9º ano, último do EF, com uma média de 249,6 na escala de proficiência. Essa média, porém, é condizente com o nível adequado para ingresso no 6º ano, ou seja, os alunos estão concluindo o 9º ano com a média com que deveriam concluir o 5º ano. De acordo com o Saresp, em 2019, um total de 287.827 alunos encontravam-se nessa situação, isto é, concluíram o EF com nível de proficiência abaixo do nível adequado. Em tese, espera-se que os alunos que apresentam domínio pleno dos conteúdos e das competências e habilidades esperadas para o 5º ano cheguem ao 9º ano, no mínimo, com as habilidades requeridas para essa etapa escolar. De acordo com os resultados disponibilizados pelo Saresp, porém, a maioria desses estudantes do 9º ano demonstra níveis de proficiência que correspondem ao que eles apresentaram quando da conclusão dos Anos Iniciais, ou seja, quando estavam no 5º ano.

Independentemente da “culpabilização” observada – ora o professor é apontado como o responsável por tais resultados, ora o aluno, ora ambos –, é preciso considerar que há uma gama de variáveis referentes às políticas públicas compondo esse quadro, por não contribuírem significativamente para uma formação docente mais autônoma, mais crítica. Ainda que esta tese não tenha como escopo perspectivas relativas às políticas públicas, entendo que os profissionais que atuam tanto na academia como no chão da escola precisam se mobilizar e apresentar reflexões mais propositivas.

Durante o desenvolvimento deste estudo, fui surpreendido pela pandemia da Covid-19, como ocorreu com todos, e às inquietações que incitaram a realização da pesquisa somaram-se outras. Com o afastamento social, a escola teve de reinventar-se, e eu não poderia me furtar de considerar esse novo e desafiador contexto. Assim, além dos resultados preocupantes das avaliações, que sinalizam que a competência leitora não se consolida entre os alunos do 9º ano do EF, a problematização desta pesquisa abarcou também o ensino de leitura durante o contexto de isolamento social, e foi formalizada com esta pergunta: tendo em vista os resultados verificados nas avaliações do Saresp, que revelam que um estudante, ao final do EF, apresenta uma proficiência de 249,6 na escala, ou seja, adequada para o final do 5º ano, por que a

---

<sup>1</sup> Dados referentes aos níveis de proficiência em Língua Portuguesa obtidos na avaliação do Saresp de 2019. Disponível em: <<http://saresp.vunesp.com.br/resultados.html>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

competência leitora de muitos alunos não se consolida no 9º ano, o último do EF? Em busca de respostas, a consulta aos atores que compõem o grupo de participantes desta pesquisa considerou o ensino de leitura em dois momentos: antes e durante a pandemia.

Para responder à indagação preliminar, este estudo propõe como **objetivo geral** investigar como o professor pode contribuir para a formação leitora dos alunos do 9º ano da rede pública estadual de São Paulo.

Do objetivo geral, desdobram-se os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar se há diferenças em relação às práticas de ensino de leitura desenvolvidas no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental;
- Verificar se as práticas de ensino de leitura sofreram modificações, em decorrência do afastamento social imposto pela pandemia da Covid-19;
- Apresentar apontamentos que favoreçam o processo de ensino de leitura no 9º ano do Ensino Fundamental.

Assim sendo, após delinear o percurso desta pesquisa, apresento uma síntese dos três capítulos que a compõem: o primeiro capítulo aborda os fundamentos que sustentam o ensino de leitura na contemporaneidade, apoiado na concepção sociointeracionista de linguagem. Apresenta considerações sobre as várias concepções de leitura que embasaram as práticas docentes ao longo do tempo, na visão de especialistas e estudiosos do tema em pauta. A partir dessa visão, propõe uma reflexão sobre o modo como a leitura é ensinada em muitas escolas e sobre os prejuízos causados aos alunos, decorrentes de práticas equivocadas.

O segundo capítulo apresenta uma reflexão sobre o importante papel que o professor desempenha na formação de leitores quando atua como mediador de leitura(s), aliado ao processo avaliativo da compreensão leitora. Além disso, trata das estratégias de ensino como pressuposto para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes, aliadas ao papel que os gêneros textuais desempenham na sociedade, visto que cada um deles possui características próprias da linguagem utilizada em cada esfera da sociedade e da comunicação.

O terceiro capítulo discorre sobre os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, os depoimentos das entrevistadas sobre as práticas de ensino de leitura desenvolvidas nas escolas, antes e durante a pandemia da Covid-19, bem como as análises desses depoimentos. A partir da análise do que revelaram as participantes, são levantados apontamentos que podem contribuir para o ensino de leitura no 9º ano do EF, visando ao desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

Desta forma, o presente trabalho pretende contribuir para a formação de formadores de leitores que atuam na escola pública, tendo como premissa a reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica, objetivando, principalmente, que os estudantes sejam capazes de ler e compreender o que leem e, assim, fazerem uso eficaz da linguagem na vida em sociedade, ou seja, exercerem sua cidadania.

## 1 A LEITURA: MARCO TEÓRICO

A leitura é um dos mais seguros e principais caminhos para que o indivíduo se torne protagonista de sua própria história. É por meio da leitura que as portas da imaginação e do conhecimento são abertas, possibilitando ao leitor um sentimento de liberdade que permite sonhar e acreditar na transformação de sua própria vida e da sociedade em que vive.

É na infância que começa a formação do leitor, cuja competência se desenvolve durante toda a vida. É por meio da leitura que o sujeito adquire conhecimentos sobre várias áreas do saber, interage com as pessoas e reflete sobre o mundo que o rodeia, ampliando a visão crítica do meio social e cultural no qual está inserido.

Como salientam Cintra e Passarelli (2011, p. 17), “embora visto como um processo natural para sujeitos alfabetizados”, o ato de ler envolve, necessariamente, que o leitor mobilize uma série de conhecimentos, para que a leitura faça sentido. Mesmo que ele já possua o conhecimento da língua em relação à decodificação, outros aspectos deverão ser desenvolvidos, entre eles “a formação de um repertório que permita ao leitor associar e relacionar informações novas e velhas, o estabelecimento de finalidades para ler, a constituição de uma teoria de mundo do leitor” (CINTRA; PASSARELLI, 2011, p. 17). Esse repertório, construído ao longo das experiências do leitor, implica o ato de ler como um processo interativo entre texto e leitor (KLEIMAN, 2016a), o que acontece pela ativação de conhecimentos prévios, como será discutido mais adiante.

Ainda que seja consensual essa concepção de leitura como processo de interação, quando se trata do âmbito educacional, vários são os problemas existentes no ato de ler, provocados por diferentes fatores, entre eles:

[...] despreparo prévio do leitor para ler determinados gêneros com que tem mais familiaridade ou não; dificuldades com o vocabulário do texto; equívoco na seleção do texto que não atende à sua expectativa; falta de condições físicas ou psicológicas para ler, como cansaço, ambiente ou horário inadequados (CINTRA; PASSARELLI, 2011, p. 18).

O professor, em sua importante atuação como mediador de leitura(s), deve promover intervenções propositivas nos momentos de interação dos estudantes com o texto, para que estes construam os sentidos necessários, ou seja, leiam e, de fato, compreendam o que estão lendo, haja vista que, como assegura Petit (2008, p. 61), “a leitura é um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais e, sendo assim, pode modificar as linhas de nosso destino escolar, profissional e social”.

O ambiente escolar é, então, o espaço onde a leitura tem lugar de destaque, porque é por meio dela que os outros saberes são adquiridos, em sua maior parte. Como ponderam Cintra e Passarelli (2011, p. 21), “a leitura [...] passa, em fins do século XX e início do XXI, a ser uma das mais importantes habilidades a serem desenvolvidas, porque se acreditava que nela, como ela e a partir dela tudo aconteceria na sala de aula”.

É nesse ambiente também que os problemas ainda são recorrentes com relação à aquisição do conhecimento. Para Cintra e Passarelli (2011, p. 18-19), intriga o fato de que, “na sala de aula, somente algumas informações [são] processadas apenas por alguns alunos, e de forma diferente entre eles, ainda que todos as tenham recebido no mesmo momento e da mesma forma”. Bem por isso, parece indiscutível concordar com o que defendem as autoras quando asseveram que “não basta só a disposição do leitor para ler, pois se lhe falta preparo prévio, seja de que natureza for, sua leitura poderá estar seriamente comprometida” (p. 23).

Sabemos que o entendimento da natureza dos procedimentos de leitura é que permite compreender as práticas pedagógicas e relacioná-las ao fracasso escolar, aspecto quase sempre vinculado ao analfabetismo ou ao baixo letramento. Na verdade, coexistem na escola diferentes concepções “historicamente constituídas sobre a leitura” e “um cenário de imprecisão de objetivos, ineficiência das práticas de planejamento e avaliação, desajustamento metodológico, insegurança dos professores, desequilíbrio do projeto educativo e incerteza dos resultados” (COLELLO, 2010, p. 47). Por isso, é necessário entender quais concepções de leitura influenciaram e/ou influenciam as práticas pedagógicas, uma vez que a concepção adotada pelo docente para a sua prática poderá definir o sucesso, ou não, das aprendizagens dos alunos.

## **1.1 Concepções de leitura**

Colomer e Camps (2002, p. 29), ao discutirem as concepções de leitura, chamam a atenção para o fato de que, embora a escola reconheça que “ler é entender um texto”, as práticas de ensino de leitura que parecem existir em muitas escolas contradizem essa afirmação, visto que continuam embasadas em aspectos estruturais da língua. Nessa concepção, as atividades de leitura são baseadas em fragmentos de textos e visam simplesmente à leitura em voz alta para aferição da entonação e da pronúncia correta das palavras, como se a compreensão de um texto se desse por meio da oralização.

Essa concepção, que Colomer e Camps (2002, p. 30) denominam de “concepção tradicional da leitura”, está centrada na ideia de que é necessário que os estudantes primeiro compreendam as palavras e, depois, o texto. Esse modelo, que as autoras nomearam de

“processamento ascendente” – de baixo para cima –, considera que é necessário que os alunos primeiramente se apropriem das letras e das palavras – níveis inferiores de leitura – para depois, gradativamente, chegarem às frases e aos parágrafos – níveis superiores do texto – e, assim, interpretem seu significado global. O que as autoras criticam em relação a esse modelo é a centralização em atividades que exploram quase que exclusivamente o nível inferior de leitura, em especial, o nível da palavra.

Kleiman (2016b, p. 30) afirma que a leitura como reconhecimento de códigos “dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno”. A autora pondera que a prática de atividades como essas não favorece o desenvolvimento da competência leitora do estudante, já que não requer dele nenhum esforço para a compreensão do texto, servindo apenas para repetir o que está posto no material didático, sendo, por isso mesmo, dispensável.

Essas práticas, além de levarem os alunos a acreditar na falsa ideia de que o leitor fluente é aquele que consegue ler um texto com rapidez, fazendo as pausas de acordo com a pontuação, causam um bloqueio em muitos estudantes, que passam a ter medo de ler na presença dos demais colegas, por considerarem que não sabem ler.

Sobre esse assunto, Silva (1999), ao analisar as concepções de leitura mais comuns entre os professores, a partir da convivência com profissionais do ensino básico, classificou-as em dois grandes grupos: as concepções redutoras e as interacionistas. Cabe ressaltar que, há pelo menos 20 anos, o autor já fizera essa análise e, ao que parece, em alguns redutos, isso continua influenciando as práticas pedagógicas.

Por “redutora”, ele entende “‘simplista’, ou seja, que despreza elementos fundamentais da leitura, diminuindo a sua complexidade processual” (SILVA, 1999, p. 12). Uma delas é a de que “ler é traduzir a escrita em fala” (p. 12). Para alguns professores, a leitura é reduzida à ação de oralizar o texto, de o aluno expressar-se verbalmente; em outros termos, ler é “ler em voz alta, obedecendo às regras de entoação das frases, apresentando boa postura expressiva, formando unidades frasais entre os enunciados orais, obedecendo as pausas de pontuação etc.” (p. 12). Essa concepção fundamenta-se na capacidade de transformar símbolos escritos em símbolos orais, mas sem compreensão efetiva das ideias referenciadas, o que acontece no processo inicial da leitura. “Daí o surgimento, na escola, do leitor ‘papagaio’ ou ‘vitrola’” (p. 12).

Outra concepção redutora é a de que “ler é decodificar mensagens”. Nesse caso, comparam-se os componentes do processo de leitura – autor, texto e leitor – com os elementos principais que estabelecem a comunicação – emissor, mensagem e receptor. Para Silva (1999,

p. 13), essa comparação é “extremamente problemática”, dado que “indica uma passividade do leitor no que se refere à produção de sentidos”.

Acreditar que a leitura se resume à decodificação de mensagens pressupõe que o leitor as deva receber sem considerar aspectos relevantes, tais como os posicionamentos, os propósitos do texto, o interlocutor, o suporte em que as mensagens circulam e os conhecimentos prévios que ele, leitor, tem. Desconsidera-se, nessa visão, o leitor como um sujeito ativo que mobiliza vários conhecimentos para, então, atribuir significação ao texto que lê.

Freitas (2012, p. 72) acrescenta que

[...] decodificar as palavras é o primeiro momento, é a etapa inicial para a compreensão da leitura. Portanto, compreender um texto vai muito além dessa habilidade, pois inclui a capacidade de fazer inferências, de criticar, de atribuir significados com o apoio do conhecimento de mundo de cada leitor.

Ainda na esteira das concepções redutoras, tem-se que ler é dar respostas a sinais gráficos. Para Silva (1999), essa concepção está diretamente ligada ao associacionismo ou ao behaviorismo, teorias psicológicas de aprendizagem. Os behavioristas de orientação positivista trabalham com o princípio de que a conduta dos indivíduos é observável, mensurável e controlável, similarmente ao que ocorre com os fatos e os eventos em Ciências Naturais e em Exatas.

Talvez, por ser atrelada às experiências pavlovianas com animais em situações de laboratório, nas quais se experimentou o esquema “estímulo e resposta”, essa concepção teve muita aceitação e, por isso, consagrou-se nas escolas brasileiras. Nessa ótica, o texto é visto como estímulo, e a leitura, como resposta.

Caso o leitor “acerte” a resposta prevista ou pré-determinada pelo professor (geralmente em azul no manual do professor), então esse aluno será “reforçado”; caso ele erre a resposta prevista, será “punido”. Despreza-se [*sic*] aqui quaisquer possibilidades de um mesmo texto permitir diferentes interpretações ou sentidos, mesmo porque uma resposta protocolar, firmada pelo professor, é privilegiada no intuito de permitir correção e controle (SILVA, 1999, p. 13).

Outra concepção redutora diz respeito à extração da ideia central, ou seja, acredita-se que o leitor deve localizar no texto a ideia principal. “Em verdade, a ideia de ‘extrair’ faz parecer que existe um trecho que deve ser mais importante do que os outros e que, por isso mesmo, o estudante deve retirá-lo – se possível *ipsis litteris* – para atender ao propósito ditado pelo professor” (SILVA, 1999, p. 15). Considerando, porém, que os tipos de organização textual são variados e multifacetados, a atividade de extrair a ideia principal torna-se quase impossível,

uma vez que nem sempre ela “aparece tão nitidamente colocada numa região específica do texto; por vezes, é necessário aglutinar várias partes no sentido de constituir um sentido mais geral para um documento escrito” (p. 15).

Essas concepções, na verdade, estão alicerçadas pela crença da

[...] imobilidade linguística – a rigidez textual e a natureza monológica da escrita representada pelo “preto no branco” (o que está escrito e fixado no papel). O apelo para uma única leitura possível exclui o leitor de um envolvimento ativo do sujeito que, de fato, permanece à margem do processo comunicativo. Por isso, desde os primeiros anos escolares, o aluno vai sendo convencido de que ele não faz parte do que a escola pretende ensinar ou do que é oferecido pelos professores; seu papel é apenas o de captar informações, transitando passivamente da escrita para a oralidade (COLELLO, 2010, p. 48).

Outra concepção, não muito diferente dessa, aponta a leitura como sendo uma sequência de passos da lição imposta pelos livros didáticos. Tais passos podem ser assim enumerados: (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. Para Silva (1999, p. 15), essa sequência padrão, ainda muito utilizada em alguns livros didáticos

[...] redundantemente no contexto escolar, acaba por produzir uma ideia completamente distorcida e errônea do processo de leitura, fazendo com que [o] leitor em formação pense que ler é “oralizar o texto, fazer vocabulário, responder perguntas, aprender gramática e depois redigir”, invariavelmente!

A última concepção redutora apontada por Silva (1999) é a de que ler é apreciar os clássicos. Profundamente instalada na mentalidade da maioria dos brasileiros, essa ideia é explicitamente percebida ainda hoje, quando, ao se perguntar em qualquer sala de aula, se alguém gosta de ler, muitos alunos respondem que não, mas leem revistas, jornais, *e-mails* e estão diariamente participando das redes sociais, seja publicando, lendo ou curtindo. Existe uma crença de que a leitura só é leitura se for relacionada aos clássicos da literatura. Nessa concepção, perde-se de vista, portanto, a utilização dos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade.

Essas concepções redutoras ou parciais do processo de leitura levam

[...] a resultados altamente nefastos para a educação escolarizada dos leitores. De fato, o apego a uma ou mais dessas concepções pelo coletivo escolar pode produzir leitores “mancos” mesmo porque estarão praticando a leitura, ao longo do seu período de formação, a partir de paradigmas teóricos simplistas, que não levam em conta as múltiplas facetas e a essência do ato de ler (SILVA, 1999, p. 15).

Colomer e Camps (2002), entretanto, consideram que essas práticas não são assumidas pela escola propositalmente, mas fazem parte de uma concepção de ensino que vigorou durante muito tempo e, por isso, ainda persiste em algumas práticas, isto é, antes, essa concepção era assumida pela escola e todos os docentes deveriam adotá-la. Atualmente, observamos que as práticas dependem das crenças que os professores adotaram para seu ensino.

Sob essa ótica, Kleiman (2016b, p. 23) enfatiza que “as práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem”. A autora chama a atenção para o fato de que essas práticas têm funcionado mais como um fator de exclusão na sociedade, haja vista que foram legitimadas e perpetuadas ao longo do tempo na escola e na sociedade, uma vez que os concursos para cargos públicos, nas diversas esferas do governo, inclusive para vagas em universidades e colégios, tanto no setor público como no privado, “exigem do candidato o conhecimento fragmentado e mecânico sobre a gramática da língua decorrente de uma abordagem de ensino que é *ativamente* contrária a uma abordagem global, significativa, baseada no uso da língua” (p. 23, grifo da autora).

Por outro lado, de acordo com Colomer e Camps (2002, p. 30), há também o modelo de “processamento descendente” – de cima para baixo –, o qual supõe que, para a compreensão de um texto escrito, há muitos outros fatores que necessitam ser considerados.

Isto é, [o leitor] deve captar uma grande quantidade de significados que não aparecem diretamente no texto, mas que são dedutíveis: informações que se pressupõem, conhecimentos compartilhados entre emissor e receptor, relações implícitas (temporais, de causa e efeito, etc.) entre os elementos do texto, etc. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31).

Nesse modelo, que as autoras nomeiam de “modelo interativo”, o leitor possui autonomia para construir e reconstruir os significados a partir de seus próprios conhecimentos, permitindo uma relação dialética entre ele e o texto. Assim,

[...] ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido de construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31-32).

Retomando Silva (1999), que, após enumerar as concepções redutoras de leitura e de afirmar que é necessário levantar discussões e criticar essas posições reducionistas, aponta a

concepção interacionista para fundamentar e organizar as atividades de ensino. Nessa perspectiva, ler é sempre uma prática social de interação com signos, que permite “a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos” (SILVA, 1999, p. 16). O leitor, por meio do conhecimento prévio de experiências conceituais, linguísticas, afetivas e atitudinais, entre outras,

[...] dialoga com um tecido verbal, que, articulando ideias dentro de uma organização específica, possibilita a produção ideacional de determinados referenciais de realidade. Ao longo dessa interação, o sujeito recria esses referenciais pela dinamização do seu repertório. Nestes termos, o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto (SILVA, 1999, p. 17).

Por conseguinte, ler é produzir sentido. O texto, na verdade, tem a capacidade de apresentar vários sentidos para os leitores. Em outras palavras, repertórios diferentes levam o leitor a compreender o texto de maneiras diferentes, dando-lhe os mais variados sentidos, embora, muitas vezes, no meio escolar, exija-se um único significado para fins protocolares, como é o caso das atividades que envolvem alternativas múltiplas. Vale ressaltar que mesmo que um texto “estabeleça limites aos processos de interpretação, quando ele inicia a sua circulação em sociedade, não existe forma de prever que sentido(s) ele terá” (SILVA, 1999, p. 17).

Ler, portanto, é compreender e interpretar. A leitura abrange habilidades de compreensão e um processo de interpretação. O leitor deve ter em mente o objetivo, a finalidade que o leva a fazer determinado tipo de leitura. O processo de interpretação vai acontecendo à medida que a compreensão se constitui ao longo da leitura em si. A leitura, então, pode ser considerada como “um processo de construção de significados coerentes, estabelecidos por relações de interdependência entre elementos de natureza linguística recuperáveis da superfície textual” (PASSARELLI, 2011, p. 30).

Nessa perspectiva, para além da leitura da materialidade escrita, ler é instaurar sentidos também para a multimodalidade, uma vez que, na atualidade, se faz necessária a abordagem dos multiletramentos, visando a levar os alunos a serem leitores críticos e que percebam, nos textos, os discursos que permeiam a sociedade, para que possam propor mudanças no espaço social, conforme defende Street (2014), como veremos mais adiante.

Ampliando essa discussão, Lajolo (1996) ressalta que a leitura é, fundamentalmente, um processo político. Segundo a autora,

[...] aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e,

ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere (LAJOLO, 1996, p. 28).

Esse papel político defendido pela autora remete-nos ao que ensina Freire (2011, p. 147), de que “não há educadores neutros. O que nós, educadores, precisamos saber é o tipo de política a que aderimos e em favor do interesse de quem estamos trabalhando”. O posicionamento de Lajolo (1996) e de Freire (2011) estabelece uma relação direta com o que Street (2014) denomina de “letramento ideológico”. Para esse autor, há dois modelos de letramento: autônomo e ideológico.

No modelo autônomo, o letramento é associado à escolarização e visto, portanto, como uma habilidade cognitiva que se ocupa exclusivamente da alfabetização. De acordo com o autor, esse modelo “pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-se a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social” (STREET, 2014, p. 44). Para o autor, esse seria o “modelo bancário”, criticado por Paulo Freire, ou seja, aquele em que o professor é detentor do conhecimento e o aluno é visto como um recipiente vazio que recebe esse conhecimento.

Já o modelo ideológico considera a leitura e a escrita como práticas sociais, posto que o letramento está vinculado às variadas práticas letradas ligadas às diferentes culturas e, por isso mesmo, ideológico, visto que, conforme Lajolo (1996), possibilita ao leitor questionar a realidade na qual está inserido. Esse modelo

[...] ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas” (STREET, 2014, p. 44).

Não podemos deixar de destacar, no entanto, a advertência feita pelo autor em relação ao modelo autônomo de letramento. De acordo com o pesquisador, esse modelo, embora se apresente como processo natural, mascara um viés ideológico que valoriza um letramento em detrimento de outro, na perspectiva da manutenção do *status quo*, ou seja, defende a ideia de que há um modelo ideal a ser seguido.

Souza e Serafim (2012, p. 23) esclarecem que “a alfabetização está interligada ao letramento não pelo fato de ser superior ou posterior a sua condição, mas por ser mediadora do processo de desenvolvimento do letramento”. Para as autoras,

[...] tal afirmação nos faz pensar, primeiramente, que é importante pensar nas possibilidades de acesso das pessoas que sabem ler e escrever a uma cultura letrada. A alfabetização intermedia [*sic*] o acesso do indivíduo que utiliza a leitura e a escrita para fins sociais, e não meramente como decodificação. Existem pessoas analfabetas que fazem uso da leitura de mundo em seu contexto social em práticas cotidianas como pegar um ônibus, ir ao banco, fazer compras, entre outras (SOUZA; SERAFIM, 2012, p. 23).

Concordamos, pois, com Street (2014, p. 155), que se faz necessário o desenvolvimento, em sala de aula, do letramento como prática social crítica, tornando “explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam”. Para tanto, é essencial o papel que o professor desempenha como mediador de leitura(s), promovendo espaços de discussão para que os estudantes possam se posicionar criticamente em relação às suas leituras, o que vai ao encontro do que postulam Lajolo (1996) e Freire (2011). Isso requer considerar que os professores compreendem as crenças e os valores que estão subjacentes aos modelos de letramento como prática social, bem como as implicações ideológicas pretendidas, antes de desenvolvê-lo com os estudantes, o que não é tarefa fácil.

Como vimos, não há um modelo único de letramento como o quer o modelo autônomo. Assumimos, pois, neste trabalho o letramento como prática comunicativa em diferentes contextos sociais e culturais, “isto é, a leitura e a escrita são inseridas aqui em práticas sociais e linguísticas reais que lhes conferem significado” (STREET, 2014, p. 19). Assim como o autor, defendemos a existência de várias práticas letradas, que seriam os multiletramentos.

Em sintonia com as proposições apresentadas, Rojo (2012) aponta que a Pedagogia dos Multiletramentos surgiu em 1996, quando um grupo de pesquisadores denominado Grupo de Nova Londres (GNL) – que participou de um colóquio realizado na cidade de Nova Londres, em Connecticut, nos Estados Unidos da América –, defendeu, por meio de um manifesto, a necessidade de a escola incorporar em suas práticas “os novos letramentos emergentes na sociedade”, incluindo “nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aulas de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO, 2012, p. 12).

Segundo a autora, já nessa época, o GNL apontava o fato de que os estudantes lidavam com “outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social que acarretavam novos letramentos de caráter multimodal e multissemiótico” (ROJO, 2012, p. 13). Devido a isso, para contemplar “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: **multiletramentos**” (p. 13, grifo da autora).

Nesse ponto de vista, o conceito difere do que se conceitua como “letramentos múltiplos”, uma vez que, de acordo com Rojo (2012, p. 13), enquanto este aponta “a multiplicidade e variedades das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral”, o conceito de “multiletramentos” considera a multiplicidade de culturas e de linguagens, isto é, as produções culturais das populações em sua mais ampla variedade e os diversos recursos utilizados para a constituição do texto que o tornam multimodal.

Com esse enfoque, Rojo (2012), em consonância com Street (2014), defende uma “Pedagogia dos Multiletramentos”, em que as práticas de ensino de leitura na escola sejam ressignificadas para que os estudantes possam desenvolver os multiletramentos necessários para compreender os significados presentes no texto, analisar criticamente e propor mudanças na sociedade em que vivem.

Oliveira (2006), ao discutir a leitura nas aulas de Inglês, na perspectiva dos multiletramentos, apresenta possibilidades de práticas de leituras utilizando textos multimodais, com o objetivo de desenvolver a leitura crítica dos alunos. Segundo a autora, ainda predomina no ambiente escolar a tese de que o letramento somente se desenvolve a partir do texto linear, e que as imagens, na maioria das vezes, são utilizadas apenas para ilustrar os textos escritos. A autora defende que os sentidos podem ser construídos além do texto verbal, o que demanda considerar a utilização dos textos imagéticos em sala de aula, ou seja, o “letramento visual”, como ela define, dado que “as imagens também produzem e reproduzem relações sociais, comunicam eventos ou questões e interagem com o espectador com força semelhante à do texto linear” (OLIVEIRA, 2016, p. 21).

Deste modo, a autora propõe que é necessário que os estudantes sejam ensinados a lidar também com a multimodalidade, em que o texto, para possibilitar a leitura crítica, seja igualmente

[...] concebido como um conjunto amplo e articulado de elementos que podem incluir a combinação do simplesmente linear ao som, à imagem, ao movimento, cada um em particular ou todos simultaneamente e ordenado por princípios comunicativos que vão além da gramática tradicional (OLIVEIRA, 2006, p. 24).

Oliveira (2006) defende que é possível levar os alunos a ter outra visão do texto imagético, o qual pode permitir várias leituras, a partir da construção das semioses, por meio das múltiplas linguagens. Além disso, a autora desenvolve o posicionamento crítico, já que os alunos aprendem a analisar as intencionalidades, as tendenciosidades, o dito e o não dito,

as relações de poder, as ideologias e os contextos de produção em que as imagens estão inseridas.

Nessa direção, Silva e Araújo (2015), ao abordarem em sua pesquisa o letramento visual na percepção de professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM) de escolas públicas dos estados do Ceará e do Rio Grande do Norte, apontam que as práticas que envolvem os textos multimodais em sala de aula ainda ocupam pouco espaço nas aulas de línguas. Segundo as autoras, na maioria das vezes, esses textos não são utilizados para desenvolver a leitura crítica dos alunos, mas apenas para complementar ou ilustrar o texto verbal. Nesse contexto, elas propõem que a escola reveja o conceito de letramento para além das habilidades de ler e de escrever, ou seja, que não considere apenas um modelo (monomodal) – o modelo de letramento autônomo definido por Street (2014) –, mas que adote práticas de letramento que levem em consideração a utilização da multimodalidade, para que ensine o aluno a ler e a compreender outros códigos além do escrito.

Silva e Araújo (2015) defendem, portanto, o desenvolvimento do letramento visual e crítico nas aulas de Língua Inglesa, que proporcione condições para que os estudantes leiam e interpretem os diversos códigos presentes nas imagens, bem como posicionem-se criticamente. Para que isso aconteça, de acordo com as autoras, também é necessário que os professores revejam suas concepções em relação à utilização do texto visual em suas aulas, pois a quantidade de docentes que utilizam as imagens com significados próprios ainda é a minoria entre os que participaram da pesquisa. A maioria destes utiliza as imagens meramente como atrativo, ou seja, para chamar a atenção dos alunos.

Entendemos, portanto, que embora os estudos de Silva e Araújo (2015) e de Oliveira (2006) apresentem as percepções das autoras relacionadas às práticas de leitura nas aulas de Língua Inglesa, as considerações apresentadas por elas podem e devem ser transponíveis não somente para as aulas de Português, mas também para as aulas das demais disciplinas.

Sabemos que a leitura é uma atividade fundamental na escola e, apesar de esta ser a instituição responsável por ensinar o aluno a ler, ela está longe de formar um sujeito leitor, já que nem sempre consegue atingir os propósitos educativos da formação humana.

Será a partir da compreensão interacionista da linguagem, em cuja base estão a cooperação e o diálogo, que se abrirá uma nova perspectiva para o leitor, em que ele deixará de ser um sujeito que recebe as informações passivamente e passará a produzi-las.

Essa compreensão descarta a possibilidade de considerar a leitura como tradução da escrita em fala, decodificação de mensagens, respostas a sinais gráficos, extração da ideia

central, sequência de lições didáticas e apreciação dos clássicos – concepções que sabemos serem redutoras –, pois abandona a ideia de que tanto o autor quanto o leitor são elementos neutros na construção do sentido.

Sendo a linguagem intrinsecamente comprometida com o ambiente cultural e, por isso mesmo, com a ideologia, tanto no processo de produção, quanto no de recepção de um texto, autor e leitor deixam passar traços indicadores de suas intenções, de seus valores, o que impede a fixação de um objeto neutro, inteiramente acabado e pronto para ser decodificado (CINTRA; PASSARELLI, 2011, p. 23).

Na prática pedagógica, considerar a leitura como negociação de sentidos, “feita por um indivíduo de modo singular e necessariamente contextualizado pelo tempo e espaço, permite vislumbrar as múltiplas interpretações possíveis a partir de um mesmo material escrito” (COLELLO, 2010, p. 49). Em outras palavras, um mesmo texto não será interpretado por diferentes leitores da mesma maneira, nem pelos mesmos leitores em momentos diferentes.

No bojo das concepções de leitura apresentadas, concordamos com Geraldi (2006, p. 41, grifos do autor) quando o autor expõe que essas crenças estão alicerçadas em três concepções de linguagem, a saber:

- 1) *A linguagem é a expressão do pensamento*: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- 2) *A linguagem é instrumento de comunicação*: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- 3) *A linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala.

Nessa última concepção, na qual nos situamos, não se pode ensinar a ler nem a escrever de maneira dissociada do conhecimento do mundo e das experiências pessoais e coletivas que relacionam o indivíduo com o meio social do qual faz parte.

## **1.2 Funções sociais da leitura na escola e além dela**

Petit (2008) evidencia em sua pesquisa que a leitura, para além da prática escolar, pode contribuir para a melhoria da vida de muitos jovens que se encontram em situações de risco e

de violência, possibilitando a construção e a reconstrução de sua própria identidade. De acordo com a autora:

Em muitos países, as pessoas se preocupam justamente com o aumento das condutas de risco entre crianças e jovens. Este é um motivo a mais para nos interessarmos pelo papel que a leitura pode desempenhar na elaboração da subjetividade, na construção de uma identidade singular e na abertura para novas sociabilidades, para outros círculos de pertencimento (PETIT, 2008, p. 12).

A autora defende que o contato com a leitura proporciona aos jovens enxergar outras possibilidades e (re)pensar a situação em que se encontram, tornando-os mais fortes, o que ratifica as palavras de Jouve (2002, p. 132): “O que a leitura permite, portanto, é a descoberta de sua alteridade. O ‘outro’ do texto, seja do narrador seja de uma personagem, sempre nos manda de volta, por refração, uma imagem de nós mesmos”.

Nessa perspectiva, acreditamos que a leitura seja realmente capaz de mudar, transformar a vida das pessoas, uma vez que, por meio dela, tem-se acesso a informações que estão servindo a uma busca individual ou coletiva de conhecimento. Como afirma Jouve (2002, p. 125), “o leitor não é um indivíduo isolado no espaço social; a experiência transmitida pela leitura desenvolve um papel na evolução global da sociedade”. Esse pensamento é corroborado por Cintra e Passarelli (2011, p. 35), que apontam o seguinte: “Se é natural que na atividade de leitura ele [o leitor] ‘reescreva’ o texto a sua maneira, é impossível que não saia transformado, que não haja uma reconstrução de si mesmo”.

Quanto mais a capacidade leitora é desenvolvida, menor é a chance de uma pessoa ser manipulada, ficar suscetível a enganos, ou seja, quanto maior o desconhecimento dos saberes veiculados por meio da palavra escrita, menor o poder de criticidade, o que aumenta a vulnerabilidade social. Assim, “a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas” (PETIT, 2008, p. 19).

Por estarmos inseridos em um contexto social, a leitura também é uma prática social. Segundo Cintra e Passarelli (2011, p. 34), a leitura é um “meio indiscutível para se ter acesso ao saber, contribuindo para dar sentido à vida escolar, social e profissional. Mas também é um meio de transportar o leitor para outros mundos, de aguçar sua imaginação”. Desse modo, pela leitura, o ser humano tem acesso ao conhecimento, podendo transformá-lo em um processo de aperfeiçoamento contínuo.

Partindo da concepção de que leitura é interação, é uma construção de sentido pelo leitor a partir daquilo que ele conhece do mundo, de suas expectativas, de sua maneira de posicionar-

se social e individualmente como pessoa, é por meio dela que o sujeito é capaz de exercer a autonomia e a cidadania, aspectos tão mobilizados nos objetivos da educação brasileira. Ler é, assim, uma das competências necessárias que permitem ao sujeito conquistar sua autonomia social.

O ensino de leitura, em nossa sociedade, dá-se prioritariamente na escola, lugar institucionalizado que promove a educação. O desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes, entretanto, engloba uma série de discussões acerca das práticas pedagógicas que visam a atender às demandas sociais e às necessidades pedagógicas, as quais, por sua vez, estão atreladas às concepções de leitura, conforme apresentamos no tópico antecedente.

Apesar de a escola ser o espaço institucionalizado para a aprendizagem da leitura, Geraldi (2006, p. 88) afirma que:

A maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar, na assim chamada aula de língua portuguesa, é destinada ao aprendizado da metalinguagem de análise da língua, com alguns (e esporádicos) exercícios de língua propriamente ditos.

O autor acrescenta, ainda, que “na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras” (GERALDI, 2006, p. 90). Como consequência, ressalta o autor, em grande parte das aulas de Língua Portuguesa, as atividades de leitura propostas são artificiais, visto que não consideram a língua em uso. Além disso, essas atividades não favorecem que os alunos desenvolvam a interlocução tão necessária entre eles e o autor do texto, já que propõem a leitura somente para extrair informações e analisar a língua. Desse modo, “o aluno passeia pelo texto e sua superfície em busca das respostas que satisfarão não a si, mas à aferição de leitura que livro didático e professor podem vir a fazer” (GERALDI, 2013, p. 170).

Nessa mesma linha, Kleiman (2016a, p. 32) afirma que, na escola, “a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua”. Para a autora, faltam objetivos e propósitos claros para o ensino de leitura, dado que, nas práticas sociais, os alunos são capazes de planejar suas ações a partir de um objetivo definido e, na escola, o estudante “começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar” (p. 32).

Ainda em relação aos problemas identificados nas práticas de leitura desenvolvidas nas escolas, e na mesma linha dos autores citados, Cintra e Passarelli (2011) assinalam que muitos alunos não se apropriam das leituras realizadas na escola justamente por não verem sentido na

atividade proposta. Desse modo, as atividades de leitura tornam-se cansativas e passam a ser vistas pelos estudantes apenas como tarefas a serem finalizadas rapidamente.

É importante ressaltar que, segundo as autoras, existem duas funções sociais a que a leitura está, grosso modo, configurada: a função utilitária da leitura e a função a que se denominou de “desinteressada”, mas que conhecemos como leitura voltada para o prazer. As autoras chamam a atenção para a existência, ainda, de uma leitura feita dos nossos próprios textos, que não tem como propósito a obtenção de informação ou de prazer. Ao lermos nosso texto, geralmente, buscamos os erros e as inadequações, a fim de corrigi-lo.

Essa leitura para revisar o texto, para ajustá-lo aos propósitos comunicativos a que intencionamos, se dá tanto em relação ao que escrevemos como ao escrito por outra pessoa. Em ambos os casos, em geral acontece para ajustar o texto ao contexto em que será lido, considerando situação, perfil do(s) leitor(es), objetivo do texto etc. (CINTRA; PASSARELLI, 2011, p. 36).

Quando o objetivo do leitor é buscar informações ou conhecer determinado assunto, a leitura exerce a função informativa, satisfazendo-o naquele momento ou incitando-o a buscar mais informações a partir daquela busca anterior. Vale destacar que essa função não se dá apenas em textos jornalísticos ligados a uma esfera de atividade humana, cuja característica é a sistematização dos processos sociais inerentes à captação, ao registro e à difusão da informação da atualidade, a exemplo das resenhas, das reportagens, da notícia ou de textos considerados técnico-científicos que circulam, geralmente, no meio acadêmico. Para Cintra e Passarelli (2011, p. 36), o “texto literário também propicia essa forma de interlocução. Por exemplo, da leitura de um romance podemos extrair informações quanto ao ambiente da época, à forma como as pessoas, por meio das personagens, encaravam a vida etc.”.

A leitura também pode servir para o estudo de um texto. Geralmente, essa função está mais ligada a outras disciplinas que não a de Língua Portuguesa, uma vez que se pretende retirar do texto todas as informações necessárias para que o aluno conheça determinado aspecto que seja importante naquele momento. Em obras de ficção, por exemplo, também se pode fazer o estudo do texto.

Outra função é a leitura do texto como pretexto. Geraldi (2006, p. 96) afirma que um texto pode ser utilizado como pretexto em muitas situações, entre elas, “produzir outro texto, escrever uma carta para um jornal, apreender uma possível estruturação do texto argumentativo, dramatizar uma narrativa, transformar um poema em coro falado”. Nessa linha de pensamento, Cintra e Passarelli (2011, p. 37) apontam que: “Não há razão plausível para que um texto não possa ser pretexto para dramatizações, desenhos, produção de outros textos”. Existem inúmeras

possibilidades de se usar o texto como pretexto, produzindo, por exemplo, resumos, charges, anúncios publicitários, crônicas, resenhas, entre outros.

Observamos, porém, que talvez por falta de preparo específico para trabalhar com o texto na sala de aula, conforme apontam Cintra e Passarelli (2011), muitos professores usam o texto como pretexto para trabalhar exclusivamente conteúdos gramaticais, desconsiderando os efeitos de sentido que os aspectos gramaticais podem gerar na compreensão do texto escrito. É possível que esse tipo de trabalho descontextualizado da gramática tenha provocado um ensino no qual o texto é usado não para apreender os efeitos de sentido gerados por este ou aquele uso de determinada palavra, mas apenas para aprender a nomenclatura gramatical. Para Geraldi (1996, p. 67, grifo nosso), o conhecimento gramatical é

[...] um conhecimento necessário para aquele que se dedica ao estudo da língua e ao seu ensino, para que possa exercer dignamente seu ofício de construir situações adequadas para aquele que quer aprender a usar a língua, selecionando inclusive quais destes conhecimentos lhe são necessários. **Mas não é um conhecimento, em seu todo, necessário para aquele que quer aprender a ler criticamente e a escrever exitosamente.**

Outra função social é a leitura como fruição do texto. Para Geraldi (2006), a escola, ao reproduzir o sistema capitalista, excluiu a leitura por prazer, condicionando as atividades de leitura à atribuição de notas ou, até mesmo, como castigo para punir aqueles alunos que foram mal nas provas. Talvez seja por isso que os estudantes não demonstrem interesse pela leitura, visto que essas práticas arraigadas na cultura escolar podem ter provocado um bloqueio, em vez de despertar o gosto pela leitura.

A leitura pode ser feita por prazer, ou seja, o leitor pode, simplesmente, sentir-se bem com o que está lendo. “O sujeito incorpora como experiência de vida aquilo que o texto contém, de modo que a fruição propicie um prazer que signifique um marco na história de vida do leitor” (CINTRA; PASSARELLI, 2011, p. 37). Nesse caso, a relação do leitor com a literatura é prazerosa, pois proporciona a ele uma fuga da realidade, ou uma vivência com o imaginário em um mundo paralelo. Talvez por isso a literatura seja considerada uma “viagem, uma entrada insólita em outra dimensão, que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção” (JOUVE, 2002, p. 109).

Os textos literários, porém, não são os únicos a oferecer o prazer da leitura. Existem leitores que sentem prazer ao ler um tratado de filosofia, a legislação que rege a educação ou um jornal. Como ensina Geraldi (2006), para que o leitor sinta esse prazer, é preciso que a

leitura seja realizada com o intuito de adquirir conhecimento ou manter-se informado, isto é, sem interesse e sem o controle do resultado, haja vista que o leitor não será cobrado por essa leitura, o que a tornará prazerosa.

Tanto a leitura utilitária quanto a leitura que dá prazer são determinadas pela leitura de mundo. Isso remete, necessariamente, ao que Freire (2011, p. 19-20) já defendia como indispensável para o desenvolvimento da compreensão leitora: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. É o foco no contexto, portanto, que torna reais as práticas de leitura e de escrita, como também defende Street (2014), em concordância com Freire (2011).

Assim, é fundamental que as atividades de leitura proporcionadas na escola estabeleçam relações com o contexto no qual o aluno está inserido, para que façam sentido a ele e assegurem o desenvolvimento da compreensão leitora. Desse modo, a escola, ao pensar no objetivo do ensino de leitura, que deve ser “propiciar ao estudante que ele se torne um leitor de todos os gêneros de texto” (CINTRA; PASSARELLI, 2011, p. 38), deve considerar que ensinar a ler é “muito mais do que trabalhar a leitura em sua função mais básica – a informativa” (p. 38); é ensinar a ler os diversos gêneros textuais, contemplando “perspectivas de natureza informativa, pragmática, prazerosa, enfim, textos que nos remetam a situações de verdade, mas também a situações fictícias” (p. 38).

Solé (1998) defende um ensino de leitura no qual o aluno aprenda a ler por meio do contato com os mais diversos tipos de textos que circulam no cotidiano, com diferentes intenções e objetivos; um ensino de leitura que o prepare para ler as coisas do mundo, ou seja, como apontam Cintra e Passarelli (2011, p. 38), ler

[...] para obter informações, para receber instruções, para obter conhecimentos e/ou aprofundá-los, para passar o tempo... [...] por prazer, por gosto, para estabelecer comunicação com outrem, para melhor compreender o meio em que vivemos, para encontrar, à distância, com quem trocar ideias sobre tudo aquilo que pensamos do mundo exterior, e por aí fora. Nesse sentido, a leitura tem uma função, ao mesmo tempo social e individual, e o desempenho de cada leitor se apresenta de forma peculiar, porque recorre ao seu próprio repertório e, ao longo de sua história de leitor, já desenvolveu algumas estratégias facilitadoras que o vão distinguindo de outros leitores.

A função social da leitura, portanto, garante ao indivíduo sua liberdade criativa, ao mesmo tempo que possibilita sua formação e sua reflexão crítica. A leitura é um processo de socialização e, por meio dela, o indivíduo constrói conhecimentos que lhe darão suporte para

adquirir ainda mais conhecimentos, além de garantir-lhe o exercício pleno da cidadania. Para que isso aconteça,

[...] temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das “funções” da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos (STREET, 2014, p. 23).

Em consonância com Street (2014), Lemke (2010) destaca que a construção do significado não se dá de forma isolada, já que é necessário ao leitor organizar várias informações presentes no texto e no contexto em que está inserido, para dar sentido ao que lê, ou seja, é a relação dialógica entre o leitor, o texto e o contexto que promoverá o desenvolvimento da compreensão leitora.

Segundo Lemke (2010, p. 458):

Letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles sempre nos liga [*sic*] a uma rede de significados elaborada por outros.

Assim, estamos interligados por uma gama de sistemas, sinais e significados que demandam mudanças nas práticas de leitura estritamente centradas no texto escrito. Isso implica considerar os letramentos multimidiáticos (músicas, videoclipes, efeitos sonoros, imagens fotográficas de arquivos, animações, vozes em áudio) e os letramentos informáticos (habilidades para lidar com os letramentos multimidiáticos), ou seja, os multiletramentos, que devem fazer parte das aulas de leitura.

É, pois, essencial que as atividades propostas pelos docentes levem os alunos a estabelecer relações com a vida, ou seja, eles devem perceber que o que estão desenvolvendo na escola lhes será útil na sociedade em que vivem, e não para ganhar nota. Para o desenvolvimento da compreensão leitora, isso demanda, necessariamente, considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e o contexto em que estão inseridos.

### **1.3 Conhecimentos prévios e construção de sentidos**

Geralmente, o conhecimento prévio é definido como o conjunto de saberes que a pessoa traz como contribuição a sua própria leitura. Apesar de parecer uma definição simples, está

longe de sê-lo, já que, conforme Kleiman (2016a, p. 15), “pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”. Para a autora,

[...] a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente (KLEIMAN, 2016a, p. 29, grifo da autora).

Nessa perspectiva, Cintra e Passarelli (2011, p. 68) afirmam que

[...] se os alunos não dispuserem de esquemas mentais a respeito do assunto tratado pelo texto, se não forem capazes de fazer previsões a respeito do que é tratado, as informações recebidas poderão ser incompreensíveis ou sequer serem percebidas, tornando impossível a geração de qualquer conhecimento.

À vista disso, o conhecimento prévio envolve diversos níveis de conhecimento necessários ao processo de construção de significados por parte do leitor, entre eles o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo, que “devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão” (KLEIMAN, 2016a, p. 30).

O conhecimento linguístico “abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar [o] português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua” (KLEIMAN, 2016a, p. 15). Considerando a afirmação da autora, podemos entender que o conhecimento linguístico é a base de sustentação para o desenvolvimento da compreensão leitora, sem o qual esta fica comprometida.

Passarelli (2011) nomeou o conhecimento linguístico como “dimensão sistêmica”, que, segundo a autora,

[...] refere-se ao conjunto das redes de relações pelas quais uma língua se organiza e se estrutura, mais especificamente à forma como o texto se encontra linguisticamente construído, o que engloba operacionalização das propriedades gramaticais e semânticas das palavras, escolhas de traços linguísticos de várias ordens – léxico-semânticos, fonológicos, morfossintáticos, mecanismos de textualização, como expediente da coesão textual – construídos com base no contexto sociocomunicativo e em função deste, para a obtenção de determinados efeitos de sentido (PASSARELLI, 2011, p. 35).

Isso requer que o estudante conheça minimamente esses operadores linguísticos para que tenha boa fluência leitora, e que os professores os dominem, para que possam ensiná-los.

O conhecimento textual, de acordo com Kleiman (2016a), é o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, ou seja, os diversos tipos de texto e formas de discurso. É necessário, portanto, que o leitor tenha conhecimento das diversas estruturas de um texto. Nessa direção, Passarelli (2011, p. 33) aponta que “um sujeito-leitor competente atribui significados aos gêneros textuais pela ativação de conhecimentos acumulados ao longo de sua vida e também pelas inferências que realiza com esses mesmos conhecimentos”.

Se o leitor não dispõe de conhecimentos prévios sobre as características dos gêneros textuais, dificilmente conseguirá estabelecer um processo de compreensão leitora proficiente, pois este é um dos quesitos para tal (PASSARELLI, 2011). Assim,

[...] quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois [...] o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discursos determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão (KLEIMAN, 2016a, p. 23).

O conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, segundo Kleiman (2016a, p. 23), é aquele “que pode ser adquirido tanto formalmente como informalmente”. Trata-se de um conhecimento que abrange o que aprendemos tanto nas instituições escolares como no cotidiano.

Conforme Passarelli (2011, p. 34), o “conhecimento de mundo se refere ao conhecimento interno do sujeito-leitor e que constitui a base para a construção de inferências no processo de compreensão de um texto”. Esse conhecimento não depende exclusivamente do conhecimento linguístico, mas do repertório cultural que o leitor constrói ao longo dos anos, já que “é construído com base no nível sociocultural, no nível de letramento, nas experiências e no repertório social do sujeito-leitor frente a todas as situações de interação que vivencia” (p. 34).

Assim sendo, não se trata apenas de conhecimento de mundo, linguístico e textual. É muito mais do que isso. Como aponta Passarelli (2011, p. 27):

Se as condições em que um gênero é produzido/recebido interferem em sua formulação, o sujeito escreve e lê de acordo com a familiaridade que tem com o gênero em seu contexto de produção, o que decorre dos conhecimentos prévios que mobiliza. Mobilizar conhecimentos prévios implica acionar conhecimentos de diferentes naturezas, como o linguístico, o enciclopédico, o da situação comunicativa, o textual (superestruturas, gêneros e tipos textuais), o intertextual e o estilístico que diz respeito a registro e variedades de língua em adequação à situação comunicativa.

Vista assim, a linguagem “torna-se objeto de ensino porque se faz presente não só no espaço da sala de aula, mas no dia a dia das pessoas. E é por meio dela que os indivíduos interagem com/no mundo” (PAIVA; SILVA, 2012, p. 167). Isso implica considerar que o ensino de leitura na escola deve partir da concepção sociointeracionista de linguagem, utilizando-se de situações reais de comunicação que favoreçam ao estudante constituir-se como cidadão.

Entendemos que é imprescindível que os estudantes saiam da escola com as habilidades necessárias para a vida em sociedade, ou seja, lendo e compreendendo, escrevendo e obtendo o efeito de sentido pretendido. Daí a defesa pelo ensino centrado na linguagem, que explore os diversos textos utilizados nas situações reais de comunicação, o que pressupõe conceber a linguagem

[...] não só como forma de interação, mas como processo interacional entre sujeitos que usam a língua em suas variedades para se comunicar, para exteriorizar pensamentos, informações, e, sobretudo, para realizar ações com o outro, sobre o outro. Nesse sentido, a linguagem é atividade constitutiva histórica e social, realizada por sujeitos que interatuam a partir de lugares sociais estabelecidos pela sociedade em questão, o que não descarta a liberdade de cada sujeito, pois cada sujeito se constitui diferente do outro (PASSARELLI, 2008, p. 221-222).

Passarelli (2018, p. 248) considera a “leitura como processo de construção de significados coerentes, estabelecidos por relações de interdependência entre elementos de natureza linguística recuperáveis da superfície textual e pela condição de familiaridade do leitor diante do texto em seu contexto”. Para a autora, esses significados são construídos na prática social pelo próprio leitor que, ao utilizar os diversos gêneros textuais e refletir sobre eles, a partir de seus conhecimentos prévios, faz com que “a leitura se expanda para além da própria lógica da vida cotidiana” (p. 249).

Desse modo, “o professor precisa fazer com que seu aluno articule todo seu repertório, a fim de tornar a leitura algo significativo no seu dia a dia. Além disso, faz-se necessário pensar em estratégias que possibilitem ao discente criar expectativas e fazer previsões daquilo que está(rá) lendo” (PAIVA; SILVA, 2012, p. 168). Daí a relevância do professor como mediador nesse processo.

\*

\* \*

Neste capítulo, procuramos apresentar quais são as concepções de leitura existentes e como elas influenciaram e/ou influenciam as práticas pedagógicas ao longo do tempo, pois entendemos que a concepção de leitura que o professor elege para a sua prática definirá o sucesso, ou não, das aprendizagens de seus alunos.

Reforçamos a ideia de que a leitura é um processo de socialização e, por meio dela, o indivíduo constrói conhecimentos que lhe darão suporte para construir ainda mais conhecimentos e lhe garantirão o exercício pleno da cidadania. A função social da leitura, portanto, é garantir ao indivíduo sua liberdade criativa e possibilitar sua formação e sua reflexão crítica. Isso implica considerar que o ensino de leitura na escola deve partir da concepção sociointeracionista de linguagem e utilizar-se de situações reais de comunicação que favoreçam ao estudante constituir-se como cidadão.

Defendemos que o texto tem um papel central no ensino de línguas e que a construção dos sentidos não se dá de forma isolada, já que é necessário organizar várias informações presentes no texto e no contexto em que o sujeito está inserido, para que ele dê sentido ao que lê. Em outras palavras, é a relação dialógica entre o leitor, o texto e o contexto que promoverá o desenvolvimento da compreensão leitora.

Assim, como a leitura é interação, é uma construção de sentido pelo leitor a partir daquilo que ele conhece do mundo, de suas expectativas, de sua maneira de posicionar-se social e individualmente como pessoa no mundo, o papel do professor como mediador de leitura(s) torna-se essencial, dado que pode promover intervenções propositivas nos momentos de interação dos estudantes com o texto, levando-os a construir sentidos e tornando-os sujeitos que leem e, de fato, compreendem o que leem.

## 2 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE LEITURA(S)

A missão da escola é propiciar situações favoráveis para que os estudantes sejam capazes de ler e compreender o que leem e, assim, fazerem uso eficaz da linguagem na vida em sociedade, exercendo sua cidadania. Nesse contexto, conforme defende Geraldi (2006), o professor é aquele que, como testemunha do diálogo do aluno com o texto, atua como mediador entre ambos.

Segundo Kleiman (2016a), para desempenhar esse papel, é necessário que o professor crie oportunidades que possibilitem ao aluno desenvolver a compreensão do texto escrito, o que também é evidenciado por Bortoni-Ricardo *et al.* (2012). Para as autoras, a mediação do professor é decisiva para os estudantes lerem e compreenderem textos. Moura e Martins (2012, p. 88-89) acrescentam que “o trabalho de mediação de leitura exige a compreensão da leitura como atividade social, dinâmica que exige do leitor, além de conhecimentos linguísticos, experiência de mundo para processar as informações contidas no texto”.

Assim sendo, é fundamental que sejam explorados tanto os aspectos linguísticos envolvidos no texto quanto as estratégias de leitura necessárias para que o aluno compreenda o que está lendo, reafirmando o que Solé (1998) já indicara como premissa: a importância do ensino das estratégias de leitura e do papel que o professor desempenha na condução dessas atividades para que os alunos consigam desenvolver a competência leitora. Nas palavras da autora,

[...] a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor – e poderíamos chamá-lo apenas de aprendiz – precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão. Desta forma, o leitor incipiente pode ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura que, em princípio, são inacessíveis para ele (SOLÉ, 1998, p. 18).

A leitura, portanto, é um procedimento e, como tal, deve ser ensinada pela escola. A princípio, os alunos podem até ler pelos olhos do professor, mas depois precisam desenvolver seu próprio comportamento leitor, e isso demanda que os procedimentos para uma leitura proficiente lhes sejam ensinados. À vista disso,

[...] o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os

objetivos que o guiam, que elementos toma, ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender... em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional (SOLÉ, 1998, p. 116).

Ter a leitura do professor como modelo pode ser o passo inicial para o estudante perceber que ler é um processo de construção de sentidos e que é possível a realização de várias leituras a partir de um mesmo texto, uma vez que, como vimos no primeiro capítulo deste estudo, a construção de sentidos se dá individual e coletivamente, posto que depende dos conhecimentos prévios que o leitor mobiliza, com a mediação do professor, para que os sentidos do texto sejam construídos.

Nessa linha de pensamento, defendemos que promover a formação de leitores proficientes demanda o desenvolvimento de uma série de habilidades pelos estudantes. Daí conceber como insubstituível a mediação do professor nesse desenvolvimento.

## **2.1 Mediação na leitura**

Não restam dúvidas de que o professor desenvolve um papel essencial na formação de leitores. Mesmo não sendo uma tarefa fácil, “um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente” (SOLÉ, 1998, p. 32), no sentido de que sejam capazes de atribuir significação àquilo que o texto os autoriza a inferir. Bem por isso, Solé (1998) salienta que a ajuda do professor é insubstituível para que o aluno desenvolva a competência leitora, haja vista que o ato de ler pressupõe que o estudante se valha de procedimentos cognitivos e metacognitivos, os quais serão discutidos mais adiante.

Para que os estudantes se transformem em leitores ativos, antes, durante e depois da leitura, é imprescindível que o professor lhes “mostre” como utilizar as estratégias de leitura, do mesmo modo que alguns docentes “mostram como misturar as tintas para obter uma cor determinada, ou como se deve proceder para registrar as observações sobre o crescimento de uma planta” (SOLÉ, 1998, p. 63).

Nessa perspectiva, entendemos o ensino como mediação, com a essencial ajuda do professor para que os alunos possam dominar esses procedimentos e se tornar leitores autônomos, principalmente tendo em vista que há alunos com diferentes níveis de leitura, o que exige intervenções pedagógicas diferenciadas. Isso pressupõe “a observação ativa dos alunos e da própria intervenção, como requisitos para estabelecer situações didáticas diferenciadas, capazes de se adaptar à diversidade inevitável da sala de aula” (SOLÉ, 1998, p. 173).

Deste modo, aprender a ler implica que, nos momentos destinados à leitura, os alunos sintam-se livres para contribuir com suas impressões sobre o texto, sem terem medo de se expor. No papel de mediador, o professor deve criar um ambiente propício para que os próprios alunos possam “selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos” (SOLÉ, 1998, p. 117).

Além desse ambiente favorável, na função de “mediador de leituras, cabe ao professor um papel ativo nesse processo, perguntando, fazendo refletir, fazendo argumentar, escutando as leituras de seus alunos para com elas e com eles reaprender o seu eterno processo de ler” (GERALDI, 1996, p. 118). Esse movimento desempenha um papel fundamental na construção do processo de significação pelos alunos, uma vez que, como aponta Figueiredo (2019, p. 45), “apenas mostrar como se faz uma tarefa pode não ser tão eficiente para fazer com que o aprendiz, de forma independente, supere a dificuldade em realizá-la e atinja a autorregulação. É necessário levá-lo a refletir sobre suas ações ao realizar determinada tarefa”. Esse seria o diferencial do professor como mediador de leitura(s).

É, portanto, a partir da reflexão promovida pela mediação do professor, por meio da interação social, que os estudantes atingem a autorregulação, isto é, a capacidade de desenvolver a autonomia em relação à resolução de um problema. Entendemos que o estudante atinge a autorregulação quando não necessita mais da mediação do professor para compreender o que está lendo, ou seja, quando consegue utilizar as estratégias para o processo de compreensão leitora sem a ajuda do professor.

Segundo Figueiredo (2019, p. 40), “essa autorregulação só é possível por meio da interação com outras pessoas. Assim, ao realizar atividades em conjunto com a criança, os adultos ou crianças mais experientes usam ferramentas semióticas para regular o seu comportamento”.

Ao valer-se do conceito vygotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – que considera fundamental a interação da criança com um adulto ou com um par mais experiente na resolução de problemas –, Figueiredo (2019) ressalta que, com base nas respostas dos alunos, a ZDP possibilita aos professores identificar quais são as dificuldades que os estudantes estão encontrando para a compreensão de determinada atividade, bem como quais as possibilidades de intervenções propositivas para a resolução dessa atividade. Para o autor, “o meio social, as interações, as trocas dialógicas que a criança tem com outras pessoas apoiam seu desenvolvimento cognitivo, de modo que o que ela consegue fazer hoje com a

colaboração de outra(s) pessoa(s) poderá ser feito de forma independente no futuro” (FIGUEIREDO, 2019, p. 46).

Assim, a interação entre alunos e entre professor e alunos promove outras interpretações a partir das experiências de cada um que, compartilhadas, poderão aprimorar os sentidos presentes no texto. Nessa perspectiva, a interação entre o leitor e o texto acontece, posto que os significados presentes no texto se somam aos significados trazidos pelo leitor em sua bagagem cultural, gerando novos sentidos.

Como explica Oliveira (2009, p. 51),

[...] ao tomar posse dos significados expressos pela linguagem, a criança os aplica a seu universo de conhecimentos sobre o mundo, a seu modo particular de “recortar” sua experiência. Ao longo do seu desenvolvimento, marcado pela interação verbal com adultos e crianças mais velhas, ela vai ajustando seus significados de modo a aproximá-los cada vez mais dos conceitos predominantes no grupo cultural e linguístico do qual faz parte.

À vista disso, ler é um processo interativo “no qual cada sujeito é ativo e em que acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um” (OLIVEIRA, 2009, p. 39). Por meio da leitura e com o auxílio do mediador de leitura(s), o estudante passa a ser um sujeito ativo que pode modificar a sociedade na qual vive.

Deste modo, entendemos que, para desenvolver o papel de mediador de leitura(s), o professor necessita atentar-se a três ideias apresentadas por Solé (1998): a leitura como processo de construção conjunta; o professor como guia no processo de compreensão leitora e a utilização da metáfora dos andaimes.

Segundo Solé (1998), na leitura como processo de construção conjunta, o conhecimento se constrói progressivamente por meio do compartilhamento de saberes entre alunos e entre professor e alunos, o que remete necessariamente à concepção de linguagem defendida por Geraldi (2006, p. 41), que adotamos neste estudo – linguagem como “o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” –, em comunhão com a perspectiva sociointeracionista vygotskyana apresentada por Figueiredo (2019).

Nesse processo de construção de sentidos entre alunos e entre professor e alunos, podem acontecer, como aponta Solé (1998), possíveis equívocos, que devem ser vistos como parte do processo, e não como impeditivos para a compreensão do que se está lendo. Isso não quer dizer que o docente deva validar equívocos que possam ocorrer durante o processo de construção da compreensão leitora. Como assinala Geraldi (1996, p. 117), “caberá ao professor não a correção de tal leitura, mas descobrir com o leitor os passos desta caminhada, para que este leitor/aluno

perceba onde os encadeamentos feitos poderão estar sendo responsáveis pelo sentido final inadequadamente produzido”.

Em consonância com os autores citados, Barbosa e Peron (2017, p. 183) defendem que, como um texto possibilita diferentes leituras, a sala de aula deve ser “um espaço de interação de possíveis diferentes leituras, embora essas diferenças sejam limitadas. As pistas textuais devem ser atentamente observadas, colocando limites à interpretação. Daí a importância da atuação do mediador de leitura”.

Percebemos claramente a diferença entre ensinar e mediar práticas de leitura na escola. A cultura de ensinar, como ato meramente instrucional, corrige o aluno durante a construção de sentidos, de modo que pode ocorrer uma ruptura no processo de compreensão leitora. Em contrapartida, na mediação, o professor não conduz os estudantes às supostas “respostas corretas”; em conjunto com eles, faz com que descubram os possíveis efeitos de sentidos produzidos pelo texto, validando ou invalidando as hipóteses construídas ao longo da leitura. Observamos, todavia, que em muitas práticas de ensino ainda há a valorização das supostas “respostas corretas”, isto é, das respostas que vêm prontas no manual do professor.

Essas práticas que corrigem o estudante durante o processo de compreensão do que está lendo e que valorizam as respostas apresentadas nos livros didáticos como se fossem as únicas respostas possíveis interrompem o processo de construção de sentidos por parte dos alunos. Muitas vezes, eles têm medo de se expressar e de ser ridicularizados pelos colegas e, até mesmo, por alguns professores que, involuntariamente ou não, fazem do aluno um não-sujeito, dado que não interage com o texto, por acreditar que sua resposta deve ser idêntica àquela que vem padronizada no manual do professor.

Diferentemente da visão de ensino de leitura, que enfatiza a ideia de que tanto o autor quanto o leitor são elementos neutros na construção dos sentidos no texto, defendemos o ensino de leitura por meio da mediação pedagógica, que leva em consideração o contexto do estudante. Trata-se de uma abordagem que integra ensino e mediação e visa a fazer com que os estudantes, por intermédio da mediação do professor, sejam orientados a estabelecer relações entre as observações realizadas por eles e as supostas “respostas corretas” apresentadas nos livros didáticos.

Esse movimento é importante para que os estudantes possam relacionar os conhecimentos prévios que já detêm com a perspectiva apresentada nesses livros, visando à construção do significado individual e, depois, coletivo, de modo que se evidencie, a partir da manifestação de cada um, que as possibilidades de atribuição de sentidos ao texto se tornam mais consistentes. Nesse sentido, Figueiredo (2019, p. 109, grifos do autor) reforça que “o

professor deve conscientizar-se de que ele não é o responsável pela aprendizagem, mas sim alguém que a favorece e a medeia, de que o aluno não é *recipiente* da aprendizagem, mas *participante* ativo desse processo”.

Em concordância com Figueiredo (2019), Mesquita (2012, p. 159) ressalta o seguinte:

Não se tira fora o sujeito quando se lê. No entanto, ele não é soberano nessa empreitada. O leitor pensa a partir de elementos de sua própria experiência, mas como está mergulhado em discursos, em dizeres já consagrados, já reconhecidos pela sociedade, muitas vezes, ele acaba induzido por essa racionalidade discursiva e fica preso no engodo de dizer o que alguém antes dele já disse (inclusive sem se dar conta do fato).

Desta forma, valorizar as ideias apresentadas pelos estudantes é essencial para que eles se sintam livres para se expressar, de modo que percebam que os sentidos presentes nos textos são construídos em situações específicas de comunicação, no processo de interação com o outro.

Partindo desse pressuposto, a mediação acontece quando o professor prioriza em sua prática pedagógica a construção do aprendizado por meio da interação, da cooperação e do diálogo e estimula a autoaprendizagem produtiva, conforme aponta Passarelli (2002). Nessa perspectiva, o professor como mediador de leitura(s) exerce uma função de guia no processo de compreensão leitora.

Na abordagem de Solé (1998), ter o professor como guia no processo de compreensão leitora diz respeito ao modo como esse profissional auxilia o aluno a enxergar o conjunto das habilidades necessárias para compreender e interagir com o texto de forma autônoma. Na visão da autora, o professor, como guia, deve ajudar o aluno a perceber as relações existentes entre seus conhecimentos prévios e o texto, propiciando ao estudante as condições necessárias para a construção dos sentidos presentes no texto para além da superficialidade, de modo que, aos poucos, o aluno consiga desenvolver esse processo sozinho. Além disso, o professor deve levar o estudante a utilizar seu conhecimento de mundo para estabelecer relações entre o texto e o contexto em que a leitura está sendo realizada. Essa estratégia deve ser utilizada intencionalmente pelo professor, deixando claro para o aluno o movimento que está sendo praticado para que os significados sejam construídos, inclusive o próprio movimento que o professor realiza quando lê um texto.

Pensando nisso, remetemo-nos a Geraldi (2006, p. 112) quando afirma que “a qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulho não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida”. E esse processo de “mergulho” não se constrói sozinho, já que “o mergulho/adentramento é cada vez mais

profundo quanto mais soubermos mergulhar” (p. 112). Em outros termos, assim como um instrutor de natação conduz o principiante mostrando-lhe as estratégias de ida até a profundidade e de volta à superfície, até o momento em que o aprendiz consegue realizar esse processo sozinho, é fundamental que, na escola, o professor atue como mediador de leitura(s) na condução desse processo de “mergulho” do aluno.

Nessa linha de pensamento, Solé (1998), ao valer-se da metáfora dos andaimes, ensina que, assim como o edifício continua de pé quando os andaimes são retirados das construções – e não é notado que foi necessário utilizá-los para que elas fossem construídas –, a ajuda dada pelo professor durante o processo de ensino de leitura deve ser retirada gradativamente quando o docente perceber que o estudante não necessita mais desse auxílio, pois já é capaz de intervir sobre seu próprio aprendizado. É essa capacidade de intervir sobre o próprio aprendizado que Figueiredo (2019) denomina de “autorregulação”, como discutimos anteriormente. Essa tarefa, no entanto, é mais do que complexa e difícil, pois exige que o professor domine os procedimentos e as estratégias necessárias para o ensino de leitura, para que, quando os “andaimes” forem retirados, o “prédio” não desabe.

Por essa ótica, concordamos com Solé (1998, p. 76) quando a autora descreve

[...] as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada, através do qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais.

Para isso, o professor deve assegurar situações interlocutivas propícias para que o estudante perceba os procedimentos e as estratégias que são utilizados antes, durante e após a leitura e a significação que está sendo construída por meio deles. Desse modo, o aluno poderá perceber a importância da utilização das estratégias de leitura no processo de compreensão leitora.

Nessa lógica, para que os estudantes desenvolvam a compreensão leitora, é essencial que dominem as estratégias de leitura ou, pelo menos, que as tenham vivenciado, de alguma forma, pela mediação do professor.

## **2.2 Estratégias de leitura**

No terreno das propostas de estratégias para desenvolvimento da compreensão leitora, assumimos, neste trabalho, a concepção de Solé (1998, p. 69-70), para quem as estratégias “são 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 sua avaliação e possível mudança”.

A autora assevera que, nessa concepção, há várias implicações, dentre as quais destaca duas: a primeira é que as estratégias de leitura, como procedimentos, deverão ser ensinadas para que os estudantes consigam compreender os textos que leem. Assim, se esses procedimentos não forem ensinados, não haverá como os alunos se desenvolverem autonomamente. A segunda implicação refere-se a considerar que essas estratégias não são um conjunto de técnicas ou habilidades que precisam ser desenvolvidas, mas que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, ou seja, o conhecimento pessoal e a capacidade de utilizar esses conhecimentos no momento adequado, em função dos objetivos pretendidos.

Isso pressupõe que, inicialmente, predominem no ensino dessas estratégias os aspectos mais simples, para que os estudantes possam transportá-los para outras situações de leitura sem enfrentarem dificuldades. Solé (1998) assegura que, desse modo, a escola garantirá a aprendizagem significativa dos estudantes, não somente no contexto escolar, mas, principalmente, para além dos muros da escola, onde terão a necessidade de valer-se de sua competência leitora para exercer a cidadania.

Sob essa ótica, o ensino das estratégias de leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes, uma vez que, de acordo com Solé (1998, p. 71), a compreensão do que se lê depende

[...] das estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê, assim como para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão. [...] estas estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende, para poder resolver o problema com o qual se depara.

A afirmação da autora confirma-se no estudo de Passarelli (2017), que investigou, em quatro turmas dos cursos de graduação em Direito e em Publicidade e Propaganda da PUC-SP, se as estratégias de leitura interferem na produção de textos de estudantes que acabavam de ingressar nessas graduações. O estudo revelou que muitos estudantes chegam aos cursos de graduação da instituição com muitas dificuldades de leitura, inclusive com dificuldades para identificar o destinatário do texto. Segundo a autora,

[...] esses resultados sinalizam a necessidade de a escola básica investir mais no ensino de leitura, mais especificamente em relação às estratégias de leitura, subsidiando o ensino com modelos e teorias sociointeracionistas, em harmônica articulação com abordagens teórico-metodológicas dos modelos processuais de leitura e escrita (PASSARELLI, 2017, p. 17306).

Nesse sentido, Solé (1998) alerta para o perigo de que o ensino das estratégias de leitura, em vez de orientar os estudantes a utilizá-las para a compreensão do texto, transforme-as em técnicas mecânicas de leitura, reduzindo, assim, seu potencial. Para evitar que isso aconteça, a autora propõe que os docentes reflitam sobre o que essas estratégias possibilitam durante a leitura de um texto e, a partir disso, avaliem o que deve ser ensinado. Subentendemos, portanto, que não se trata de dar aulas de estratégias de leitura para os estudantes, mas de ensiná-los a utilizá-las intencionalmente para o desenvolvimento da competência leitora.

Levando em consideração essas afirmações, é possível entender que o ensino das estratégias de leitura pode desenvolver a compreensão leitora dos estudantes se o professor atuar como mediador, em vez de reproduzidor de conteúdo. Isso exige que o professor, como mediador de leitura(s), além dos pressupostos elencados anteriormente, deve adotar a reflexão crítica em sua prática pedagógica, com vistas a favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda na esteira das estratégias de leitura, para Passarelli (2017, p. 17314),

[...] as estratégias são dispositivos mentais do leitor que lhe permitem a superação de dificuldades, de problemas, já que, por meio delas, com base em seus conhecimentos prévios, ele faz cálculos de sentido, formula hipóteses enquanto lê, se autocorrigindo, se necessário. Trata-se, portanto, de operações individuais que dizem respeito ao conhecimento geral do leitor e constituem uma habilidade aprendida e reaprendida continuamente.

De acordo com a autora, essas estratégias podem ser classificadas em dois tipos: cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são aquelas que não demandam esforço do leitor, já que são desenvolvidas inconscientemente, ou seja, o leitor não tem consciência do que está acontecendo enquanto lê, mas está automaticamente utilizando estratégias que foram sendo desenvolvidas desde muito cedo e o continuam sendo durante toda a vida, que envolvem conhecimento de mundo, crenças, opiniões e atitudes. Essas estratégias possibilitam ao estudante fazer previsões sobre o que o texto abordará, mesmo antes de iniciar a leitura propriamente dita, sem perceber que as está utilizando.

Já as estratégias metacognitivas, segundo Passarelli (2017), baseada especialmente em Goodman (1987), são aquelas que podem ser ensinadas, dado que o aluno não as desenvolve automaticamente. Ao contrário das estratégias cognitivas, o leitor sabe por que escolhe esta ou aquela estratégia e o que essa escolha favorece na construção dos sentidos durante a leitura. À vista disso, o professor desenvolve um papel essencial ao desenvolver nos estudantes a capacidade de perceber quais estratégias utilizar para obter o resultado desejado de acordo com o objetivo pretendido.

Nessa perspectiva, Passarelli (2017) destaca algumas estratégias metacognitivas que podem ser trabalhadas com os alunos para que eles se tornem leitores proficientes:

- **Predição:** refere-se à habilidade de o leitor saber como desenvolver sua capacidade de prever o que encontrará no texto. Nesse caso, o papel do professor está em estimular o estudante a observar como o texto está organizado, que figuras apresenta, qual seu título, entre outros elementos que poderão contribuir para a antecipação do que virá no texto, bem como sua continuidade.
- **Seleção:** concerne a como selecionar os aspectos relevantes de um texto, a partir de seu objetivo de leitura. Nesse contexto, o professor poderá indicar procedimentos de seleção que facilitem a leitura e a compreensão do texto pelo aluno.
- **Registro:** diz respeito ao modo como o estudante marca o que lhe parece mais importante em um texto. Nesse sentido, é importante que o docente apresente várias formas de registro para que o aluno possa escolher aquela que mais se adéque aos seus objetivos, ou aquela que facilitará sua volta ao texto.
- **Inferência:** é a capacidade que o leitor tem de ler o que está nas entrelinhas do texto, o que pressupõe que ele já desenvolveu outros conhecimentos, como o linguístico, o comunicativo e o conhecimento de mundo. Para desenvolver essa habilidade, é necessário que seja ensinado ao aluno como relacionar seus conhecimentos adquiridos às pistas deixadas pelo autor do texto.
- **Confirmação:** permite ao leitor acionar sua capacidade de confirmação ou correção daquilo que previu ou inferiu antes e/ou durante a leitura do texto.
- **Correção:** permite que o leitor reveja as predições e as inferências que realizou e que não foram confirmadas durante a leitura. Isso demanda que o professor apresente ao estudante o processo necessário de idas e vindas ao texto, para que possa dar sentido ao que lê.

Solé (1998) propõe que o ensino das estratégias metacognitivas seja organizado em três etapas: antes de iniciar a leitura, durante a leitura e depois da leitura. A autora enfatiza que, por se tratar de uma atividade cognitiva complexa, que exige a participação ativa do leitor, nem sempre será possível seguir rigorosamente essa ordem, mas sim de acordo com as intencionalidades de cada leitor. Em função disso, para que o ensino das estratégias de leitura seja significativo para os estudantes, é necessário que todo o processo seja compartilhado não somente entre professor e alunos, mas também entre alunos.

Segundo a autora, a primeira etapa, ou seja, o **antes de iniciar a leitura**, é o momento ideal para desenvolver a motivação do aluno e despertar seu interesse para a leitura. É nesse momento que a predição deverá ser ativada. Por meio de perguntas e do estabelecimento de hipóteses sobre o texto que será lido, os conhecimentos prévios dos alunos devem ser ativados sobre o texto, seu autor, o gênero textual, o contexto em que foi produzido, as ilustrações que porventura existam, a quem se destina, sua finalidade e outros. Alie-se a isso a importância de que os estudantes tenham claros os objetivos da leitura que será realizada.

Conforme ressalta Solé (1998, p. 41), “compreender não é uma questão de tudo ou nada, mas é relativa aos conhecimentos de que o leitor dispõe sobre o tema do texto e aos objetivos estipulados pelo leitor (ou, embora estipulados por outro, sejam aceitos por estes)”. Nesse sentido, para a autora, são os objetivos que determinam as estratégias que serão utilizadas pelo leitor para a compreensão do texto. Desse modo, a falta de objetivos definidos trará graves problemas ao processo de construção da compreensão leitora dos estudantes.

Cabe salientar, a partir dessa explicação, que todos os movimentos apresentados, antes de serem realizados com os alunos, devem ter sido bem planejados pelo docente, para que a leitura seja significativa para os discentes. Além disso, conforme defende Solé (1998), a concepção que o professor tem da leitura e os pressupostos que envolvem o processo de compressão leitora são determinantes para que o ensino das estratégias de leitura seja eficiente. Entre esses pressupostos, embora não seja condição necessária para aquele que se dispõe a formar leitores sentir prazer com a leitura, acreditamos, com base em nossa vivência na educação pública, que este seria um diferencial muito importante para a atuação do professor como mediador de leitura(s).

A segunda etapa, ou seja, o **durante a leitura**, é o momento em que ocorre o maior esforço do leitor para construir a compreensão; é quando a seleção, o registro e a inferência devem ser ativados. Durante a leitura, o aluno, em colaboração com o professor e com os colegas, vai estabelecendo as conexões necessárias, utilizando as pistas que estão no texto para atribuir significados e construir a compreensão. Dessa forma, a compreensão é construída pelo estudante à medida que lê o texto, sendo imprescindível que o professor indique quais foram as estratégias utilizadas durante o processo da leitura.

É nesse momento que “as tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos” (SOLÉ, 1998, p. 117). A autora previne, no entanto, que esse procedimento é diferente da leitura compartilhada realizada muitas vezes nas escolas, que se limita à leitura em voz alta ou a perguntas e respostas que não são pensadas para o ensino de estratégias de leitura.

Para a autora, as tarefas de leitura compartilhada são aquelas em que “o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma” (p. 118), favorecendo, assim, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes na construção da compreensão leitora.

A terceira etapa, ou seja, o **depois da leitura**, é o momento em que o estudante poderá ativar a confirmação e a correção, isto é, confirmar as hipóteses levantadas antes e durante a leitura, bem como rever as que não foram confirmadas. Nessa etapa, o professor poderá retomar com seus alunos os elementos textuais e extratextuais presentes no texto e discutir o processo seguido para a construção da compreensão leitora.

Solé (1998) adverte, porém, que, mesmo que as estratégias apareçam integradas **durante** o processo de leitura, seu ensino deverá ocorrer em todas essas etapas, isto é, o professor não deverá se limitar a ensinar somente uma delas, caso contrário o processo de compreensão leitora do estudante poderá ficar comprometido.

Ainda com relação às estratégias para o ensino de leitura, a fim de contemplar as especificidades dos textos multimodais, Paes de Barros (2009, p. 166) apresenta um esquema que aponta quatro estratégias específicas para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes relacionada à multimodalidade:

1. Seleção e verificação das informações verbais – refere-se à ativação das capacidades de compreensão e apreciação da leitura dos textos verbais, como parte do processo de compreender a significação do texto como um todo.
2. Organização das informações da sintaxe visual – trata-se da observação dos elementos pictográficos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação.
3. Integração das informações verbais e não verbais – trata-se da capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos textos.
4. Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais – trata-se da ativação de diversas capacidades linguístico-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação.

De acordo com a autora, essas estratégias são necessárias tendo em vista que a leitura dos textos multimodais é uma atividade cognitiva complexa que exige organizar as informações verbais e visuais para a construção da significação produzida pelos recursos linguísticos e multissemióticos presentes no texto.

Diante do exposto, concordamos com Kleiman (2016b, p. 92), quando a autora adverte que:

O ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto. Tal ensino pode facilmente desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno.

Como base no que foi abordado, perfila-se já a ideia de que, para ser um mediador de leitura(s), não basta que o professor domine as técnicas de leitura e as reproduza aos aprendentes. Faz-se necessário, acima de tudo, que ele leia e acredite na mudança que a leitura proporciona à vida das pessoas. Isso requer clareza das concepções de ensino e linguagem que estão implícitas em sua prática, como foi discutido no primeiro capítulo deste estudo, e considerar a diferença entre o ensino de leitura e a mediação pedagógica da leitura.

Nessa direção, Geraldi (1996, p. 66) defende que o ensino de leitura deve ser centrado no texto e na língua em uso: “Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua”. Em outras palavras, isso seria preparar os estudantes para exercerem a cidadania.

### **2.3 O papel da leitura na vida social**

Incontestavelmente, a leitura não pode ser tida apenas como um exercício escolar, distante da realidade do aluno. Antes de ser um objeto escolar, a leitura é um objeto social inserido em um contexto histórico e social e, conseqüentemente, produz grande impacto na vida dos jovens, haja vista que “os ajuda a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro” (PETIT, 2008, p. 17). Além disso, conforme postula Solé (1998, p. 32), “a aquisição da leitura é imprescindível para [o sujeito] agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”.

Também precisamos considerar que as mudanças e as transformações sociais resultantes das novas tecnologias e dos novos usos da leitura necessariamente ampliam “a concepção do que venha a ser objeto de leitura, antes reservada para os textos literários – na verdade, os textos extraordinários de poucos – passando a incluir os textos do cotidiano” (KLEIMAN, 2007, p. 10).

Pensando nessa questão do cotidiano vivido e nas interações que nele ocorrem, Geraldi (2013) defende o ensino de Língua Portuguesa a partir do ensino da linguagem, vista como lugar de interlocução e constituição dos sujeitos. Para o autor, “focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo

sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica” (p. 5-6).

Sob esse enfoque, de acordo com Geraldi (2013), quando se considera o contexto social da interação verbal, o sujeito, no processo de interlocução, age com a linguagem (atividade linguística), sobre a linguagem (atividade epilinguística) e da linguagem (atividade metalinguística). Em resumo, podemos dizer que:

- **Atividades linguísticas** “são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto” (GERALDI, 2013, p. 20), por isso não exigem esforço reflexivo.
- **Atividades epilinguísticas** são aquelas que demandam reflexão sobre os aspectos linguísticos envolvidos no texto, isto é, a função que os elementos linguísticos desempenham na construção dos significados do texto, de acordo com a situação comunicativa (GERALDI, 2013).
- **Atividades metalinguísticas** são aquelas que estão voltadas para o estudo do funcionamento da língua e têm como foco a gramática tradicional. Nessas atividades, as práticas de ensino de língua materna têm como preocupação a norma padrão, as análises sintáticas e as conjugações verbais (GERALDI, 2013).

O autor defende que essas atividades sejam desenvolvidas na escola sem priorização de uma em detrimento de outra, proporcionando ao estudante que aprenda a utilizá-las em contextos específicos, ao contrário do que tem acontecido em muitas escolas em que se priorizam as atividades metalinguísticas em detrimento das outras atividades.

Nessa direção, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), a partir de suas experiências como estudantes, professores e pesquisadores, estabeleceram relações entre as mudanças ocorridas no ensino de leitura nas escolas brasileiras, desde a década de 1970 até 2017, que contribuiram para que os estudantes perdessem o gosto pela leitura. Segundo os autores, a escola deveria ensinar aos alunos “como os textos funcionam socialmente e como os sentidos se constroem no e pelo texto” (p. 79). No entanto, ainda hoje, observamos que o texto tem sido utilizado na escola como pretexto para o ensino da gramática, ao que os autores nomeiam de “fragmentação da leitura”.

Segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), essa fragmentação ocorre quando o livro didático é tomado pelos professores como único norteador das práticas de ensino. Essa prática, arraigada na cultura escolar, prejudica o desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes, pois os livros didáticos, muitas vezes, utilizam fragmentos de textos que não

possibilitam uma visão do contexto em que o sujeito está inserido, causando aos alunos uma falsa impressão de que estão compreendendo o texto, quando, na verdade, estão apenas repetindo e memorizando as consignas apresentadas.

Essas consignas, em sua maioria, propõem que os estudantes apenas repitam o que está no texto, e não possibilitam, ou não autorizam, que exponham sua visão sobre ele. Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 87) ressaltam que “a escola brasileira repete esse procedimento cotidiana e insistentemente. Imbeciliza o ato de ler e, conseqüentemente, os leitores. Desrespeita as múltiplas inteligências dos meninos, apenas submetidos a rotinas cansativas e intermináveis de decoreba”.

Para que haja mudanças nesse cenário, os autores defendem que é necessário que os professores, antes de tudo, dominem as habilidades de leitura e sejam leitores proficientes. Isso implica considerar que os docentes têm conhecimento suficiente para o desenvolvimento de estratégias de ensino que desenvolvam a competência leitora dos estudantes. Assim sendo, “para que os textos façam sentido para o leitor, será preciso que esse leitor reaja ao texto que o estimulou, podendo ver, perceber e dar sentido a ele” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 92).

Por isso mesmo, faz-se necessário que os professores selecionem textos que tenham relevância social, para que os estudantes possam pensar sobre a realidade em que vivem. Esses textos não devem ser utilizados como pretexto para o ensino da gramática normativa, mas sim para ensinar os alunos a enxergar o sentido que os operadores textuais produzem no texto e como utilizá-los para promover mudanças na sociedade em que vivem.

Não estamos questionando o ensino da gramática, mas o modo como muitas escolas insistem em ensiná-la ao longo dos anos, descontextualizada e por meio de frases soltas que, comprovadamente, não têm contribuído para a construção de leitores proficientes. Também não questionamos a utilização do livro didático, pois sabemos que é um recurso necessário na escola pública, em que a maioria dos estudantes não tem recursos para a compra de livros. Questionamos, isto sim, o modo como o livro didático ainda é utilizado em muitas escolas, como único norteador das práticas pedagógica, sem que haja reflexão sobre os conteúdos propostos.

Essas práticas nos levam a supor que muitas escolas ainda não entenderam que “ser um falante nativo, saber a gramática, buscar no dicionário não é suficiente para se entender os textos de comunidades específicas da forma como seus membros os entendem, a não ser que também conheçamos seus contextos de uso” (LEMKE, 2010, p. 458). Até porque, como sustenta

Bakhtin (2010), os significados não se constroem somente por meio das palavras da língua, mas, principalmente, através das palavras dos outros.

Para Geraldi (2019), o texto é a materialização linguística de um discurso que está na materialidade do social. Quanto mais amplo o contexto, maior a significação específica, ou seja, ler um texto significa chegar a ele carregado do que você é, da sua história. Por isso, na visão do autor, o texto é, ao mesmo tempo, o lugar do previsível e do imprevisível, quando se aceita que a leitura é capaz de provocar outros sentidos. Sob essa ótica, o texto sempre poderá levar a outras leituras e a outros sentidos, a partir de outros tempos e de outros contextos.

Ainda de acordo com o autor, caso a escola continue perpetuando a leitura do previsível – já que todo esforço da humanidade tem sido estabelecer uma fixação para a manutenção do *status quo* –, poderão continuar existindo apenas leituras superficiais e inadequadas. Por essa razão, é necessário que a escola mude a perspectiva do ensino de leitura em busca de muito mais que o texto possa dizer, provocando nos alunos uma compreensão mais profunda do texto.

Concordamos com Geraldi (2013) quando propõe que as atividades epilinguísticas devem preceder as metalinguísticas, para que os estudantes vivenciem a língua em uso e, depois, estudem as regras da língua. Segundo o autor, dessa forma, os alunos aprenderiam a utilizar os recursos linguísticos para construir os sentidos nos textos e, de posse desse conhecimento, poderiam analisar a língua de outra perspectiva.

Também concordamos com Geraldi (2019) quando defende que a escola deve ser um lugar de promoção do pensamento e da reflexão sobre a sociedade, a partir do texto, em vez de ocupar o lugar de controle e de permanência. A falta de leitores proficientes afeta toda a sociedade, haja vista que, muitas vezes, as pessoas sequer percebem as intenções que estão por trás dos vídeos, das músicas, dos anúncios publicitários, entre outros. Além disso, tornam-se vulneráveis e acreditam nas famigeradas *fake news*, nestes tempos em que a leitura, o ensino e a pesquisa sofrem cada vez mais descrédito por parte de alguns representantes do povo, o que deduzimos ser intencional.

Logo, as situações que envolvem atividades de leitura pressupõem que sejam trabalhados com os alunos textos utilizados nas diversas práticas sociais. Retomando Geraldi (2006), é necessário que a escola abandone as práticas em que as atividades de leitura são simuladas e adote, nas situações de ensino, práticas utilizadas cotidianamente, o que inclui, necessariamente, o uso das múltiplas linguagens. Nessa direção, Lemke (2010, p. 462) propõe que as

[...] habilidades interpretativas críticas devem ser estendidas da análise de textos impressos para vídeo ou filme, de fotos de notícias e imagens de propagandas para quadros e tabelas estatísticos e gráficos matemáticos. Devemos ajudar os alunos a compreenderem exatamente como ler o texto de forma diferente e interpretar a imagem de forma diferente, em função da presença um do outro. Nós precisamos até mesmo compreender como é que sabemos qual texto é relevante para a interpretação de qual imagem e vice-versa.

É indispensável, portanto, que a escola assegure práticas de leitura que incluam os textos multimodais, para que orientem os estudantes como perceber nesses textos os discursos que permeiam a sociedade. É importante, ainda, propiciar aos alunos momentos de inquietação, promovendo questionamentos como: em que região da cidade o texto foi publicado; por que não foi publicado em outro bairro; qual a relação entre as imagens e o texto verbal ou por que não há texto verbal; quais as possíveis intenções que estão por trás de tais publicações.

Ademais, a leitura crítica de músicas, fotografias, anúncios, cardápios, *sites*, panfletos, embalagens, *outdoors*, entre outros, pode e deve ser incorporada nas aulas de leitura, uma vez que são demandas que os estudantes necessitam suprir para aprender a pensar e a refletir sobre as imposições da sociedade que estão implícitas nesses textos.

Nessa direção, Rojo e Barbosa (2015, p. 135) apontam que a escola deve

[...] propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multimodais.

Com essas experiências, é possível levar os alunos a perceber a construção das semioses por meio das múltiplas linguagens, tornando-os leitores críticos, para que possam propor mudanças no espaço social. Para que isso aconteça, o leitor precisa compreender o que lê, para que seja capaz de estabelecer relações entre o texto e o contexto em que se insere e, a partir disso, intervir tanto no texto como na sociedade em que vive.

Essas práticas devem partir da utilização da língua no contexto em que o sujeito está inserido, pois “a leitura e a escrita são inseridas [...] em práticas sociais e linguísticas reais que lhes conferem significado” (STREET, 2014, p. 19), proporcionando aos estudantes que reflitam sobre as possibilidades de utilização da língua na sociedade e saibam empregá-la nas diferentes esferas da comunicação social, em vez de priorizar conteúdos e conceitos.

Em razão disso, entendemos que o professor mediador de leitura(s) é aquele que promove espaços de reflexão aos alunos, para que possam compreender de que modo a

linguagem interfere na manutenção ou na transformação da sociedade. O papel que o professor desempenha como mediador de leitura(s) é indispensável para que os estudantes percebam que “os usos da linguagem, em diferentes instâncias e por diferentes grupos sociais, revelam diferentes graus de funcionamento dos mecanismos de controle. Numa sociedade altamente dividida, produzem-se também recursos expressivos distintos” (GERALDI, 2013, p. 72).

De acordo com Solé (1998), são os objetivos que os leitores têm para determinada leitura que definem a compreensão do texto. Nesse sentido, insiste a autora, a escola deve oportunizar aos estudantes atividades de leitura que tenham como objetivo atender a situações reais do cotidiano das pessoas, como: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório, entre outros.

Vale destacar, porém, que, para a autora, a simples presença desses objetivos nas aulas de leitura não garante a aprendizagem dos alunos. É o ensino das estratégias de leitura e de como elas são utilizadas para cada finalidade que pode fazer a diferença, até porque, como já mencionamos, são os objetivos de leitura que determinam as estratégias que o leitor utilizará para a compreensão do texto (SOLÉ, 1998).

Passarelli (2011, p. 57) defende que “o uso eficaz das estratégias de leitura está relacionado com o gênero que se lê e o propósito de leitura que se tem em mente para aquele gênero”. Logo, a aprendizagem dos estudantes depende, como aponta Kleiman (2007, p. 7), “do grau de familiaridade do aluno com os textos pertencentes aos gêneros mobilizados para comunicar-se em eventos que pressupõem essa prática”, ou seja, para que o aluno consiga participar com autonomia das diversas situações da sociedade, é necessário que aprenda a lidar com os diversos gêneros textuais utilizados na prática social. Nas palavras da pesquisadora,

[...] a participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar. Por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento. Isso não significa, entretanto, que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar (KLEIMAN, 2007, p. 12).

Com base nas ideias apresentadas por Passarelli (2011) e Kleiman (2007), entendemos que as práticas sociais de linguagem são representadas pelos gêneros textuais. Desse modo, não há como falar do papel da leitura na vida social sem incluí-los.

## 2.4 O papel dos gêneros textuais nas práticas sociais

Do mesmo modo que a leitura não pode ser tida apenas como um exercício escolar, distante da realidade do aluno, conforme discutimos no início do tópico 2.3, assim também os gêneros textuais, por integrarem as práticas sociais, devem ser objeto de ensino.

Bakhtin (2016) assevera que nosso discurso é organizado de acordo com os gêneros, uma vez que, quando ouvimos alguém falar ou quando lemos algum texto, podemos prever de qual gênero se trata, antes mesmo da conclusão da fala ou da leitura. Segundo a autor, “as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estreitamente vinculadas” (p. 38-39). Em função disso, os recursos linguísticos estão incorporados aos gêneros e só terão sentido se empregados em uma situação concreta de comunicação. Logo, as práticas sociais de linguagem são representadas pelos gêneros textuais que circulam na sociedade, ou seja, é por meio deles que a língua ganha vida. Em outras palavras, é a função social, a finalidade e os destinatários que definem o gênero textual a ser utilizado. Por essa lógica, as situações de aprendizagem que envolvem a leitura devem partir, necessariamente, das práticas sociais, o que envolve os gêneros textuais, já que cada um deles tem características próprias da linguagem utilizada em cada esfera da sociedade e da comunicação.

Para Magalhães e Machado (2012, p. 60),

[...] quando as atividades de produção de leitura baseiam-se em gêneros, proporciona-se ao estudante um contexto de aprendizagem situada. Isso permite ensinar a linguagem procurando entender sua dinâmica social. O trabalho com gêneros textuais propicia uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, guiada pelo contexto e pelas finalidades do texto.

É importante considerar que não se trata de ensinar os alunos a classificar ou nomear os gêneros textuais nas aulas de leitura. Para Garcia-Reis, Botelho e Magalhães (2017, p. 18), é necessário que os professores compreendam a fundamental importância de os estudantes saberem que “não é a forma mas sobretudo a função dos textos que nos leva a considerá-los pertencentes a determinados gêneros”.

Conforme salienta Magalhães (2017, p. 54),

[...] a adoção de uma variedade de textos cumpre a finalidade de, para além de reconhecer e empregar, propiciar reflexão sobre características diversas, considerando seus contextos de circulação social. Sendo assim, alguns aspectos fundamentais para a textualização, como por exemplo uso de tempos verbais, conectores, paragrafação etc., podem ser abordados como peculiares às tipologias na relação com os gêneros.

A descrição de certas regularidades é, de fato, importante para que aprendizes, desde os anos iniciais, possam lidar com diferentes situações comunicativas.

Como decorrência desse fato, uma leitura que vise à compreensão pressupõe que o sujeito deve entender, minimamente, as especificidades dos gêneros textuais como forma de (re)construir os sentidos necessários para a compreensão do texto, visto que, como apontam Magalhães e Machado (2012, p. 62-63),

[...] a forma de um texto envolve o reconhecimento da utilidade desse texto para conseguir um propósito determinado. Para isso, é preciso identificar o uso que o autor faz de determinadas estruturas textuais para conseguir um objetivo específico, [...] [o que requer] conhecimento de elementos como estrutura do texto, gênero e registro.

Lemke (2010), ao abordar os novos letramentos presentes na sociedade, leva-nos a refletir sobre o fato de que, para cada tipo de leitura, é necessário um tipo de letramento, ou seja, os letramentos não são iguais para todos os gêneros; cada gênero necessita de um tipo de letramento específico para sua compreensão. Por essa razão, segundo o autor, é possível ser letrado em determinado gênero e em outro, não. Como aponta Street (2014, p. 41), “todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos”, uma vez que as “práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação” (p. 41).

Por isso mesmo, os significados das palavras não são fixos ou estáticos, mas dependem do contexto em que estão inseridas e dos recursos visuais a elas adicionados, dado que o letramento não está atrelado exclusivamente ao texto escrito. Assim sendo, a construção do significado não se dá de forma isolada, visto que é necessário organizar várias informações presentes no texto, bem como no contexto em que está inserido, para dar sentido ao que lemos.

Em concordância com Street (2014), Lemke (2010) ressalta que os letramentos são desenvolvidos pelas sociedades e é por meio das relações sociais que os aprendemos. Para o autor,

[...] isolados de todas as interações, os humanos não aprendem a falar ou a escrever. Por mais que a ideologia do individualismo possa construir o estereótipo do escritor ou leitor solitário, o fato de os textos e signos serem socialmente significativos é o que confere a eles a sua utilidade e os torna possíveis (LEMKE, 2010, p. 457).

São, portanto, as relações sociais que nos interligam por meio de uma gama de sistemas, sinais e significados que demandam mudanças nas práticas de leitura que consideram apenas

um tipo de letramento para práticas que considerem “a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea” (STREET, 2014, p. 41).

Nesse contexto, concordamos com Rojo (2013, p. 8) quando afirma que se “os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”, uma vez que pressupõem o desenvolvimento de novas habilidades leitoras para além de saber ler e escrever, o que requer, indispensavelmente, novas práticas de ensino de leitura que contemplem os multiletramentos.

Apesar dessa constatação, em estudo recente que investigou as necessidades formativas de um grupo de professores de todas as áreas do conhecimento, que atuam nos Anos Finais do EF em uma escola da rede privada de ensino do município de Cotia/SP, Almeida (2020, p. 25) aponta que, no que se refere à utilização dos textos multimodais nas práticas de ensino de leitura,

[...] apesar de os textos multimodais não serem novidade em nossa sociedade e estarem presentes em todo lugar, como em *outdoors*, na TV, na *internet*, nos jornais e, não raro, em livros didáticos, o trabalho pedagógico com esses textos, no ambiente escolar, ainda pouco se faz de forma intencional e planejada pelos professores. Até agora, prevalecem estratégias de leitura que contemplam o conceito tradicional de texto linear, em que a imagem figura apenas como suporte ilustrativo do texto escrito.

A pesquisa de Almeida (2020) leva-nos a refletir sobre o quanto se tem estudado e discutido, ao longo dos últimos anos, a respeito do ensino de leitura na escola básica, porém, mesmo com avanços comprovados nessa área, formar leitores competentes ainda representa um grande desafio para a escola brasileira. A propósito, observamos uma frequente suposição, por parte de algumas pessoas, de que os professores da rede privada de ensino são mais competentes que os da rede pública, suposição que, de acordo com a pesquisa citada, não procede. Vale destacar também que, embora a rede privada conte com muito mais recursos pedagógicos e tecnológicos que a rede pública, aos quais os estudantes têm acesso, entendemos que não são os recursos disponíveis que fazem a diferença nas práticas de ensino de leitura aos alunos. A diferença está entre ser professor de leitura e ser mediador de leitura(s), aspecto que, sem dúvida, deve ser discutido na formação continuada de professores.

Como evidenciado no estudo de Almeida (2020), não foram os recursos tecnológicos disponibilizados aos alunos e aos professores, nem a quantidade de alunos por sala, sequer a formação inicial dos docentes que participaram da pesquisa, os responsáveis pela modificação nas práticas de ensino de leitura. Foi a formação continuada em serviço que possibilitou a

reflexão das práticas dos docentes, levando-os a perceber que as práticas de ensino de leitura realizadas naquele contexto não estavam contribuindo para o aprimoramento da competência leitora dos estudantes.

Diante disso, enfatizamos que ensinar a ler não é suficiente. É necessário ensinar os estudantes a compreender o que leem.

Nessa direção, Passarelli (2019, p. 83) propõe que as práticas de leitura sejam mediadas

[...] como processo de construção de significados coerentes, estabelecidos por relações de interdependência entre elementos de natureza verbal e não verbal em diferentes contextos. Esse processo de significação, construído pelo leitor em ação na prática social, extrapola o estágio mais elementar da leitura, ou seja, a decodificação de sinais gráficos, e refere-se à capacidade de compreender com criticidade.

Diante do exposto, é possível compreender que mediar o processo de construção da competência leitora dos estudantes significa muito mais que ensinar-lhes técnicas de leitura. É imprescindível que o professor, como mediador de leitura(s), não somente tenha domínio dessas habilidades, mas também conceba os multiletramentos como parte do mundo social, e não somente como recursos, tendo clareza de que o domínio da competência leitora pelos estudantes é condição necessária para a interação deles nas práticas sociais.

Essa realidade traz novos desafios à escola brasileira, sobretudo à escola pública, no contexto que estamos vivenciando, em que os estudantes enfrentam ainda mais dificuldades causadas pelas limitações decorrentes da pandemia da Covid-19, entre elas, o ensino remoto e o isolamento social. A situação é agravada para aqueles que não desenvolveram as competências necessárias para se constituírem como leitores proficientes, tampouco para lidarem com os recursos tecnológicos, aumentando cada vez mais a vulnerabilidade social na qual se encontram.

Como ressalta Almeida (2020, p. 25),

[...] trabalhar com o texto contemporâneo, semiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias, é algo que se faz necessário na escola, uma vez que é cada vez mais comum a exposição das pessoas às novas tecnologias e às redes informatizadas (computador, internet, caixa eletrônico e outros), que exigem o domínio de novas práticas de leitura/escrita e uma maior interação entre linguagem verbal e linguagem não verbal (visual).

Assim, não é possível conceber o professor como mediador de leitura(s) sem que ele seja um leitor proficiente. Talvez seja porque alguns professores não se tornaram leitores proficientes que muitos alunos deixam a escola básica sem desenvolver a competência leitora necessária para interagir na sociedade, o que tem se tornado um ciclo vicioso na educação

pública paulista, pois, como sabemos, muitos desses alunos que finalizaram a educação básica sem se tornarem leitores proficientes ingressam nos cursos de licenciatura que, provavelmente, não conseguirão sanar todas as dificuldades que se apresentam. Após concluírem a graduação, esses profissionais procuram uma escola para lecionar, sem que tenham desenvolvido a própria competência leitora, e acabam reproduzindo os conteúdos previstos nos livros didáticos, sem que haja reflexão sobre eles.

Essa situação, que não é incomum na rede paulista de ensino, acaba implicando que a escola supra não apenas as necessidades de formação continuada dos professores, mas também as de formação básica de muitos desses profissionais, confirmando que, cada vez mais, “a continuidade é tida como necessária para trabalhar conteúdos básicos que a formação inicial não deu conta de explorar como deveria” (PASSARELLI, 2002, p. 74).

Em razão disso, a escola está sobrecarregada, haja vista que, além da formação básica dos estudantes e da formação continuada dos professores, precisa preocupar-se com as necessidades de formação que muitos docentes foram acumulando durante a educação básica e a formação superior inicial. Por consequência, muitas escolas não têm conseguido realizar satisfatoriamente a formação continuada dos professores, por vários fatores, entre eles: formadores despreparados; rotatividade de formadores e de professores; falta de estrutura das escolas; formação generalizada; tempo insuficiente; falta de recursos tecnológicos.

Acreditamos que a formação continuada em serviço precisa ser intensificada, e entendemos que isso se constitui um grande desafio para as equipes escolares, uma vez que a formação não depende somente da escola, mas também de investimento público que assegure condições suficientes para sua realização.

À vista disso, defendemos a formação continuada como premissa para que o ciclo vicioso seja quebrado. Acreditamos que, embora não seja tarefa fácil para as equipes escolares, é imprescindível que ocorra a formação continuada no ambiente escolar sob a égide da reflexão crítica sobre a prática, em que as concepções de ensino e aprendizagem que subjazem as práticas de ensino de leitura sejam repensadas e ressignificadas.

Outra concepção que tem sido o nó górdio da educação é a concepção de avaliação. Sabemos que as concepções avaliativas que subjazem as práticas docentes interferem sobremodo na aprendizagem dos estudantes, tanto para o bem como para o mal. Por isso entendemos que, para desenvolver o papel de mediador de leitura(s), é necessário que o professor compreenda a avaliação como processo, e não como produto final (PASSARELLI, 2011). Assim sendo, além das concepções de ensino e linguagem que o professor elege para sua prática pedagógica – linguagem como lugar de interação humana (GERALDI, 2006) –,

ele também deve ter clareza quanto ao conceito de avaliação que sustenta sua prática na análise da competência leitora dos estudantes.

## 2.5 O processo avaliativo da compreensão leitora

De acordo com Carvalho (2018), desde muito tempo, a avaliação educacional foi construída com base na visão reprodutora de conteúdo. Assim, o aluno seria considerado competente se conseguisse reproduzir nas avaliações a maior quantidade possível dos conteúdos ministrados pelo professor em sala de aula. Esse modelo de avaliação, que considera o produto, e não o processo, ainda persiste na maioria das escolas brasileiras, em pleno século XXI.

Nesse cenário, o autor chama a atenção para o fato de que as práticas avaliativas utilizadas em grande parte das escolas brasileiras nem sempre atingem os objetivos do avaliador, uma vez que existem muitos equívocos no ato de avaliar, dos quais destaca:

- a) Avaliação exclusiva de conteúdos conceituais;
- b) Atribuição de “culpa” pelo fracasso escolar do aluno;
- c) Entendimento de que apenas o aluno deva ser avaliado;
- d) Desatenção ao processo, focando apenas nos resultados;
- e) Recuperação como simples repetição das provas;
- f) Foco da avaliação no que o aluno não sabe;
- g) Redução da avaliação a uma nota (CARVALHO, 2018, p. 53).

Nessa linha, Solé (1998) assinala que os questionários de perguntas e respostas propostos em muitos manuais didáticos e por muitos professores são entendidos equivocadamente por estes como atividades destinadas ao desenvolvimento da competência leitora, quando, na verdade, estão apenas avaliando a compreensão leitora dos estudantes. Para a autora, a escola equivoca-se quando, em vez de avaliar se os alunos estão desenvolvendo a competência leitora por meio das estratégias de leitura – isto é, durante o processo de construção de sentidos –, avalia-os por meio de questionários de interpretação de textos com foco no resultado daquilo que nem sequer lhes foi ensinado, contribuindo para a manutenção do que Santos Guerra (2007) denomina de “cultura do resultado”.

Para esse autor, na “cultura do resultado”, a avaliação é aplicada aos moldes de um exame, visto que se centra no produto e desconsidera o processo de construção do conhecimento. Essa prática, além de estimular a busca por resultados no interior da escola, pode incentivar os alunos ao treino (memorização de conteúdo) e à lei do mínimo esforço (procura

de outros meios mais fáceis para obter a melhor nota), em vez de estimular a busca pelo aprendizado.

Além da “cultura do resultado”, Santos Guerra (2007) destaca outras culturas que têm sido geradas pela avaliação escolar, as quais não favorecem nem o ensino nem a aprendizagem.

São elas:

- **Cultura da subordinação:** a avaliação é tida como instrumento arbitrário que confere poder ao professor. O ensino não é avaliado; apenas a aprendizagem. O aluno se torna um sujeito passivo que precisa se adequar aos critérios do professor para não ser prejudicado.
- **Cultura da competitividade:** a avaliação é utilizada como mecanismo de competição. O aluno passa a acreditar que o mais importante é conseguir uma nota melhor que a de seus colegas, o que o incita a práticas cada vez mais individualistas que impedem o conhecimento compartilhado.
- **Cultura da segurança:** a avaliação é utilizada como artifício para que a escola se sinta segura em relação aos questionamentos da comunidade escolar sobre os critérios estabelecidos para se obter aprovação. Esse uso pode gerar dúvidas e insegurança nos estudantes, que não têm clareza do que precisam fazer para serem aprovados.
- **Cultura da objetividade:** a avaliação é entendida como objeto de medição dos resultados da aprendizagem. Os professores acreditam que a prova objetiva figura como instrumento justo para aferir os conhecimentos de todos os alunos, desconsiderando que há particularidades na forma de aprender, o que pode comprometer os resultados da aprendizagem.
- **Cultura do êxito:** a avaliação é considerada como solução para a aprovação. O mais importante é que o estudante obtenha uma boa nota, pouco importando se houve aprendizagem ou não.
- **Cultura do evidente:** a avaliação é vista como valorização do aparente. Os bons alunos, os “inteligentes”, são aqueles que conseguem os melhores resultados. Já os que apresentam dificuldades de aprendizagem são rotulados de “incapacitados”, tornando-se “invisíveis”. Essa cultura pode transformar a escola em um ambiente propício à prática de *bullying* e ao abandono escolar.
- **Cultura da imediatidade:** a avaliação é tomada como salvação para o momento, pouco importando se o aluno adquiriu ou não os saberes que lhes serão necessários a longo prazo. O que vale é obter uma boa nota e receber a certificação. Esse

comportamento pode levar os estudantes a um ciclo pernicioso de acumular certificados para conseguir empregos, sem terem a devida qualificação.

- **Cultura da astúcia ou do artifício:** a avaliação é vista como artifício para a aprovação, não importando os meios para consegui-la. Essa cultura favorece a inversão de valores no ambiente escolar, pois os alunos que “colam” acabam sendo mais admirados pelos colegas do que aqueles que estudam, e pode desestimular o estudo e a pesquisa e incentivar o comércio de respostas.
- **Cultura da homogeneidade:** a avaliação é concebida como justa, pois afere a aprendizagem dos mesmos conteúdos por todos os estudantes. Acredita-se que todos estão sendo incluídos, haja vista que não há provas diferenciadas para os alunos; uma inclusão aparente, que exclui muitos estudantes com dificuldades de aprendizagem e deixa de aprofundar os conhecimentos daqueles que já desenvolveram as competências básicas.
- **Cultura do individualismo:** mesmo que a escola incentive práticas colaborativas em seu dia a dia, como os trabalhos em grupo, nos momentos de avaliação, isso não se aplica, acabando por estimular práticas individualistas e competitivas no ambiente escolar e formar cidadãos com dificuldades de desenvolver a empatia.

Vale destacar que essas culturas avaliativas, arraigadas na escola, não existem por uma maldade intrínseca dos professores, mas são geradas “pelas pressões externas e pelas demandas por parte da sociedade, pelas prescrições hierárquicas, pelas relações interpessoais dominantes etc.”, como explica Santos Guerra (2007, p. 43). Acrescente-se a isso a falta de atenção dos cursos de licenciatura em relação ao tema avaliação e a falta de formação continuada para discussão e reflexão acerca das concepções avaliativas dos professores.

A avaliação deveria servir para o docente investigar o que o aluno sabe e o que ainda não sabe e planejar caminhos para atingir os resultados desejados, por meio de um diagnóstico que possibilite a busca de soluções para as dificuldades e o avanço dos alunos, preocupando-se com o processo de construção da aprendizagem e utilizando as dificuldades como momentos de reflexão, intervenção e proposição de metas acessíveis.

Nesse sentido, Solé (1998) propõe a realização de três tipos de avaliação, que se complementam durante o processo avaliativo da compreensão leitora: avaliação inicial, avaliação formativa e avaliação somativa.

Segundo a autora, a **avaliação inicial**, também conhecida na escola como **avaliação diagnóstica**, é aquela que indica em que nível de aprendizagem o aluno se encontra, quais

conhecimentos ele já tem sobre o assunto que será ensinado – nesse caso, as estratégias de leitura – e o que ele ainda não sabe. Funciona, então, como um ponto de partida para o planejamento do que deverá ser ensinado durante todo o processo, para que os estudantes tenham uma aprendizagem significativa.

Ancorada na concepção construtivista da aprendizagem, Solé (1998) explica a **avaliação formativa** como aquela que é realizada durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Ao adotar essa abordagem em sua prática, o professor, ao mesmo tempo que avalia os estudantes durante o processo de aprendizagem da leitura, autoavalia o processo de ensino, a partir do que observa no desempenho dos aprendizes durante a construção da competência leitora. Sendo assim, a todo momento, o docente realiza intervenções no processo de aprendizagem do estudante e, por consequência, repensa sua ação.

Para realizar a avaliação formativa de forma que ela favoreça a aprendizagem dos alunos, como aponta Solé (1998), é necessário levar em consideração alguns pressupostos:

- Definir objetivos para a atividade que será realizada, a partir do que foi diagnosticado na avaliação inicial. Esses objetivos deverão estar claros para o docente, para que ele perceba se foram atingidos ou não pelos alunos.
- Organizar atividades de leitura compartilhada entre alunos e professor, nas quais este observe o desenvolvimento dos estudantes durante a leitura.
- Promover atividades de leitura diversificadas na sala de aula, em pequenos grupos, de modo que professor possa observar o desenvolvimento dos alunos que apresentem mais dificuldades.
- Utilizar as observações realizadas para refletir criticamente sobre a prática efetivada, bem como sobre o procedimento avaliativo aplicado.

Nesse formato avaliativo, Solé (1998) ressalta que não é necessário criar um momento específico para avaliar a compreensão leitora dos estudantes, pois isso poderá ser praticado durante a participação dos alunos nos momentos destinados à leitura. Na visão da autora, nessa circunstância, é mais fácil identificar os avanços dos estudantes e as necessidades de aprendizagem, uma vez que eles não se sentem em um contexto avaliativo, o que favorece a avaliação da aprendizagem. Esse seria, então, um momento propício para realizar as intervenções necessárias para o avanço da compreensão leitora. Assim sendo, um professor que concebe a avaliação como formativa não precisaria aplicar atividades específicas para avaliar os alunos, mas partiria das atividades “normais” realizadas no dia a dia da escola.

Apesar disso, como aponta Solé (1998), por necessidade do professor, ou porque a escola exige uma nota, realiza-se a **avaliação somativa**. Para a autora, já que é necessário realizar esse formato avaliativo, deve-se levar em consideração as observações realizadas durante todo o processo de aprendizagem da leitura, e não valorizar a avaliação somativa em detrimento da formativa, caso contrário, os estudantes poderão ser seriamente prejudicados, já que, como dito no parágrafo antecedente, nos momentos de prova, os alunos tendem a se sentir pressionados, o que compromete seus resultados.

Diante disso, acreditamos que uma avaliação efetiva da aprendizagem requer mudanças na concepção avaliativa e nos métodos avaliativos, que devem ser planejados com objetivos claros e definidos, a partir de estratégias que permitam ao professor conhecer como o aluno está aprendendo durante as aulas. Nessa perspectiva, os resultados das avaliações devem ser revertidos em ações que possibilitem a superação das dificuldades identificadas no processo, conforme ressalta Passarelli (2011, p. 33):

Tendo em vista que ler é a capacidade de refletir e aplicar conhecimentos linguísticos em situações típicas do mundo real e, portanto, dar margem à reflexão do sujeito-leitor durante o próprio processo de leitura, avaliar a leitura é uma oportunidade de pôr em prática essa perspectiva, desde que não se restrinja ao evento do teste, mas que, coletados e analisados, os resultados obtidos sirvam efetivamente para desencadear ações interventivas para aprimorar a competência leitora dos estudantes e retroverter o nível de insuficiência em que se encontra grande parte dos discentes brasileiros.

Assim, a avaliação da competência leitora não deve ser pensada de forma isolada, mas como um processo que considere outros fatores que interferem significativamente no processo de aprendizagem, entre eles, o conjunto de circunstâncias a que os alunos estão expostos cotidianamente.

\*

\* \*

Neste capítulo, discutimos a aprendizagem da leitura como um processo de construção de sentidos a partir da interação entre texto e leitor, o que permite a realização de várias leituras a partir de um mesmo texto. Esse processo de construção de significados leva em consideração os conhecimentos individuais do leitor somados aos conhecimentos coletivos da sociedade em que ele está inserido, com base nos conhecimentos prévios que mobiliza para que os sentidos do texto sejam construídos.

A interação entre o leitor e o texto acontece quando esses significados presentes no texto se somam aos significados trazidos pelo leitor em sua bagagem cultural, gerando novos sentidos. A interação entre alunos e entre professor e alunos também promove outras interpretações a partir das experiências de cada um que, compartilhadas, poderão aprimorar os sentidos presentes no texto.

Desta forma, o professor como mediador de leitura(s) é aquele que ajuda o aluno a perceber as relações existentes entre seus conhecimentos prévios e o texto, propiciando-lhe as condições necessárias para a construção dos sentidos presentes no texto para além da superficialidade, de modo que, aos poucos, o estudante consiga desenvolver esse processo sozinho. O professor mediador de leitura(s), pois, é aquele que promove espaços de reflexão aos alunos, para que possam compreender de que modo a linguagem interfere na manutenção ou na transformação da sociedade.

Retomamos que, para desempenhar o papel de mediador de leitura(s), é necessário que o professor crie oportunidades que possibilitem ao aluno desenvolver a compreensão do texto escrito. Assim sendo, é fundamental que tanto os aspectos linguísticos envolvidos no texto quanto as estratégias necessárias para que o aluno compreenda o que está lendo sejam ensinados a ele, para que consiga desenvolver a competência leitora.

Para isso, o professor deve assegurar situações interativas propícias para que o estudante perceba os procedimentos e as estratégias que são utilizados antes, durante e após a leitura, bem como a significação que está sendo construída por meio deles. Desse modo, o aluno poderá perceber a importância da utilização das estratégias de leitura para o processo de desenvolvimento da compreensão leitora.

Nessa lógica, para que os estudantes desenvolvam a compreensão leitora, é essencial que dominem as estratégias de leitura ou, pelo menos, que as tenham vivenciado, de alguma forma, pela mediação do professor. Logo, o papel que o professor desempenha como mediador de leitura(s) é indispensável para que os estudantes possam dominar esses procedimentos e se tornar leitores autônomos.

Por isso enfatizamos que, para desenvolver o papel de mediador de leitura(s), também é necessário que o professor compreenda a avaliação como processo, e não como produto final (PASSARELLI, 2011). Assim sendo, além das concepções de ensino e linguagem que elege para sua prática pedagógica – linguagem como lugar de interação humana (GERALDI, 2006) –, o docente também deve ter clareza do conceito de avaliação que sustenta sua prática na análise da competência leitora dos estudantes. Nesse sentido, é importante que, durante o processo avaliativo da compreensão leitora dos estudantes, o professor considere a realização

dos três tipos de avaliação propostos por Solé (1998), quais sejam: avaliação inicial, avaliação formativa e avaliação somativa.

Vale retomar que, durante esta pesquisa, o contexto da pandemia da Covid-19 e o necessário distanciamento social passaram a exigir outros recursos para a prática de sala de aula, não utilizados antes, no ensino presencial. É desse contexto que trataremos no próximo capítulo, no qual apresentamos as práticas de ensino de leitura desenvolvidas no 5º e no 9º ano do EF – antes e durante a pandemia da Covid-19 –, a partir do que revelaram as participantes da pesquisa.

### **3 PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA NO 5º E NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE REVELAM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA?**

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos empregados para atender aos objetivos deste estudo, entre eles, o primeiro objetivo específico proposto, qual seja, identificar se há diferenças em relação às práticas de ensino de leitura desenvolvidas no 5º e no 9º ano do EF. Também apresentamos e discutimos o que revelaram as participantes da pesquisa sobre as práticas de ensino de leitura realizadas nesses anos escolares, na rede estadual de ensino de São Paulo.

Como mencionamos nas Considerações Iniciais deste trabalho, ao sermos surpreendidos pela pandemia, às inquietações que incitaram a pesquisa somaram-se outras. Com o afastamento social, a escola teve de se reinventar, e não poderíamos nos furtar de considerar esse novo e desafiador contexto. Assim, além dos resultados preocupantes das avaliações, que sinalizam que a competência leitora não se consolida no período entre o 5º e o 9º ano do EF, a problematização desta pesquisa abarcou também o ensino de leitura durante o contexto de isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19, por meio da seguinte pergunta: tendo em vista os resultados verificados nas avaliações do Saesp, no ano de 2019, que revelaram que um estudante, ao final do EF, apresentava proficiência na escala de 249,6, ou seja, adequada para o final do 5º ano, por que a competência leitora de muitos alunos não se consolida no 9º ano, o último do EF?

Nesse cenário, este estudo parte do pressuposto de que o ensino de leitura por meio de procedimentos estratégicos pode potencializar o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes; mais especificamente, que o professor, como mediador, deve investir em estratégias metacognitivas para promover condições de melhoria da competência leitora dos estudantes.

Em busca de respostas, a consulta aos atores que compõem o cenário do ensino considerou, nesta pesquisa, o ensino de leitura em dois momentos – antes e depois da/durante a pandemia –, para atender ao segundo objetivo específico deste estudo, que foi verificar se as práticas de ensino de leitura sofreram modificações em decorrência do afastamento social imposto pela pandemia.

A partir da análise do que revelaram as participantes, foram levantados alguns apontamentos que podem contribuir para o ensino de leitura nos Anos Finais do EF, contemplando, assim, o terceiro objetivo específico desta pesquisa, qual seja, apresentar apontamentos que favoreçam o processo de ensino de leitura nos Anos Finais do EF. Esse objetivo, juntamente com os outros dois, atendem ao objetivo geral deste estudo, que foi

investigar como o professor pode contribuir para a formação leitora dos alunos do 9º ano da rede pública estadual de São Paulo.

### 3.1 Procedimentos de produção dos dados

Nesta pesquisa, configurada como um estudo qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), adotamos como instrumento de produção de dados a entrevista individual semiestruturada, que, segundo Lüdke e André (2013), possibilita ao pesquisador adequar as perguntas de acordo com o contexto, por apresentar mais flexibilidade, se comparada à entrevista estruturada. Assim, para guiar as entrevistas, utilizamos um roteiro preestabelecido – que será apresentado mais adiante –, contemplando os principais tópicos da temática investigada, como também sugerem essas autoras.

Para a elaboração do roteiro, inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico não exaustivo sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas, na atualidade, no que se refere às concepções de ensino, língua e linguagem, consoante o que foi abordado nos capítulos anteriores.

Depois, fizemos um levantamento dos dados oficiais do Saesp, a fim de verificar o aproveitamento dos alunos do 5º e do 9º ano do EF, da rede estadual paulista, para comparar os resultados obtidos por eles, nos últimos anos, quanto ao desenvolvimento da competência leitora. Os resultados encontrados comprovaram que muitos alunos concluem o 9º ano, último do EF, sem ter as competências básicas de leitura.

Assim, o entrecruzamento dessas informações subsidiou a realização das entrevistas semiestruturadas, nas quais foram apresentadas às participantes – professoras, professoras coordenadoras (PCs) e professoras coordenadoras do Núcleo Pedagógico (PCNPs) – perguntas espelhadas<sup>2</sup> acerca das práticas de ensino de leitura no 5º e no 9º ano do EF, na rede estadual de ensino de São Paulo.

Por se tratar de entrevistas semiestruturadas, as perguntas oportunizaram às participantes que falassem espontaneamente sobre alguns aspectos relacionados à sua prática pedagógica. Diretamente, o momento não promoveu reflexões acerca disso, mas proporcionou que as entrevistadas refletissem sobre sua própria prática, como pôde ser observado ao término da entrevista com uma participante, que se sentiu à vontade para dizer que as perguntas

---

<sup>2</sup> Perguntas realizadas igualmente a todas as participantes, com pequenos ajustes para adequar-se à atuação das entrevistadas (professora, PC ou PCNP).

realizadas lhe suscitaram reflexões sobre muitos aspectos que não estavam sendo desenvolvidos em suas práticas pedagógicas de leitura.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, adotamos os seguintes critérios para a escolha dos informantes: professores(as) polivalentes que ministrassem aulas no 5º ano do EF e professores(as) de Língua Portuguesa que ministrassem aulas no 9º ano do EF. Nesse enquadre, não seria possível desconsiderar a atuação do PC – função análoga ao cargo de coordenador pedagógico (CP) em outras redes de ensino – como responsável direto pela formação dos docentes na escola, tampouco a atuação do PCNP – que atua no Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino (DEs) – como responsável pela formação dos PCs e também dos professores. Por essa razão, PCs e PCNPs que atuassem nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do EF também foram convidados a participar da pesquisa.

Inicialmente, nossa intenção era realizar a pesquisa em escolas de diferentes DEs do estado de São Paulo, nas mais diversas regiões, por duas razões: primeiramente, porque o tema da pesquisa – o desenvolvimento da competência leitora no Ensino Fundamental na rede estadual de ensino de São Paulo –, inclui todo o estado; a segunda razão é por acreditarmos que a realização da pesquisa em DEs que não soubessem da atuação do pesquisador, à época, como supervisor de ensino daria mais neutralidade à pesquisa. Desse modo, todos os *e-mails* enviados para as instituições, solicitando autorização para a realização da pesquisa, não revelaram a função do pesquisador na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP).

Para tanto, enviamos um *e-mail* para essa instituição solicitando autorização para realizar a pesquisa nas escolas estaduais, ao que foi respondido que esta deveria ser solicitada diretamente às DEs. Assim, seguindo essa orientação, enviamos *e-mails* a várias DEs da cidade de São Paulo e de algumas cidades vizinhas, entretanto somente uma DE respondeu, negativamente, justificando que não seria possível atender ao nosso pedido, em função da pandemia da Covid-19, embora tivéssemos mencionado na solicitação de autorização que as entrevistas poderiam ser realizadas presencial ou virtualmente.

Cabe ressaltar que, devido às situações impostas pela pandemia da Covid-19 – entre elas, o fechamento das escolas, o distanciamento social e o ensino híbrido –, muitos profissionais não só estavam temerosos com os acontecimentos, receosos de se expor, mas também assoberbados com as novas incumbências, o que explica a quantidade de participantes que se dispuseram a contribuir com este estudo.

À vista disso, recorreremos a uma profissional que atuava como Dirigente Regional de Ensino em uma DE situada na Zona Leste de São Paulo e que autorizou a realização da pesquisa. Assim, contatamos alguns diretores de escolas, que não só autorizaram a realização do estudo

como também conversaram com alguns profissionais, que aceitaram participar, sendo duas professoras dos Anos Iniciais, duas professoras dos Anos Finais, duas PCs dos Anos Iniciais, duas PCs dos Anos Finais, uma PCNP dos Anos Iniciais e uma PCNP dos Anos Finais, totalizando 10 participantes. Sabendo que essa quantidade de profissionais não representa a Seduc-SP, mas apenas uma pequena parcela dos agentes que a compõem, entendemos que esse grupo de participantes se constitui uma amostragem para estudos posteriores.

A escolha de PCs e PCNPs que atuassem em ambos os segmentos se deu pelo fato de que, nas escolas estaduais, há um PC para cada segmento e, nas DEs, há um grupo de PCNPs que acompanha os Anos Iniciais e um PCNP responsável por cada disciplina, nos Anos Finais.

Ainda que as formações sejam diferentes, visto que os professores dos Anos Iniciais são pedagogos, considerados polivalentes – que ministram aulas de várias disciplinas –, e os professores dos Anos Finais são especialistas – que ministram aulas de uma disciplina específica (no caso deste estudo, Língua Portuguesa) –, nossa curiosidade epistemológica em relação às práticas não visa a compará-las, mas a atender ao primeiro objetivo específico deste estudo, qual seja, identificar se há diferenças em relação às práticas de ensino de leitura desenvolvidas no 5º e no 9º ano do EF, que responde ao objetivo geral, investigar como o professor pode contribuir para a formação leitora dos alunos do 9º ano da rede pública estadual de São Paulo.

Isso implica considerar que PCs e PCNPs têm suas concepções de ensino, de linguagem e, necessariamente, de aprendizagem e de avaliação, uma vez que ensino, aprendizagem e avaliação fazem parte do processo educacional. O conhecimento desses aspectos é indispensável a esses profissionais para acompanhar as práticas de ensino de leitura na escola, bem como para diagnosticar as necessidades formativas dos professores e promover a formação continuada.

Devido ao envolvimento direto do pesquisador com o contexto da Seduc-SP, PCs e PCNPs também foram convidados a participar desta pesquisa, pois, embora o PCNP forme o PC, e o PC forme o professor, sabemos que não há quem forme o PCNP. Assim, é possível que este estudo contribua, ainda que indiretamente, para que as equipes técnicas da Seduc-SP direcionem seu olhar para a formação em serviço desses profissionais, não sob uma ótica transmissiva, como tem ocorrido ao longo dos anos, mas sob uma perspectiva crítico-reflexiva da própria prática, como assinala Freire (1996), premissa que, conforme veremos mais adiante, nas falas das participantes, ainda não se consolidou nas ações formativas da Seduc-SP.

Concordamos com Bogdan e Biklen (1994, p. 67) quando afirmam que, em pesquisas de abordagem qualitativa, deve-se “construir conhecimentos e não dar opinião sobre

determinado contexto”. Deste modo, em conformidade com os autores, esta pesquisa buscou “documentar cuidadosamente um determinado contexto ou grupo de sujeitos” buscando “aperceber como isto se articula com o quadro geral” (p. 66).

As entrevistas foram realizadas individualmente, de modo presencial, com perguntas espelhadas, entre o segundo semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2021. Com a autorização de cada participante, as entrevistas foram gravadas pelo pesquisador e posteriormente transcritas (Apêndices A a J). Por fim, como apresentaremos no tópico 3.2, os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2021).

Face ao problema da pesquisa – aqui retomado: tendo em vista os resultados verificados nas avaliações do Saresp, que revelam que um estudante, ao final do EF, apresenta uma proficiência de 249,6 na escala, ou seja, adequada para o final do 5º ano, por que a competência leitora de muitos alunos não se consolida no 9º ano, o último do EF? –, buscamos identificar, por meio das entrevistas realizadas, utilizando o roteiro a seguir (Quadro 1), como se dão as práticas de ensino de leitura das participantes no 5º e no 9º ano.

**Quadro 1** - Roteiro de perguntas espelhadas utilizado nas entrevistas

<b>Perguntas às professoras</b>	<b>Perguntas às PCs</b>	<b>Perguntas às PCNPs</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Como você trabalha a leitura com seus alunos?</li> <li>➤ Descreva para mim um exemplo do que você realiza com seus alunos.</li> <li>➤ Há diferença em como você trabalhava a leitura com seus alunos antes da pandemia e hoje?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Como você trabalha a leitura com seus professores?</li> <li>➤ Descreva para mim um exemplo do que você realiza com seus professores.</li> <li>➤ Há diferença em como você trabalhava a leitura com seus professores antes da pandemia e hoje?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Como você trabalha a leitura com seus PCs?</li> <li>➤ Descreva para mim um exemplo do que você realiza com seus PCs.</li> <li>➤ Há diferença em como você trabalhava a leitura com seus PCs antes da pandemia e hoje?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quais desafios você encontra no ensino de leitura com seus alunos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quais desafios você encontra nas formações com seus professores em relação ao ensino de leitura?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quais desafios você encontra nas formações com seus PCs em relação ao ensino de leitura?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Que uso você fazia do cantinho da leitura da classe antes da pandemia?</li> <li>➤ O que substituiu o que acontecia no cantinho da leitura durante a pandemia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Como você orientava seus professores quanto à utilização do cantinho da leitura da classe antes da pandemia?</li> <li>➤ O que substituiu o que acontecia no cantinho da leitura durante a pandemia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Como você orientava seus PCs quanto à utilização do cantinho da leitura da classe antes da pandemia?</li> <li>➤ O que substituiu o que acontecia no cantinho da leitura durante a pandemia?</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Que uso você fazia da sala de leitura antes da pandemia?</li> <li>➤ O que substituiu essa atividade durante a pandemia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Como você orientava seus professores quanto à utilização da sala de leitura antes da pandemia?</li> <li>➤ O que substituiu essa atividade durante a pandemia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Como você orientava seus PCs quanto à utilização da sala de leitura antes da pandemia?</li> <li>➤ O que substituiu essa atividade durante a pandemia?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quais textos você utilizava no trabalho com leitura com seus alunos antes da pandemia? Como os selecionava?</li> <li>➤ E durante a pandemia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quais textos você utilizava no trabalho com leitura com seus professores antes da pandemia? Como os selecionava?</li> <li>➤ E durante a pandemia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quais textos você utilizava no trabalho com leitura com seus PCs antes da pandemia? Como os selecionava?</li> <li>➤ E durante a pandemia?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O que é feito com os resultados das avaliações em larga escala?</li> <li>➤ Como você avaliava as atividades de leitura dos seus alunos antes da pandemia? E durante a pandemia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O que é feito com os resultados das avaliações em larga escala?</li> <li>➤ Como você orientava seus professores quanto à avaliação das atividades de leitura antes da pandemia? E durante a pandemia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O que é feito com os resultados das avaliações em larga escala?</li> <li>➤ Como você orientava seus PCs quanto à avaliação das atividades de leitura antes da pandemia? E durante a pandemia?</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

A partir desse roteiro (Quadro 1), houve a necessidade de sistematizar o que as participantes disseram, a partir do que revelaram sobre a própria prática, a fim de averiguar se as atividades de leitura propostas exploram a potencialidade total do texto, como veremos mais adiante.

### 3.1.1 Participantes da pesquisa

Conforme mencionamos, as participantes desta pesquisa atuam nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do EF, na rede pública paulista de ensino. Neste estudo, elas serão identificadas da seguinte forma:

- Professoras dos Anos Iniciais: PAI-1 e PAI-2
- Professoras dos Anos Finais: PAF-1 e PAF-2
- Professoras Coordenadoras dos Anos Iniciais: PCAI-1 e PCAI-2
- Professoras Coordenadoras dos Anos Finais: PCAF-1 e PCAF-2
- Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico dos Anos Iniciais: PCNP-AI
- Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico dos Anos Finais: PCNP-AF

A seguir, apresentamos a caracterização das participantes (Quadro 2).

**Quadro 2** - Caracterização das participantes da pesquisa em relação à formação acadêmica e ao tempo de experiência

<b>Participantes</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tempo de experiência</b>
PAI-1	- Magistério para os Anos Iniciais - Licenciatura em Matemática, em Pedagogia e em Arte - Especialização em Afro	25 anos
PAI-2	- Licenciatura em Pedagogia	2 anos
PAF-1	- Licenciatura em Letras	10 anos
PAF-2	- Licenciatura em Letras - Especialização em Magistério do Ensino Superior	10 anos
PCAI-1	- Licenciatura em Ciências da Natureza e em Pedagogia	31 anos (8 anos como PCEM e 5 anos como PCAI)
PCAI-2	- Licenciatura em Pedagogia	12 anos (4 anos como PCAI)
PCAF-1	- Licenciatura em História e em Pedagogia	10 anos (2 anos como PCAF)
PCAF-2	- Licenciatura em Letras e em Pedagogia - Especialização em Gestão Escolar	18 anos (7 anos como PCAF)
PCNP-AI	- Licenciatura em Letras - Especialização em Língua Portuguesa - Mestrado em Educação	13 anos (7 anos como PCNP-AF e 3 anos como PCNP-AI)
PCNP-AF	- Magistério para os Anos Iniciais - Licenciatura em Letras	14 anos (1 ano como PCNP-AF)

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

Como podemos observar, com relação à formação acadêmica, PAI-1, PCAI-1, PCAF-1 e PCAF-2 têm mais de uma graduação, PAI-1, PAF-2, PCAF-2 e PCNP-AI têm especialização (pós-graduação *lato sensu*) e PCNP-AI tem mestrado em educação (pós-graduação *stricto sensu*). Cabe ressaltar que PCAF-2, PCNP-AI e PCNP-AF são graduadas em Letras.

Quanto ao tempo de atuação no magistério, observamos que, à exceção de PAI-2, as demais participantes tinham, à época da produção dos dados, no mínimo, 10 anos de experiência.

No que concerne ao tempo de experiência como PCs, PCAI-1 e PCAI-2 atuavam no acompanhamento dos Anos Iniciais há cinco e quatro anos, respectivamente, sendo que PCAI-1 atuou como PC do Ensino Médio durante oito anos. PCAF-1 atuava há dois anos no acompanhamento dos Anos Finais e PCAF-2, há sete anos. Com relação às PCNPs, PCNP-AI atuava há três anos nos Anos Iniciais – e atuou nos Anos Finais por sete anos – e PCNP-AF atuava há um ano nos Anos Finais.

Essa caracterização visa a compreender o modo como a formação acadêmica e o tempo de experiência das participantes interferem nas práticas de ensino de leitura no 5º e no 9º ano do EF, conforme abordaremos adiante, na análise dos dados das entrevistas.

No próximo subtópico, apresentamos uma breve caracterização do contexto em que a pesquisa foi realizada.

### 3.1.2 Contexto da pesquisa

De acordo com dados divulgados pela Seduc-SP<sup>3</sup>, a rede estadual paulista de ensino tem, aproximadamente, 3,5 milhões de alunos matriculados e 190 mil professores nas 5,4 mil escolas da rede, que estão distribuídas em 91 DEs, em todo o estado de São Paulo.

As professoras entrevistadas trabalham em escolas localizadas no extremo Leste da cidade de São Paulo, que atendem entre 500 e 1800 alunos e estão jurisdicionadas a uma dessas DEs.

Algumas dessas escolas não têm salas de leituras ou bibliotecas. Em alguns casos, estas foram substituídas por salas de aulas, devido à alta demanda escolar (procura por vagas), conforme veremos adiante, nos depoimentos das entrevistadas, o que é confirmado pelo pesquisador, autor deste estudo, com base em sua atuação, há quase 20 anos, nas escolas dessa região.

Além disso, algumas dessas escolas não têm sala de informática. As que contam com esse espaço enfrentam problemas de conexão com a *internet*, que é muito fraca, impossibilitando o desenvolvimento de atividades que necessitem de utilização da *web*.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

Ademais, a quantidade de computadores disponíveis é inferior à quantidade de alunos por sala, o que dificulta a realização das atividades nesse ambiente.

Por se tratar de uma região de alta vulnerabilidade, muitas dessas escolas chegam a ser furtadas mais de três vezes por ano, e os equipamentos tecnológicos não são repostos. Muitos alunos vivem em situação de extrema pobreza e dependem da escola para se alimentar, fato que se agravou durante a pandemia da Covid-19, com a suspensão, por tempo indeterminado, das atividades presenciais, levando as escolas estaduais a fornecer marmitas aos alunos que necessitavam.

### **3.2 Procedimentos de análise dos dados**

A análise dos dados foi realizada à luz da metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2021). Segundo a autora, “o fundamento da especificidade da análise de conteúdo [...] reside nesta articulação entre: a superfície dos textos, descrita e analisada (pelo menos alguns elementos característicos) e os fatores que determinaram estas características, deduzidos logicamente” (p. 42).

Conforme discutimos nos capítulos anteriores, a concepção de linguagem adotada pelo professor direciona suas práticas de ensino de leitura, por trás das quais estão as concepções de ensino e de avaliação, que também interferem nas práticas pedagógicas de leitura. Por essa razão, é necessário que o docente tenha clareza de todas as concepções que subjazem sua prática de ensino de leitura.

Para categorizar a análise dos depoimentos das entrevistadas, partimos de sua apropriação teórica sobre o ensino de leitura, com base nas seguintes perguntas:

- a) Fica claro o que as professoras, as PCs e as PCNPs participantes do estudo entendem por leitura, ensino, aprendizagem e avaliação?
- b) O que elas demonstram entender é convergente ou divergente do que os autores da base teórica utilizada nesta pesquisa defendem?
- c) Considerando o aparato teórico adotado neste estudo, qual é a potencialidade de as participantes atenderem às propostas pedagógicas de leitura?

Dessa perspectiva, a análise dos dados produzidos nas entrevistas está organizada em dois eixos:

- Eixo 1: O ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: teorias e práticas
- Eixo 2: O ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: teorias e práticas

Nos subtópicos que seguem, apresentamos a análise e a discussão dos dados nos referidos eixos.

### 3.2.1 Eixo 1 – O ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: teorias e práticas

Neste eixo, apresentamos e analisamos os dados relacionados às práticas pedagógicas de leitura realizadas no 5º e no 9º ano do EF antes da pandemia da Covid-19. Para tanto, organizamos as respostas e nossas respectivas análises por segmento de atuação das participantes (Anos Iniciais e Anos Finais), o que foi essencial para identificarmos como é desenvolvido o trabalho com a leitura na escola, pelas professoras e pelas formadoras, no 5º e no 9º ano.

Ressaltamos que essa organização não teve o objetivo de comparar as práticas de ensino de leitura das entrevistadas, e sim atender ao primeiro objetivo específico deste estudo, qual seja, identificar se há diferenças em relação às práticas de ensino de leitura desenvolvidas no 5º e no 9º ano do EF, que responde ao objetivo geral, investigar como o professor pode contribuir para a formação leitora dos alunos do 9º ano da rede pública estadual de São Paulo.

Cabe destacar que, em relação aos Anos Iniciais, foi possível entrevistar a mesma PCNP (PCNP-AI) que formava as PCs que formavam as professoras. Isso quer dizer que PCAI-1 trabalhava na mesma escola que PAI-1, e PCAI-2, na mesma escola que PAI-2. Quanto aos Anos Finais, somente a PCNP entrevistada (PCNP-AF) atuava com as PCs, ou seja, PCAF-1 e PCAF-2 não trabalhavam nas mesmas escolas de PAF-1 e PAF-2.

A seguir, apresentamos uma síntese do que revelaram as participantes que atuavam nos Anos Iniciais (Quadro 3) em relação ao trabalho desenvolvido com a leitura no 5º ano do EF antes da pandemia.

**Quadro 3** - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: o trabalho desenvolvido com a leitura no 5º ano do EF

<p><b>PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA ANTES DA PANDEMIA DA COVID-19: O TRABALHO DESENVOLVIDO COM A LEITURA NO 5º ANO DO EF</b></p>	<p><b>PARTICIPANTES</b></p>
<p><b>Antes da pandemia, como você trabalhava a leitura com seus alunos?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Tinha a leitura deleite, que eu fazia no primeiro momento, para as crianças se apropriarem do enredo, né, degustar mesmo da leitura, cair na imaginação. Então, não se cobrava nada, somente que eles fechassem os olhos e viajassem. Só que, no decorrer da aula, tinha outros tipos de leitura: uma leitura colaborativa; às vezes, era um texto de história que eu precisava da intervenção deles para eles poderem participar daquele momento; às vezes, a gente lia também, no final da aula, um livro para entreter, mesmo para se divertir, para dar risada.</i></li> <li>➤ <i>Trabalho leitura compartilhada com eles. Peço também para eles fazerem a leitura deles para mim, trago para eles algumas coisas do cotidiano deles mesmo, alguma coisa que chame a atenção deles, para que eles possam estar se identificando com aquelas informações que estão sendo ditas ali, na leitura. E, dentro da leitura, eu procuro trazer também para eles... abordar alguns assuntos como gramática, escrita... Durante a leitura, a gente já vai abordando essas coisas também com eles, fazendo perguntas, questionando com eles para que eles tragam de volta para a gente o que eles estão entendendo sobre a leitura.</i></li> </ul>	<p>PAI-1</p> <p>PAI-2</p>
<p><b>Antes da pandemia, como você trabalhava a leitura com seus professores?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Eu trabalho a leitura inicial em todas as nossas reuniões para os professores seguirem um modelo, né, de leitura inicial. [...] Tem alguns estudos e algumas indicações também de leitura para os professores, de acordo com o ano que ele atua. E a gente troca essas informações, eu pergunto dos livros que já leram e também faço algumas indicações para elas, de acordo com o ano. E aí a gente mostra a capa, começa a fazer todo aquele trabalho mostrando a capa, igual a gente vai fazer com a criança: mostra a capa, a ilustração, faz a pergunta inicial... pelo título, o que que eles acham que tem dentro, do que se trata esse livro... Aí eu deixo elas falarem um pouco, ouço o que elas acham que se trata o livro... E, desse jeito, pedindo para elas fazerem, reproduzirem na sala de aula também. Aí, quando as crianças são do primeiro aninho, a gente mostra as figuras, vai folheando o livro e mostrando as figuras, aí vai fazendo a leitura para eles, e eu vou fazendo isso com as professoras também, de um jeito para elas seguirem um modelo.</i></li> <li>➤ <i>[...] as professoras do Ciclo I levam muito a sério esse trabalho com as crianças, mesmo porque elas têm como parte da rotina delas a leitura inicial para as crianças. Uma ou outra que foge a essa rotina, devido às mudanças do dia. Elas têm isso muito claro para elas. Então, essa importância é bem maior do que nos Anos Finais e Ensino Médio. O enfoque da leitura, para eles, é diferente, mas no Ciclo I, eu vejo que elas dão muita prioridade para... a importância da leitura, para eles, é muito maior do que no Ano Final e no Médio. Porque, quando a professora prioriza essa leitura, quando ela faz as crianças... conta um conto para as crianças, e a professora... você vê, parece que a criança entra naquele mundo da leitura e ela está vivenciando... a criança se sente a princesa da leitura, o menino, o príncipe... Então, é muito visível no Ciclo I.</i></li> <li>➤ <i>A leitura é desenvolvida, na maior parte do tempo, com a leitura deleite, no início das nossas formações, em que eu apresento o livro para eles, a respeito do que se trata essa leitura, e faço a leitura deleite. E também existe a questão dos outros gêneros de leitura, em que eu modelizo com eles os diferentes gêneros que existem. Por exemplo, leitura colaborativa: para o professor poder passar para o aluno, eu tento modelizar com ele a forma como é feita essa leitura colaborativa nas nossas formações de ATPC. Leitura compartilhada, que existe diferença entre as duas: também explico para eles e faço um pouquinho da modelização mesmo, de como o professor passaria em sala de aula. É o que eu aplico para os professores nas formações.</i></li> </ul>	<p>PCAI-1</p> <p>PCAI-1</p> <p>PCAI-2</p>

<p><b>Antes da pandemia, como você trabalhava a leitura com seus PCs?</b></p> <p>➤ <i>Nas nossas formações com o professor coordenador, a gente faz a leitura inicial [...] a gente procura trabalhar, em cada formação, um gênero textual diferente. Geralmente, são textos que têm algum significado para mim ou para as outras formadoras que trabalham junto comigo, e aí a gente procura sempre fazer uma questão inicial, ou referente ao título do texto ou referente ao tema que vai ser tratado, para poder despertar o interesse daqueles que vão escutar a leitura. Outra forma também de leitura que nós fazemos é, antes de começar a formação, a gente sempre manda um texto para que os coordenadores possam fazer a leitura individual, para que, durante a formação, a gente possa conversar sobre esse texto, estudar e analisá-lo.</i></p>	PCNP-AI
---	---------

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

Com relação ao ensino de leitura antes da pandemia, percebemos claramente, a partir dos depoimentos das professoras dos Anos Iniciais, que elas desenvolviam uma rotina sistemática de leitura com os estudantes, contemplando a leitura deleite, a leitura colaborativa, a leitura para fruição e a leitura compartilhada.

A leitura inicial, como meio para repertoriar os estudantes, mostrou-se recorrente nos relatos das participantes dos Anos Iniciais, encontrando sustentação teórica em Cintra e Passarelli (2011, p. 17), para quem essa é uma das estratégias necessárias para que os estudantes possam “associar e relacionar informações novas e velhas”.

Observamos que algumas práticas das professoras estavam em consonância com as ideias apresentadas por autores que fundamentam esta pesquisa. Um exemplo disso é a realização da leitura deleite ou leitura por prazer (CINTRA; PASSARELLI, 2011; GERALDI, 2006; JOUVE, 2002), citada por PAI-1: “*Tinha a leitura deleite, que eu fazia no primeiro momento, para as crianças se apropriarem do enredo, né, se degustar mesmo da leitura, cair na imaginação. Então, não se cobrava nada, somente que eles fechassem os olhos e viajassem*”.

Outra prática observada é a mediação pedagógica no processo de compreensão leitora dos estudantes (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2012), evidenciada no relato de PAI-2: “*Durante a leitura, a gente já vai abordando essas coisas também com eles, fazendo perguntas, questionando com eles para que eles tragam de volta para a gente o que eles estão entendendo sobre a leitura*”.

É nítida para nós a preocupação de PAI-2 em garantir que as atividades de leitura levassem em consideração o contexto em que o estudante estava inserido (GERALDI, 2006; STREET, 2014). Nas palavras da professora: “[...] *trago para eles algumas coisas do cotidiano deles mesmo, alguma coisa que chame a atenção deles, para que eles possam estar se identificando com aquelas informações que estão sendo ditas, ali, na leitura*”.

Como vemos, a ativação dos conhecimentos prévios durante as atividades de leitura também era uma prática recorrente nos depoimentos das entrevistadas, que revelaram trabalhar em suas práticas textos próximos da vivência dos estudantes, o que pode propiciar o desenvolvimento dos conhecimentos linguístico, textual e de mundo (KLEIMAN, 2016a).

Os depoimentos das PCs dos Anos Iniciais denotam que, nas formações realizadas para os professores, antes da pandemia – das quais participaram PAI-1 e PAI-2 –, elas trabalhavam a leitura visando a modelizar as práticas de ensino de leitura para os alunos. Observamos que PCAI-1, mesmo não fazendo referência direta a isso, utilizou algumas estratégias metacognitivas de leitura apontadas por Passarelli (2017), como a predição e a inferência, sem todavia, ultrapassar a primeira etapa proposta por Solé (1998) – antes da leitura:

*E aí a gente mostra a capa, começa a fazer todo aquele trabalho mostrando a capa, igual a gente vai fazer com a criança: mostra a capa, a ilustração, faz a pergunta inicial... pelo título, o que que eles acham que tem dentro, do que se trata esse livro... Aí eu deixo elas falarem um pouco, ouço o que elas acham que se trata o livro... E, desse jeito, pedindo para elas fazerem, reproduzirem na sala de aula também. (PCAI-1)*

PCAI-2, em seu depoimento, sinalizou que adotava a mesma prática de PCAI-1 e acrescentou que desenvolvia formações para seus professores em uma perspectiva modelar, para que eles as reproduzissem com os estudantes, inclusive sobre a diversidade de gêneros textuais e as modalidades de leitura:

*A leitura é desenvolvida, na maior parte do tempo, com a leitura deleite, no início das nossas formações, em que eu apresento o livro para eles, a respeito do que se trata essa leitura, e faço a leitura deleite. E também existe a questão dos outros gêneros de leitura, em que eu modelizo com eles os diferentes gêneros que existem. Por exemplo, leitura colaborativa: para o professor poder passar para o aluno, eu tento modelizar com ele a forma como é feita essa leitura colaborativa nas nossas formações de ATPC. Leitura compartilhada, que existe diferença entre as duas: também explico para eles e faço um pouquinho da modelização mesmo, de como o professor passaria em sala de aula. É o que eu aplico para os professores nas formações. (PCAI-2)*

No que concerne às formações para os PCs sobre o ensino de leitura, antes da pandemia, PCNP-AI relatou o seguinte:

*Nas nossas formações com o professor coordenador, a gente faz a leitura inicial [...] a gente procura trabalhar, em cada formação, um gênero textual diferente. Geralmente, são textos que têm algum significado para mim ou para as outras formadoras que trabalham junto comigo, e aí a gente procura sempre fazer uma questão inicial, ou referente ao título do texto ou referente ao tema que vai ser tratado, para poder despertar o interesse daqueles que vão escutar a leitura. Outra forma também de leitura que nós fazemos é, antes de começar a formação, a gente sempre manda um texto para que os coordenadores possam fazer a leitura individual,*

*para que, durante a formação, a gente possa conversar sobre esse texto, estudar e analisá-lo. (PCNP-AI)*

O depoimento da formadora revela que ela estabelecia relações com as práticas relatadas por PCAI-1 e PCAI-2, indicando a existência de uma rede colaborativa, pois alguns aspectos das formações foram recorrentes nos depoimentos de todas as participantes que trabalhavam nos Anos Iniciais. Apesar disso, depreendemos que as formações se aproximavam mais da reprodução de práticas, uma vez que não há evidências de que proporcionassem espaços de reflexão crítica sobre a prática, premissa para a transformação das práticas pedagógicas, como assevera Freire (1996).

No cenário apresentado, observamos que as participantes que atuavam nos Anos Iniciais do EF pareciam desenvolver uma rotina de leitura preestabelecida entre as professoras, as PCs e as PCNPs, haja vista que todas apresentaram em suas falas conceitos, estratégias e objetivos de leitura semelhantes, mesmo trabalhando em escolas diferentes. Isso sugere que as PCs atuavam nas escolas de acordo com as formações recebidas pelas PCNPs na DE e as reproduziam aos professores durante as ATPCs.

Embora essa prática não ocorresse, efetivamente, de forma autônoma, uma vez que, aparentemente, as participantes não se sentiram seguras para falar dos procedimentos de leitura, ou melhor, pareceram ainda não ter clareza das concepções de leitura, ensino e aprendizagem que embasavam suas práticas pedagógicas, elas sinalizaram desenvolver um trabalho que se aproximava do que é defendido pelos autores de nossa base teórica, mas, talvez, de modo mecânico. Nesse sentido, “coloca-se em xeque uma escola que falha mesmo quando é supostamente bem-sucedida, já que a aprendizagem da leitura, na dimensão mecânica e monológica, está longe de atender aos propósitos educativos da formação humana” (COLELLO, 2010, p. 48). Cabe lembrar que os professores dos Anos Iniciais, como polivalentes, lecionam em mais de uma disciplina, tarefa que, sabemos, não é fácil, pois “agrega complexidade ao trabalho docente – especialmente quando se trata de áreas disciplinares distintas, o que demanda conhecimentos de conteúdo e pedagógicos específicos de cada área” (MORICONI; GIMENES; LEME, 2021, p. 19).

Considerando, pois, o aparato teórico estudado nesta pesquisa, acreditamos que as práticas equivocadas em relação ao ensino de leitura não ocorreram de forma proposital. Por talvez não dominarem as estratégias de ensino de leitura, não as exploravam em toda a sua potencialidade, o que comprometia o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, dado que “a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição” (SOLÉ, 1998, p. 18). Daí a

necessidade de investimento em uma formação continuada que contemple o ensino de leitura, para que o professor, como mediador, invista em estratégias metacognitivas que promovam condições de melhoria da competência leitora dos estudantes.

Em nosso entendimento, a formação continuada também deve propiciar aos docentes uma reflexão crítica sobre as práticas de ensino de leitura, de modo que possam ser revistas e ressignificadas. Sabemos que isso não depende somente da escola, mas também de políticas públicas e investimentos que priorizem tanto a formação continuada dos professores da rede como outros fatores que, conforme aponta Imbernón (2011, p. 46), têm papel decisivo no desenvolvimento profissional docente, entre eles, “salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.”.

Embora não seja esse o foco do nosso estudo, sabemos o quanto esses fatores interferem nas práticas de ensino, razão pela qual precisamos fazer esse apontamento, caso contrário, poderíamos transmitir a ideia de que apenas a escola é responsável pelos baixos rendimentos dos alunos, demonstrados nas avaliações do sistema, o que não é verdade. De modo geral, os governos tendem a culpar a escola pública por esses baixos rendimentos, mas essa é uma forma conveniente de desviar o debate sobre a falta de investimentos, condições de trabalho e políticas salariais a que os professores estão expostos, os quais interferem sobremaneira nas práticas de ensino realizadas na escola. Como defende Imbernón (2009, p. 10), “não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso. Assim, tudo o que se explica não serve para todos nem em todo lugar”.

A seguir, apresentamos uma síntese do que revelaram as participantes que atuavam nos Anos Finais do EF em relação ao trabalho desenvolvido com a leitura no 9º ano antes da pandemia (Quadro 4).

**Quadro 4** - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: o trabalho desenvolvido com a leitura no 9º ano do EF

<b>PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA ANTES DA PANDEMIA DA COVID-19: O TRABALHO DESENVOLVIDO COM A LEITURA NO 9º ANO DO EF</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
<p><b>Antes da pandemia, como você trabalhava a leitura com seus alunos?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Geralmente, eu trabalho textos curtos, porque dá para trabalhar em uma semana, e ir buscando toda a estrutura dentro do texto, entender o texto.</i></li> <li>➤ <i>[...] geralmente, para trabalhar um texto, eu coloco, principalmente, o título primeiro e pergunto para os alunos qual que é a ideia da história, do assunto que vai ser abordado através do tema, do título. Partindo das informações que os alunos vão trazendo, eu vou soltando poucas palavras, alguns aspectos do texto, para que a gente vá construindo e descobrindo juntos o que está querendo dizer no texto.</i></li> <li>➤ <i>Então, assim, eu faço leituras... Aqui, eu fiz um projeto... Já fiz projetos de cordel... Aqui, eu fiz um projeto também bacana, que é, assim: eu deixo, às vezes, um dia da semana, leitura livre; eles escolhem a leitura e, daí, eles apresentam (quem quiser, né?) aquele livro, como convite para o leitor. Outra forma também bacana que eu gosto são os saraus, né? Porque eu faço saraus aqui na escola, para toda a escola, mas também faço sarau nas minhas aulas. Então, assim, os alunos, desde o 6º ano que eu costumo pegar, quando eu consigo do 6º ao 9º, eles já chegam no 9º ano com uma bagagem de leitura bacana.</i></li> </ul>	<p>PAF-1</p> <p>PAF-1</p> <p>PAF-2</p>
<p><b>Antes da pandemia, como você trabalhava a leitura com seus professores?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Quando era o ATPC presencial – porque agora a gente está no remoto – [...] eu preparo slides, trago a leitura para os professores, e a gente discute o que aquele autor está falando, para ver o que a gente encaixa com o que ele fala no nosso dia a dia.</i></li> <li>➤ <i>Então, assim, todos os meus ATPCs, a gente tem que fazer a leitura. Inclusive, quando eu iniciei na coordenação, um dos meus projetos iniciais era o Professor Leitor. Toda semana, a gente tinha aquelas horas de ATPC. Eu deixava uma hora para eu falar de leitura, apresentar um livro novo, apresentar um autor, às vezes, antigo, que todo mundo já conhecia, mas que tivesse uma referência. Então, isso eu fui inculcando na nossa equipe devagar... devagarzinho. Sugeriria um texto para que a gente pudesse conversar no ATPC seguinte... E esse meu projeto do Professor Leitor fez muito sucesso. Porque quando você faz a leitura no ATPC, o professor acaba fazendo para o aluno.</i></li> </ul>	<p>PCAF-1</p> <p>PCAF-2</p>
<p><b>Antes da pandemia, como você trabalhava a leitura com seus PCs?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Para os coordenadores, não teve nenhuma [formação] específica. O que a gente sempre sugere... a gente tem sempre a leitura de documentos oficiais, de decreto, de lei... Então, a gente procura fazer a leitura e fazer a interpretação dessas leituras com eles, mas não numa formação específica sobre leitura.</i></li> </ul>	<p>PCNP-AF</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

A partir desses depoimentos, percebemos que, antes da pandemia, as professoras dos Anos Finais trabalhavam a leitura com seus alunos de forma variada. PAF-1, por exemplo, expôs o seguinte: “*Geralmente, eu trabalho textos curtos, porque dá para trabalhar em uma semana, e ir buscando toda a estrutura dentro do texto, entender o texto*”.

Acreditamos que essa prática pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem, por dois motivos: para atrair os alunos para a leitura (culturalmente, se o texto for muito grande, muitos alunos tendem a não realizar uma leitura atenta) e para conseguir finalizar o conteúdo em poucas aulas, garantindo, assim, a aprendizagem dos estudantes (quando um professor demora muito para finalizar um conteúdo, o processo torna-se cansativo e os estudantes acabam perdendo o interesse).

Mesmo não utilizando a denominação, observamos que PAF-1 trabalhava algumas estratégias metacognitivas de leitura, tal como contempla Passarelli (2017), entre elas, a predição, a inferência, a confirmação e a correção, conforme revela a fala da professora:

*[...] geralmente, para trabalhar um texto, eu coloco, principalmente, o título primeiro e pergunto para os alunos qual que é a ideia da história, do assunto que vai ser abordado através do tema, do título. Partindo das informações que os alunos vão trazendo, eu vou soltando poucas palavras, alguns aspectos do texto, para que a gente vá construindo e descobrindo juntos o que está querendo dizer no texto. (PAF-1)*

Mesmo não tendo sido perguntado à professora se ela trabalhava estratégias de leitura com seus alunos, a descrição que fez de sua prática revelou que ela as utilizava nas aulas. Percebemos a intencionalidade de PAF-1 ao explorar o título (predição) e as demais estratégias para facilitar a compreensão do texto pelos estudantes, conforme propõe Passarelli (2017). Notamos também a utilização da “metáfora dos andaimes” (SOLÉ, 1998) na mediação pedagógica da professora (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2012), ao preencher as lacunas que os alunos apresentavam na compreensão do texto.

Com relação ao trabalho desenvolvido por PAF-2, fica evidente na fala da professora sua preocupação em desenvolver nos estudantes o gosto pela leitura, uma vez que realizava projetos que lhes proporcionassem o contato com vários gêneros literários, como revela a fala a seguir:

*Então, assim, eu faço leituras... Aqui, eu fiz um projeto... Já fiz projetos de cordel... Aqui, eu fiz um projeto também bacana, que é, assim: eu deixo, às vezes, um dia da semana, leitura livre; eles escolhem a leitura e, daí, eles apresentam (quem quiser, né?) aquele livro, como convite para o leitor. Outra forma também bacana que eu gosto são os saraus, né? Porque eu faço saraus aqui na escola, para toda a escola, mas também faço sarau nas minhas aulas. Então, assim, os alunos, desde o 6º ano que eu costumo pegar, quando eu consigo do 6º ao 9º, eles já chegam no 9º ano com uma bagagem de leitura bacana. (PAF-2)*

Essa prática propicia que os alunos enxerguem outras possibilidades, ou seja, (re)pensem a situação em que se encontram, o que os torna mais fortes e mais resilientes, como pontuam Jouve (2002), Petit (2008) e Cintra e Passarelli (2011).

Ainda que o trabalho realizado por PAF-2 viesse ao encontro do que propõem esses pesquisadores para a leitura dos gêneros literários, percebemos que, diferentemente de PAF-1, a professora não mencionou em seu depoimento o trabalho com as estratégias de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes. Essa prática, se por um lado favorece a transformação e a reconstrução da vida dos estudantes, por outro, pode comprometer o desenvolvimento da compreensão leitora, pois, conforme pontuamos no capítulo 2, de acordo com Solé (1998, p. 18), “a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição”.

Sabemos o quanto é difícil desenvolver nos estudantes o gosto pela leitura, bem como ensinar-lhes os procedimentos estratégicos para o desenvolvimento da compreensão leitora. Sabemos também que são inúmeras as variáveis que interferem no desenvolvimento das práticas de ensino na escola pública, sendo uma das principais o tempo destinado para o ensino de Língua Portuguesa, considerando que o professor precisa conseguir ensinar leitura, produção textual, oralidade e análise linguística e semiótica. Consequentemente, muitos docentes optam por trabalhar, prioritariamente, um desses eixos, ou porque o dominam, ou porque o manual do professor presente nos livros didáticos trazem as respostas prontas, ou, ainda, porque lecionam em mais de uma escola e não têm tempo disponível para estudo e planejamento das aulas. Como apontam Moriconi, Gimenes e Leme (2021, p. 21),

[...] lecionar para grande quantidade de alunos, simultaneamente, dificulta diversas práticas consideradas essenciais para a eficácia do ensino, tais como conhecer os estudantes, planejar atividades com base em seus conhecimentos e experiências e oferecer devolutivas informativas para que avancem.

A partir dos depoimentos de PAF-1 e PAF-2, depreendemos que essas docentes privilegiavam focos diferentes em suas práticas de ensino de leitura, haja vista que uma tinha como foco o ensino de leitura por meio das estratégias e a outra, por meio dos gêneros literários. Isso pode ocorrer, talvez, por se sentirem mais seguras com as escolhas que fizeram, ou por não terem uma formação específica para o ensino de leitura na escola, ou, no caso de PAF-2, por ainda não dominar as estratégias de ensino de leitura. Essas práticas apontam a necessidade de ações formativas que considerem práticas que, efetivamente, se valham das perspectivas

estratégicas, dado que, como vimos anteriormente, as estratégias de leitura desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes.

O que defendemos, portanto, não é que o professor ministre aulas de estratégias de leitura para seus alunos, mas sim que saiba mediar a leitura deles explorando as estratégias. Para que isso aconteça, é necessário que professores e formadores dominem essas estratégias.

De acordo com PCAF-1: *“Quando era o ATPC presencial – porque agora a gente está no remoto – [...] eu preparo slides, trago a leitura para os professores, e a gente discute o que aquele autor está falando, para ver o que a gente encaixa com o que ele fala no nosso dia a dia”*. Observamos nesse depoimento uma preocupação da PC em preparar uma leitura que estabelecesse relações com o tema central da ATPC, todavia ela não especificou como trabalhava a leitura com os professores. Ao que parece, ela acreditava que a prática realizada se constituía um trabalho com a leitura, revelando que, possivelmente, não sabia como trabalhar a leitura com os professores em uma perspectiva formativa, ou seja, formar os professores leitores por meio de procedimentos estratégicos, para que estes formassem os alunos.

PCAF-2, por sua vez, expôs o seguinte:

*Então, assim, todos os meus ATPCs, a gente tem que fazer a leitura. Inclusive, quando eu iniciei na coordenação, um dos meus projetos iniciais era o Professor Leitor. Toda semana, a gente tinha aquelas horas de ATPC. Eu deixava uma hora para eu falar de leitura, apresentar um livro novo, apresentar um autor, às vezes, antigo, que todo mundo já conhecia, mas que tivesse uma referência. Então, isso eu fui inculcando na nossa equipe devagar... devagarzinho. Sugería um texto para que a gente pudesse conversar no ATPC seguinte... E esse meu projeto do Professor Leitor fez muito sucesso. Porque quando você faz a leitura no ATPC, o professor acaba fazendo para o aluno. (PCAF-2)*

Embora seja nítida a preocupação de PCAF-2 em formar os professores leitores, para que estes formassem os alunos, é perceptível que a PC acreditava que somente a leitura literária era suficiente para desenvolver a competência leitora dos estudantes.

As falas das entrevistadas, portanto, sugerem que, embora houvesse uma preocupação em tornar o professor leitor, para que este fizesse o mesmo com os estudantes, não havia um direcionamento ou uma rotina no que se refere às práticas pedagógicas de leitura nos Anos Finais, diferentemente do que apontaram os depoimentos das participantes dos Anos Iniciais. Nas palavras de PCNP-AF:

*[...] para os coordenadores, não teve nenhuma [formação] específica. O que a gente sempre sugere... a gente tem sempre a leitura de documentos oficiais, de decreto, de lei... Então, a gente procura fazer a leitura e fazer a interpretação dessas leituras com eles, mas não numa formação específica sobre leitura. (PCNP-AF)*

Depreendemos desse depoimento que, nas formações para os PCs dos Anos Finais, PCNP-AF priorizava a leitura de documentos oficiais, em vez do ensino de leitura para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Talvez por isso o trabalho com a leitura realizado pelas PCs e pelas professoras dos Anos Finais participantes da pesquisa não fosse direcionado, mas parecia partir de concepções e crenças que nem sempre se coadunavam com o que propõem os autores de nossa base teórica.

Observamos também que, embora PCNP-AI e PCNP-AF trabalhassem no Núcleo Pedagógico da mesma DE, não havia um direcionamento para o trabalho com a leitura nos Anos Finais, diferentemente do que acontecia nos Anos Iniciais, como ficou evidenciado no depoimento de PCNP-AI:

*Nas nossas formações com o professor coordenador, a gente faz a leitura inicial [...] a gente procura trabalhar, em cada formação, um gênero textual diferente. Geralmente, são textos que têm algum significado para mim ou para as outras formadoras que trabalham junto comigo, e aí a gente procura sempre fazer uma questão inicial, ou referente ao título do texto ou referente ao tema que vai ser tratado, para poder despertar o interesse daqueles que vão escutar a leitura. Outra forma também de leitura que nós fazemos é, antes de começar a formação, a gente sempre manda um texto para que os coordenadores possam fazer a leitura individual, para que, durante a formação, a gente possa conversar sobre esse texto, estudar e analisá-lo. (PCNP-AI)*

Talvez seja por isso que PCAI-1, que já acompanhou os Anos Finais e o Ensino Médio, tenha comentado (Quadro 3) que, nestes, se costuma dar menos importância ao ensino de leitura que nos Anos Iniciais:

*[...] as professoras do Ciclo I levam muito a sério esse trabalho com as crianças, mesmo porque elas têm como parte da rotina delas a leitura inicial para as crianças. Uma ou outra que foge a essa rotina, devido às mudanças do dia. Elas têm isso muito claro para elas. Então, essa importância é bem maior do que nos Anos Finais e Ensino Médio. O enfoque da leitura, para eles, é diferente, mas no Ciclo I, eu vejo que elas dão muita prioridade para... a importância da leitura, para eles, é muito maior do que no Ano Final e no Médio. Porque, quando a professora prioriza essa leitura, quando ela faz as crianças... conta um conto para as crianças, e a professora... você vê, parece que a criança entra naquele mundo da leitura e ela está vivenciando... a criança se sente a princesa da leitura, o menino, o príncipe... Então, é muito visível no Ciclo I. (PCAI-1)*

Cabe lembrar que as PCs dos Anos Finais entrevistadas não atuavam na mesma escola em que trabalhavam as professoras PAF-1 e PAF-2. Apesar disso, observamos que a falta de direcionamento para o ensino de leitura pelo Núcleo Pedagógico, nos Anos Finais, levava as PCs e as professoras a desenvolver práticas pedagógicas de leitura a partir de suas crenças, o que nem sempre favorece o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

De acordo com Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), nos Anos Finais do EF, os estudantes estão no início da adolescência, por isso gostam de se sentir desafiados. Nesse sentido, de acordo com os autores, esse segmento deveria manter o gosto e o prazer pela leitura desenvolvidos pelos estudantes nos Anos Iniciais, por meio de atividades de leitura desafiadoras, seguidas, por exemplo, de debates, exposições das produções realizadas, confecção de jornais e revistas, entre outros.

Os autores também salientam que é nos Anos Finais que os estudantes desenvolvem a intuição e passam a inferir as informações presentes no texto, mesmo que não tenham consciência disso. Esse aspecto demanda que o professor domine as estratégias de leitura para que possa conduzir os estudantes adequadamente ao desenvolvimento da compreensão leitora. Por isso mesmo, as atividades proporcionadas pelos docentes devem levar os alunos a estabelecer relações com a vida, ou seja, eles devem perceber que o que estão aprendendo na escola será útil para eles na sociedade em que vivem, e não para que ganhem nota. Sob esse olhar, de acordo com os autores, os estudantes não perderiam o gosto e o prazer pela leitura desenvolvidos nos Anos Iniciais, o que os prepararia melhor para o Ensino Médio.

Considerando, pois, o aparato teórico estudado nesta pesquisa, as análises das entrevistas indicaram que, nas práticas de ensino de leitura, o texto não foi explorado em toda a sua potencialidade. Dizemos isso porque observamos que as estratégias de leitura, quando utilizadas por algumas docentes e PCs, não foram aprofundadas, ou foram transformadas em técnicas de leitura, sem reflexão sobre o que essas estratégias poderiam possibilitar aos estudantes durante a leitura de um texto e sobre o que deveria ser ensinado a eles. Em algumas práticas,

[...] a atividade de leitura dedica esforços à decodificação e à avaliação da compreensão da leitura, sem proporcionar “estratégias” de como compreendê-la, ou seja, não se ensina a compreender. Espera-se, isto sim, um papel ativo e interativo do leitor na construção de sentido do texto, o que não lhe é ensinado (ALMEIDA, 2020, p. 34).

Além de tudo, as entrevistas revelaram que, nas práticas de ensino de leitura realizadas antes da pandemia, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais do EF, a abordagem predominante ainda era o texto linear, isto é, o texto escrito.

Cabe retomar que, ao apresentar às professoras a questão 1 – Antes da pandemia, como você trabalhava a leitura com seus alunos? –, o pesquisador buscou, de fato, saber o que as educadoras costumavam trabalhar com seus alunos, e procurou não direcionar as respostas para

aquilo que “desejava ouvir”, justamente para conseguir identificar eventuais diferenças em relação às práticas de ensino de leitura desenvolvidas no 5º e no 9º ano do EF.

Assim, o fato de as participantes não terem mencionado nenhum trabalho com textos multimodais não significa que elas não os utilizassem, mas que, como não lhes foi perguntado diretamente, talvez não tenham se lembrado de mencionar. Apesar disso, as participantes revelaram que trabalhavam algumas estratégias metacognitivas de leituras, projetos de cordel e saraus e realizavam a mediação pedagógica no ensino de leitura, conforme explicitado anteriormente. Isso nos leva a supor que, quando incorporamos algumas práticas em nossa rotina, trazemos espontaneamente em nosso discurso quando nos é perguntado sobre como desenvolvemos nosso trabalho, independentemente de utilizarmos conceitos ou nomenclaturas.

Para finalizar a análise das respostas das participantes dos Anos Finais (Quadro 4), reiteramos o que foi abordado nos capítulos anteriores sobre a necessidade de que o ensino de leitura nas escolas considere os textos multimodais na perspectiva dos multiletramentos (STREET, 2014; ROJO, 2012), por meio de procedimentos de leitura mais estratégicos (PASSARELLI, 2017) que propiciem aos estudantes o desenvolvimento da competência leitora. Em outras palavras, que o professor, como mediador de leitura(s), invista em estratégias metacognitivas, oferecendo aos alunos mais condições de desenvolverem essa competência.

Deste modo, apresentamos, a seguir, as respostas fornecidas pelas entrevistadas acerca dos desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho com a leitura no 5º e no 9º ano do EF (Quadros 5 e 6, respectivamente).

**Quadro 5** - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: desafios enfrentados para o desenvolvimento do trabalho com a leitura no 5º ano do EF

<p><b>PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA ANTES DA PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS ENFRENTADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO COM A LEITURA NO 5º ANO DO EF</b></p>	<p><b>PARTICIPANTES</b></p>
<p><b>Quais desafios você encontra no ensino de leitura com seus alunos?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>O desafio, para mim, é sempre mostrar para eles... eu não sei se já é uma... como que eu posso dizer... se isso já vem de gerações e gerações. Eles acham que a leitura sempre vem perante uma cobrança. Então, eles nunca veem uma leitura por prazer, que eles podem pegar o livro que eles quiserem. Sempre associam a alguma cobrança. Então, é difícil. Eles têm um pouco de medo do livro, até você mostrar que não é uma cobrança, que ela tem vários objetivos. Então, isso, para mim... eu tenho uma dificuldade. E eles também acham que, como eles não sabem ler – alguns não se apropriaram ainda do processo de alfabetização –, eles acham que eles não podem pegar um livro para ler. Também é outro problema, é outro desafio.</i></li> <li>➤ <i>Eu acho que, por não ter o hábito da leitura, eles têm vergonha de se expressar, de fazer a leitura. Então, isso é um desafio que a gente tem que ficar buscando, a todo momento, com eles. Eles não gostam de ler, né? A realidade é essa, né? O jovem, hoje em dia, ele está familiarizado com o celular; ele não gosta de ler. Então, a gente tem que ficar trazendo algo interessante, para ver se eles leem, para eles estarem passando para a gente.</i></li> </ul>	<p>PAI-1</p> <p>PAI-2</p>
<p><b>Quais desafios você encontra nas formações com seus professores, em relação ao ensino de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Embora a gente esteja na educação há muitos anos, o que a gente encontra, infelizmente, a gente encontra alguns professores que [...] não têm essa visão da importância da leitura.</i></li> <li>➤ <i>Eu acho que, nessa questão, entra essa parte de o professor não ceder ao novo. Aquele professor que é mais resistente, sabe, às novas tecnologias, às novas aprendizagens... muito professor ainda é resistente à mudança. Então, nessa parte, eu tenho que ser bem... eu não sei se a palavra correta é “incisiva”, mas acho que eu tenho que, como se diz, eu tenho que convencer o professor de que aquela determinada atividade é importante, que aquele tipo de leitura é importante, para que ele possa fazer.</i></li> </ul>	<p>PCAI-1</p> <p>PCAI-2</p>
<p><b>Quais desafios você encontra nas formações com seus PCs, em relação ao ensino de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Eu acho que a própria interpretação dos textos. A gente observa que, mesmo o PC tendo lido, são poucos que trazem referências do texto; eles falam de uma forma muito superficial. Então, são poucos que você percebe que se aprofundaram e que seguiram aqueles encaminhamentos de leitura que nós enviamos junto com o texto. Então, ali, eles têm uma certa dificuldade... eles têm dificuldade de discutir o texto. Fica só na superficialidade e só trazendo práticas, a partir do tema, só trazendo práticas do cotidiano deles. Eles não se aprofundam muito na leitura.</i></li> </ul>	<p>PCNP-AI</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

Com relação aos desafios encontrados no ensino de leitura antes da pandemia, no 5º ano, um dos desafios apontados por PAI-1 é que os estudantes sempre associavam a leitura a uma cobrança. Outro desafio, segundo a docente, é que alguns alunos que ainda não haviam se

apropriado da leitura não se sentiam confortáveis para pegar um livro para ler. Nas palavras de PAI-1:

*O desafio, para mim, é sempre mostrar para eles... eu não sei se já é uma... como que eu posso dizer... se isso já vem de gerações e gerações. Eles acham que a leitura sempre vem perante uma cobrança. Então, eles nunca veem uma leitura por prazer, que eles podem pegar o livro que eles quiserem. Sempre associam a alguma cobrança. Então, é difícil. Eles têm um pouco de medo do livro, até você mostrar que não é uma cobrança, que ela tem vários objetivos. Então, isso, para mim... eu tenho uma dificuldade. E eles também acham que, como eles não sabem ler – alguns não se apropriaram ainda do processo de alfabetização –, eles acham que eles não podem pegar um livro para ler. Também é outro problema, é outro desafio. (PAI-1)*

Observamos nesse depoimento uma preocupação da professora relacionada à necessidade de os estudantes compreenderem que o trabalho com a leitura pode ter vários objetivos e que leitura não está atrelada a cobrança. A fala da professora, no entanto, revela que ela não sabia como fazer isso. Talvez, essa dificuldade poderia ser sanada se, em vez de participar de formações que mais se aproximavam de simples “reproduções de práticas”, a docente participasse de formações que promovessem “reflexões sobre a prática”, como já dissemos anteriormente.

Já segundo PAI-2, um dos desafios é que os alunos não gostavam de ler. Outro desafio é que os estudantes não tinham o hábito da leitura, por isso, sentiam vergonha de ler. Nas palavras da professora:

*Eu acho que, por não ter o hábito da leitura, eles têm vergonha de se expressar, de fazer a leitura. Então, isso é um desafio que a gente tem que ficar buscando, a todo momento, com eles. Eles não gostam de ler, né? A realidade é essa, né? O jovem, hoje em dia, ele está familiarizado com o celular; ele não gosta de ler. Então, a gente tem que ficar trazendo algo interessante, para ver se eles leem, para eles estarem passando para a gente. (PAI-2)*

A fala da professora indica que ela parecia acreditar que os estudantes, embora ainda estivessem no 5º ano, já deveriam ter desenvolvido o hábito da leitura. Observamos que a docente, tal como PAI-1, também tinha dificuldades para realizar o ensino de leitura aos seus alunos, o que também pode estar relacionado à falta de uma formação que contemple o ensino de leitura por meio de procedimentos mais estratégicos, para que PAI-1 e PAI-2 tivessem condições de mediar o ensino de leitura.

Retomando Geraldi (2006), a escola, ao reproduzir o sistema capitalista, excluiu a leitura por prazer, condicionando as atividades de leitura à atribuição de notas ou, até mesmo, a castigos para punir os alunos que fossem mal nas provas. Como já dissemos, talvez seja por

isso que os estudantes não demonstram interesse pela leitura, uma vez que essas práticas arraigadas na cultura escolar podem ter provocado um bloqueio, em vez de despertar o gosto pela leitura. Percebemos, todavia, que as entrevistadas não se apercebem disso.

Para nós, está subentendido nos depoimentos das participantes que elas parecem enxergar o ato de ler como um processo natural para os alunos que já estão alfabetizados (CINTRA; PASSARELLI, 2011). Elas indicam não reconhecer que o ato de ler envolve, necessariamente, que o leitor mobilize uma série de conhecimentos para que a leitura faça sentido. Mesmo que ele já tenha o conhecimento da língua em relação à decodificação, outros aspectos deverão ser desenvolvidos, entre eles “a formação de um repertório que permita ao leitor associar e relacionar informações novas e velhas, o estabelecimento de finalidades para ler, a constituição de uma teoria de mundo do leitor” (CINTRA; PASSARELLI, 2011, p. 17).

Quanto às PCs, tanto PCAI-1 como PCAI-2 indicaram como desafios nas formações que realizavam para os professores a falta de clareza destes em relação à importância da leitura e que eles eram resistentes às mudanças. Nas palavras de PCAI-1: “*Embora a gente esteja na educação há muitos anos, o que a gente encontra, infelizmente, a gente encontra alguns professores que [...] não têm essa visão da importância da leitura*”. Esse aspecto também foi evidenciado no depoimento de PCAI-2:

*Eu acho que, nessa questão, entra essa parte de o professor não ceder ao novo. Aquele professor que é mais resistente, sabe, às novas tecnologias, às novas aprendizagens... muito professor ainda é resistente à mudança. Então, nessa parte, eu tenho que ser bem... eu não sei se a palavra correta é “incisiva”, mas acho que eu tenho que, como se diz, eu tenho que convencer o professor de que aquela determinada atividade é importante, que aquele tipo de leitura é importante, para que ele possa fazer. (PCAI-2)*

Observamos que os depoimentos de PCAI-1 e PCAI-2 não sinalizaram que, talvez, a falta de clareza dos professores em relação à importância da leitura poderia estar vinculada às necessidades formativas desses docentes, já que, como dito anteriormente, esses professores lecionam muitas disciplinas, o que torna o ensino mais difícil para eles. Esse pode ser um dos motivos pelos quais eles sejam resistentes ao trabalho com a leitura.

Para PCNP-AI, o principal desafio para a formação dos PCs era a leitura interpretativa, dado que, de modo geral, apresentavam dificuldades para discutir o texto, ficando apenas na superficialidade:

*Eu acho que a própria interpretação dos textos. A gente observa que, mesmo o PC tendo lido, são poucos que trazem referências do texto; eles falam de uma forma muito superficial. Então, são poucos que você percebe que se aprofundaram e que seguiram aqueles encaminhamentos de leitura que nós enviamos junto com o texto. Então, ali, eles têm uma certa dificuldade... eles têm dificuldade de discutir o texto. Fica só na*

*superficialidade e só trazendo práticas, a partir do tema, só trazendo práticas do cotidiano deles. Eles não se aprofundam muito na leitura. (PCNP-AI)*

O depoimento de PCNP-AI também revela que a formadora não percebia que, talvez, as dificuldades de interpretação dos PCs se deviam à falta de uma formação que considerasse as necessidades formativas desses profissionais. Também é possível que eles ainda não tivessem se apropriado de estratégias formativas para o ensino de leitura que levassem em consideração os procedimentos mais estratégicos para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

Os depoimentos das participantes confirmam, portanto, o que defendem Cintra e Passarelli (2011) sobre a importância de que seja realizado o preparo prévio da leitura, para que haja engajamento por parte do leitor. Segundo as pesquisadoras, “não basta só a disposição do leitor para ler, pois se lhe falta preparo prévio, seja de que natureza for, sua leitura poderá estar seriamente comprometida” (CINTRA; PASSARELLI, 2011, p. 23), daí a necessidade de se considerar a importância do papel do professor como mediador de leitura(s).

Para Moura e Martins (2012, p. 88-89), “o trabalho de mediação de leitura exige a compreensão da leitura como atividade social, dinâmica que exige do leitor, além de conhecimentos linguísticos, experiência de mundo para processar as informações contidas no texto”. Isso implica que os professores dominem esses conhecimentos, para que possam desenvolver a mediação pedagógica de leitura(s) com seus alunos, o que requer formação continuada, inclusive para os formadores.

É possível supor, a partir dos depoimentos das entrevistadas, que faltava clareza nas concepções de leitura, ensino e aprendizagem que embasavam suas práticas, posto que os desafios apontados por elas estavam pautados mais no senso comum, isto é, no discurso utilizado frequentemente por educadores no ambiente escolar, sem reflexão sobre os motivos pelos quais os estudantes dizem não gostar de ler ou por que sempre associam a leitura a uma cobrança. Ao fazerem esse tipo de discurso, as educadoras não perceberam que estavam reproduzindo as mesmas atitudes dos alunos.

Depreendemos, portanto, que os desafios apontados pelas participantes dos Anos Iniciais para o ensino de leitura podem estar vinculados à falta de clareza das concepções de leitura, ensino e aprendizagem que embasavam suas práticas, o que também se revelou nos depoimentos das participantes dos Anos Finais, conforme segue (Quadro 6).

**Quadro 6** - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: desafios enfrentados para o desenvolvimento do trabalho com a leitura no 9º ano do EF

<b>PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA ANTES DA PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS ENFRENTADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO COM A LEITURA NO 9º ANO DO EF</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
<p><b>Quais desafios você encontra no ensino de leitura com seus alunos?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>As minhas duas últimas experiências com o 9º ano foram ótimas, porque os alunos desse 9º ano são preciosidades. É impressionante como eles paravam para escutar o professor e se interessavam por qualquer assunto que fosse.</i></li> <li>➤ <i>Eu acredito que, antes da pandemia, o maior desafio é quando o aluno diz que não gosta de ler. Eu acho que é o primeiro desafio. Não é impossível de você transformar essa situação, mas eu acho que é o maior desafio.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PAF-1</p> <p style="text-align: center;">PAF-2</p>
<p><b>Quais desafios você encontra nas formações com seus professores, em relação ao ensino de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Sim, tem desafio, né? Para os professores, também está um modo muito diferente de dar aula, né, mas a gente tenta trabalhar numa melhor forma possível, em ATPC, desenvolver dicas... a gente vai discutindo.</i></li> <li>➤ <i>O desafio é o querer. Porque eu acho que tudo você precisa querer. Então, eu tenho professor, principalmente de exatas, que é o desafio maior. Porque o professor chega com uma... sei lá... vamos dizer, uma mania, né, de dizer que... o professor de exatas não gosta de ler.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCAF-1</p> <p style="text-align: center;">PCAF-2</p>
<p><b>Quais desafios você encontra nas formações com seus PCs, em relação ao ensino de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>A parte interpretativa é sempre um desafio. Todo texto é passível de alguma interpretação. Embora isso seja, digamos assim, já um ponto de partida, uma palavra ou até mesmo a pontuação de como você ler um texto, ela pode diferenciar de uma pessoa para outra.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCNP-AF</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

Com relação aos desafios encontrados no ensino de leitura antes da pandemia, no 9º ano, as professoras relataram o seguinte:

*As minhas duas últimas experiências com o 9º ano foram ótimas, porque os alunos desse 9º ano são preciosidades. É impressionante como eles paravam para escutar o professor e se interessavam por qualquer assunto que fosse. (PAF-1)*

*Eu acredito que, antes da pandemia, o maior desafio é quando o aluno diz que não gosta de ler. Eu acho que é o primeiro desafio. Não é impossível de você transformar essa situação, mas eu acho que é o maior desafio. (PAF-2)*

Depreendemos do depoimento de PAF-1 que a docente não tinha dificuldades para desenvolver a leitura com seus alunos. Já a fala de PAF-2 revela que a docente encontrava dificuldades quando os alunos lhe diziam que não gostavam de ler.

Embora seja perceptível que as docentes não se davam conta disso, é possível supor, a partir de seus depoimentos, que a prática adotada fosse, talvez, um dos desafios para o ensino de leitura. Dizemos isso porque, como vimos na questão sobre o trabalho desenvolvido com a leitura (Quadro 4), PAF-1 adotava em sua prática o ensino estratégico por meio da mediação pedagógica e revelou que não encontrava dificuldades para o ensino de leitura. Já PAF-2 trabalhava o ensino de leitura por meio dos gêneros da esfera literária e revelou que encontrava dificuldades, as quais podem estar relacionadas, a nosso ver, pelo fato de a professora não desenvolver o ensino de leitura mediante procedimentos estratégicos, mas por priorizar o ensino de leitura através dos gêneros da esfera literária, sem perceber que o ato de ler envolve, necessariamente, que o leitor mobilize uma série de conhecimentos para que a leitura faça sentido.

Nesse sentido, retomamos o que foi discutido no segundo capítulo deste estudo sobre a necessidade de que os professores compreendam que não se trata de ensinar a classificar os gêneros ou a tomá-los como conteúdo das aulas de Língua Portuguesa, pois “não é a forma mas sobretudo a função dos textos que nos leva a considerá-los pertencentes a determinados gêneros” (GARCIA-REIS; BOTELHO; MAGALHÃES, 2017, p. 18). Essa discussão aponta a necessidade de uma formação continuada de professores que contemple as funções sociais da linguagem e sua relação com o ensino de gêneros textuais na escola, uma vez que “apesar dos avanços trazidos pela abordagem dos gêneros textuais no ensino de língua, trabalhar a leitura e a escrita dos alunos como atividades sociais, ainda nos dias de hoje, é um desafio para os professores” (BOTELHO, 2017, p. 22).

Com relação às PCs, para PCAF-1, mesmo afirmando que encontrava desafios para o ensino de leitura, estes não ficaram claros em sua resposta: “*Sim, tem desafio, né? Para os professores, também está um modo muito diferente de dar aula, né, mas a gente tenta trabalhar numa melhor forma possível, em ATPC, desenvolver dicas... a gente vai discutindo*”.

Já PCAF-2 apontou que encontrava resistência nos professores de exatas:

*O desafio é o querer. Porque eu acho que tudo você precisa querer. Então, eu tenho professor, principalmente de exatas, que é o desafio maior. Porque o professor chega com uma... sei lá... vamos dizer, uma mania, né, de dizer que... o professor de exatas não gosta de ler. (PCAF-2)*

Os depoimentos de PCAF-1 e PCAF-2 sugerem que não estão claras para elas as concepções de leitura que embasam suas práticas. Dizemos isso porque observamos que elas não trouxeram como desafios as necessidades formativas dos docentes, tampouco as próprias

necessidades para formar os professores. Observamos ainda que, possivelmente, PCAF-1 e PCAF-2 não tinham um plano de formação para seus professores, já que, de acordo com PCAF-1, ela desenvolvia as ATPCs a partir de “dicas” e PCAF-2 não percebia que os professores de Exatas diziam que não gostavam de ler talvez por falta de uma formação que contemplasse suas necessidades formativas. As dificuldades apontadas pelas PCs podem estar vinculadas à falta de uma formação que também contemplasse suas necessidades formativas, para que pudessem formar os professores, já que, como dito anteriormente, de acordo com PCNP-AF, não houve formação para os PCs com foco no ensino de leitura.

Observamos que nenhuma participante dos Anos Finais mencionou apresentar necessidades de formação para uma melhor atuação no ensino de leitura; em outras palavras, que a falta de formação continuada fosse um dos desafios para o ensino de leitura na escola. Isso pode ter ocorrido, talvez, por acreditarem que o que sabiam sobre leitura fosse suficiente para ensinar os alunos e formar professores e PCs, ou por não se sentirem à vontade para expor suas necessidades formativas. Esse dado aponta a necessidade de uma formação que contemple a reflexão crítica sobre a própria prática em todos os segmentos, afinal “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

As falas das entrevistadas (Quadros 5 e 6) sugerem que os desafios encontrados para o ensino de leitura, tanto nos Anos Iniciais como nos Anos Finais EF, estavam sempre no outro. A PCNP apontou que a PC tinha dificuldades na interpretação de textos; a PC alegou que alguns professores eram resistentes à leitura; a professora comentou que os alunos não gostavam de ler. Isso evidencia a falta de clareza nas concepções que embasavam as práticas de ensino e aprendizagem de leitura das participantes da pesquisa.

Aliás, como discutimos nas análises dos depoimentos das participantes que atuavam nos Anos Iniciais (Quadro 5), é possível supor que as participantes que trabalhavam nos Anos Finais também não percebiam que o processo de construção de sentidos para a compreensão do texto envolve, necessariamente, que o leitor mobilize uma série de conhecimentos. Deste modo, não basta que o estudante seja alfabetizado. Para o desenvolvimento da compreensão leitora, é necessário que o professor considere os conhecimentos prévios dos alunos e o contexto em que estão inseridos, o que envolve diversos tipos de conhecimentos necessários ao processo de construção de significados por parte do leitor, entre eles, o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo (KLEIMAN, 2016a).

Assim sendo, como discutimos no segundo capítulo, é fundamental que tanto os conhecimentos prévios envolvidos para a compreensão do texto como as estratégias de leitura

sejam explorados para que o aluno compreenda o que está lendo. Por isso defendemos que o ensino de leitura por meio de procedimentos estratégicos pode potencializar o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes; mais especificamente, que o professor, como mediador, deve investir em estratégias metacognitivas para promover condições de melhoria da competência leitora dos estudantes.

Considerando, pois, o aparato teórico estudado nesta pesquisa, acreditamos que é possível que professores, PCs e PCNPs de Anos Iniciais e de Anos Finais do EF atendam às propostas pedagógicas de leitura, desde que haja investimento em formação continuada com foco nas estratégias metacognitivas de leitura, alicerçada em concepções de leitura, ensino, aprendizagem e avaliação, uma vez que estas sustentam as práticas pedagógicas.

Para além da formação continuada, faz-se necessário que a escola promova espaços de reflexão, a partir de perguntas que favoreçam repensar as práticas pedagógicas de leitura, como, por exemplo: por que os alunos sempre associam a leitura a uma cobrança? Em qual espaço surgiu a leitura atrelada a nota? Por que os alunos dizem que não gostam de ler? O que os alunos gostam de ler? Com que intencionalidade o cantinho da leitura da classe é utilizado? Quais atividades são realizadas na sala de leitura da escola? O que a escola pode fazer para que haja mudança nas atitudes dos alunos em relação à leitura?

Com base nesses pressupostos, importa saber como as participantes do 5º ano utilizavam ou orientavam a utilização dos espaços destinados à formação de leitores na escola antes da pandemia (Quadro 7).

**Quadro 7** - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: utilização do cantinho da leitura da classe no 5º ano do EF

PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA ANTES DA PANDEMIA DA COVID-19: UTILIZAÇÃO DO CANTINHO DA LEITURA DA CLASSE NO 5º ANO DO EF	PARTICIPANTES
<p><b>Antes da pandemia, que uso você fazia do cantinho da leitura da classe?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Eu fazia parceria com a professora da tarde. Tinha um cantinho em que os livros ficavam fixos: eles [os alunos] terminavam a atividade, faziam a correção e eles tinham liberdade, assim que terminassem, de pegar o livro de sua escolha para poder estar folheando ali, né, para poder estar participando daquela leitura. Então, sempre teve cantinho da leitura.</i></li> <li>➤ <i>Tem vários tipos de leitura, de vários gêneros textuais, lá. Aí, quando eles [os alunos] terminavam alguma atividade, alguma tarefa, em vez de ficar só dispersando na sala, eles poderiam estar escolhendo uma leitura de deleite deles, para eles poderem estar usufruindo naquele momento. Aí, depois, a gente conversava um pouquinho sobre a leitura que ele fez.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PAI-1</p> <p style="text-align: center;">PAI-2</p>
<p><b>Antes da pandemia, como você orientava seus professores quanto à utilização do cantinho da leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Ah, sim, aqui tem a biblioteca que as professoras levam as crianças para fazer a leitura e, independente disso, não são todas, mas uma grande maioria, tem, no fundo da sala, alguns livros selecionados que elas deixam ali para fazer a leitura com os alunos e, no final da aula, elas reservam alguns minutos e deixam o aluno pegar o livro, escolher para poder ter o contato com o livro.</i></li> <li>➤ <i>Antes da pandemia, tinha que ser um lugar, ali, prazeroso, porque, por vezes, a gente sentia que o professor colocava só a plaquinha “cantinho da leitura”, mas não tinha uma lógica, um porquê daquilo. A criança, às vezes, nem conhecia aquilo. “Prô, terminei de fazer a atividade. Posso pegar um livro?”. Era assim que acontecia. Não tinha aquela questão do direcionamento. Aí, quando estava no presencial, eu tentava fazer esse movimento com eles, mesmo, de fazer esse direcionamento para a criança. Está lendo o livro, mas por que que vai ler o livro? Não é só porque terminou a atividade que eu posso pegar o livro. A leitura tem que ter essa questão do prazer e uma lógica para ser feita ali, na sala de aula.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCAI-1</p> <p style="text-align: center;">PCAI-2</p>
<p><b>Antes da pandemia, como você orientava seus PCs quanto à utilização do cantinho da leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>O que nós orientávamos mais é, assim, ao final da aula, utilizar esses livros, né, que os alunos poderiam, ao término de cada atividade, enquanto esperam todos os outros terminarem, ou ao final da aula, aquele tempo que eles ficam esperando o pessoal da perua que sai, e os alunos poderiam pegar os livros de uma maneira aleatória.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCNP-AI</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

A questão sobre a utilização do cantinho da leitura da classe antes da pandemia foi dirigida somente às profissionais que atuavam nos Anos Iniciais, por se tratar de uma prática específica desse segmento nas escolas estaduais de São Paulo. O cantinho da leitura consiste em disponibilizar, no fundo da classe, alguns livros paradidáticos para os alunos, criando um espaço que funciona como uma biblioteca da turma, como sugerem Ferrazi Jr. e Carvalho (2017).

A partir do depoimento das professoras, observamos que tanto PAI-1 quanto PAI-2, antes da pandemia, orientavam os alunos a utilizar o cantinho da leitura após finalizarem as atividades:

*Eu fazia parceria com a professora da tarde. Tinha um cantinho em que os livros ficavam fixos: eles [os alunos] terminavam a atividade, faziam a correção e eles tinham liberdade, assim que terminassem, de pegar o livro de sua escolha para poder estar folheando ali, né, para poder estar participando daquela leitura. Então, sempre teve cantinho da leitura. (PAI-1)*

*Tem vários tipos de leitura, de vários gêneros textuais, lá. Aí, quando eles [os alunos] terminavam alguma atividade, alguma tarefa, em vez de ficar só dispersando na sala, eles poderiam estar escolhendo uma leitura de deleite deles, para eles poderem estar usufruindo naquele momento. Aí, depois, a gente conversava um pouquinho sobre a leitura que ele fez. (PAI-2)*

Observamos nesses depoimentos que, mesmo trabalhando em escolas diferentes, as práticas das professoras eram semelhantes, o que nos leva a supor que havia um direcionamento da rede em relação à utilização do cantinho da leitura nos Anos Iniciais.

Notamos que as docentes possibilitavam que os estudantes escolhessem os livros sem que houvesse nenhuma imposição por parte delas e depreendemos que o cantinho da leitura da classe funcionava como um “prêmio” para aqueles que haviam finalizado as tarefas do dia. Essa prática, de acordo com Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 44, aspas dos autores), pode potencializar o desenvolvimento do comportamento leitor e do gosto pela leitura, se o professor deixar claro para os estudantes que “ler é um privilégio para quem terminou as tarefas ou ganhou o ‘prêmio’ de descansar de ‘tanto trabalho’”.

Com relação às PCs, ao serem perguntadas sobre como orientavam os professores a utilizar o cantinho da leitura, PCAI-1 não respondeu à pergunta; apenas descreveu como os professores da escola utilizavam o espaço:

*Ah, sim, aqui tem a biblioteca que as professoras levam as crianças para fazer a leitura e, independente disso, não são todas, mas uma grande maioria, tem, no fundo da sala, alguns livros selecionados que elas deixam ali para fazer a leitura com os alunos e, no final da aula, elas reservam alguns minutos e deixam o aluno pegar o livro, escolher para poder ter o contato com o livro. (PCAI-1)*

Essa postura – de não responder ao que foi perguntado –, presente na maioria das respostas das participantes, sugere, a nosso ver, que as entrevistas, involuntariamente, provocaram uma reflexão sobre a prática das entrevistadas, possibilitando-lhes que repensassem suas ações, pois pareceram ficar incomodadas por não saberem responder ao que

lhes foi perguntado. Talvez isso também sugira que essas práticas estivessem mais atreladas a uma “tradição” do que à intencionalidade pedagógica, como propõe Pastoriza (2021).

Para o autor, intencionalidade pedagógica é “um processo intencionalmente intencional, objetivamente objetivado e conscientemente consciente” (PASTORIZA, 2021, p. 3, aspas do autor), o que não se vislumbra em muitas das práticas pedagógicas relatadas pelas participantes, a exceção de PCAI-2, que respondeu o seguinte:

*Antes da pandemia, tinha que ser um lugar, ali, prazeroso, porque, por vezes, a gente sentia que o professor colocava só a plaquinha “cantinho da leitura”, mas não tinha uma lógica, um porquê daquilo. A criança, às vezes, nem conhecia aquilo. “Prô, terminei de fazer a atividade. Posso pegar um livro?”. Era assim que acontecia. Não tinha aquela questão do direcionamento. Aí, quando estava no presencial, eu tentava fazer esse movimento com eles, mesmo, de fazer esse direcionamento para a criança. Está lendo o livro, mas por que que vai ler o livro? Não é só porque terminou a atividade que eu posso pegar o livro. A leitura tem que ter essa questão do prazer e uma lógica para ser feita ali, na sala de aula. (PCAI-2)*

Na fala de PCAI-2, percebemos uma preocupação para que o cantinho da leitura fosse utilizado com intencionalidade pedagógica, diferentemente do que as outras participantes da pesquisa revelaram, inclusive PCNP-AI, que orientava os PCs a utilizar esse espaço como um momento para que os estudantes não ficassem ociosos quando finalizavam as atividades ou enquanto esperavam o transporte escolar:

*O que nós orientávamos mais é, assim, ao final da aula, utilizar esses livros, né, que os alunos poderiam, ao término de cada atividade, enquanto esperam todos os outros terminarem, ou ao final da aula, aquele tempo que eles ficam esperando o pessoal da perua que sai, e os alunos poderiam pegar os livros de uma maneira aleatória. (PCNP-AI)*

Mesmo que os depoimentos apresentem objetivos e intenções em comum para a utilização do cantinho da leitura da classe, é importante que as formações realizadas com os PCs aconteçam de forma mais reflexiva, atreladas às intencionalidades pedagógicas, passando do plano intuitivo para o plano reflexivo e intencional, de forma que a utilização do cantinho da leitura da classe, por exemplo, contribua para a formação de leitores proficientes, o que não se vislumbra nos depoimentos de PCNP-AI e de PCAI-1.

Como defende Pastoriza (2021, p. 3), “as várias atividades realizadas no campo escolar são intencionais, têm lá seus objetivos ou são pensadas por um ser consciente e cognoscente”. De acordo com o autor, entretanto, mesmo que essas atividades sejam “pensadas”, atrelá-las às intencionalidades pedagógicas “é algo mais aprofundado; exige um nível mais elaborado de discussão que, numa primeira abordagem, não está posto necessariamente” (p. 3), pois “assumir

uma postura produtiva no campo educacional e na formação docente implica em trabalhar numa direção em que a ‘intencionalidade pedagógica’ esteja acima da ‘tradição’”(p. 3, aspas do autor).

Desta forma, é importante identificar como as professoras e as formadoras dos Anos Iniciais e dos Anos Finais utilizavam e orientavam o uso da sala de leitura em favor do desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. É importante comentar que, embora esse espaço se destine a todos os alunos da rede estadual de ensino de São Paulo, nem todas as escolas dispõem dele, como veremos a seguir (Quadros 8 e 9).

**Quadro 8** - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: utilização da sala de leitura da escola no 5º ano do EF

PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA ANTES DA PANDEMIA DA COVID-19: UTILIZAÇÃO DA SALA DE LEITURA DA ESCOLA NO 5º ANO DO EF	PARTICIPANTES
<p><b>Antes da pandemia, que uso você fazia da sala de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>A gente ia uma vez por semana só. A minha concentração mesmo era, na maioria das vezes, na sala de aula. Então, eu tinha que traçar objetivos. Se era para fazer uma leitura deleite, eu poderia fazer num ambiente diferente, então fazia lá. Se era uma leitura compartilhada, às vezes, tinha livro para todas as crianças, então também fazia lá. Era o mesmo objetivo da sala de aula, só que você fazer num ambiente diferente, né?</i></li> <li>➤ <i>No começo, eu trazia [os alunos] uma vez por semana para a sala de leitura, às vezes. Eu fazia assim: eu trazia a minha turma para a sala de leitura; tinha dias que eles podiam escolher os livros que eles liam (porque é separado por ano). Então, eles poderiam estar escolhendo os livros que eles queriam, ou eu trazia uma leitura igual para sala toda e, ali, a gente também abordava um assunto, o que a gente poderia fazer a respeito daquela leitura, se dava para fazer algum outro trabalho.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PAI-1</p> <p style="text-align: center;">PAI-2</p>
<p><b>Antes da pandemia, como você orientava seus professores quanto à utilização da sala de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Na biblioteca, elas [as professoras] agendam um horário, levam todos os alunos e, aí, ela faz um trabalho voltado mais para leitura. Aí, ela mostra o livro, divide nas mesas os alunos... aquele momento da leitura, de ajudar a criança a fazer uma leitura mais prazerosa, e também ela orienta quanto à leitura compartilhada.</i></li> <li>➤ <i>Certa vez, eu propus a eles [aos professores] que eles lessem alguns livros e falei: “Vamos até a sala de leitura”. E aí eles ficaram... sabe? “Peguem alguns livros e leiam.” Aí, teve professor que ficou conversando, outro ficou no celular. Poucos professores foram, mesmo, pegar o livro. Aí, no final disso, eu falei para eles: “Como vocês se sentiram?”. Eles falaram que não houve planejamento: “Nós sentamos aqui e quem quis pegar livro, pegou, e quem não quis, não pegou e ficou fazendo outras coisas”. Aí, eu questionei: “E o aluno? Como que ele se sente quando utiliza a sala de leitura? Ele também precisa desse direcionamento”.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCAI-1</p> <p style="text-align: center;">PCAI-2</p>
<p><b>Antes da pandemia, como você orientava seus PCs quanto à utilização da sala de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Não, a não ser os livros que tem do Ler e Escrever, nas sequências didáticas que, às vezes... Eles têm aquele livro laranja com histórias, mas eu acho que não.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCNP-AI</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

Com relação à utilização da sala de leitura da escola antes da pandemia, as professoras dos Anos Iniciais relataram o seguinte:

*A gente ia uma vez por semana só. A minha concentração mesmo era, na maioria das vezes, na sala de aula. Então, eu tinha que traçar objetivos. Se era para fazer uma leitura deleite, eu poderia fazer num ambiente diferente, então fazia lá. Se era uma leitura compartilhada, às vezes, tinha livro para todas as crianças, então também fazia lá. Era o mesmo objetivo da sala de aula, só que você fazer num ambiente diferente, né? (PAI-1)*

*No começo, eu trazia [os alunos] uma vez por semana para a sala de leitura, às vezes. Eu fazia assim: eu trazia a minha turma para a sala de leitura; tinha dias que eles podiam escolher os livros que eles liam (porque é separado por ano). Então, eles poderiam estar escolhendo os livros que eles queriam, ou eu trazia uma leitura igual para sala toda e, ali, a gente também abordava um assunto, o que a gente poderia fazer a respeito daquela leitura, se dava para fazer algum outro trabalho. (PAI-2)*

A partir desses depoimentos, percebemos que, embora as professoras tivessem uma rotina semanal de utilização da sala de leitura – o que, segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), é uma ação importante para o desenvolvimento do comportamento leitor e do gosto pela leitura –, PAI-1 não tinha objetivos claros a esse respeito. Para ela, os objetivos eram os mesmos das atividades realizadas na sala de aula; a professora utilizava a sala de leitura apenas para diferenciar o ambiente.

Já PAI-2 parecia desenvolver a autonomia dos estudantes quando propunha que eles próprios escolhessem os livros para a leitura, o que encontra respaldo em Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 44), quando os autores destacam que “é no exercício dessa escolha e na experiência puramente estética da criança com o livro que nascerá o gosto pela leitura”.

As práticas diferenciadas de utilização da sala de leitura relatadas por PAI-2 podem estar relacionadas à formação proporcionada por PCAI-2, uma vez que esta relatou a realização de uma formação para os professores sobre como utilizar a sala de leitura com os alunos. De acordo com a PC, foi utilizada uma estratégia modelar, para que os professores refletissem sobre a necessidade de planejar e direcionar a utilização da sala de leitura com os alunos, conforme evidenciado em seu depoimento:

*Certa vez, eu propus a eles [aos professores] que eles lessem alguns livros e falei: “Vamos até a sala de leitura”. E aí eles ficaram... sabe? “Peguem alguns livros e leiam.” Aí, teve professor que ficou conversando, outro ficou no celular. Poucos professores foram, mesmo, pegar o livro. Aí, no final disso, eu falei para eles: “Como vocês se sentiram?”. Eles falaram que não houve planejamento: “Nós sentamos aqui e quem quis pegar livro, pegou, e quem não quis, não pegou e ficou fazendo outras coisas”. Aí, eu questionei: “E o aluno? Como que ele se sente quando utiliza a sala de leitura? Ele também precisa desse direcionamento”. (PCAI-2)*

PCAI-1, por sua vez, relatou apenas como os professores utilizavam o ambiente, sem informar como os orientava, mesmo tendo sido perguntada sobre isso:

*Na biblioteca, elas [as professoras] agendam um horário, levam todos os alunos e, aí, ela faz um trabalho voltado mais para leitura. Aí, ela mostra o livro, divide nas mesas os alunos... aquele momento da leitura, de ajudar a criança a fazer uma leitura mais prazerosa, e também ela orienta quanto à leitura compartilhada. (PCAI-1)*

Podemos supor que, nesse caso, não havia formação específica da PC aos professores quanto à utilização da sala de leitura da escola, justificando, talvez, a resposta de PAI-1, haja vista que ambas trabalhavam na mesma escola.

Em relação à formação dos PCs para a utilização da sala de leitura, PCNP-AI revelou que não houve nenhuma formação específica para isso: *“Não, a não ser os livros que tem do Ler e Escrever, nas sequências didáticas que, às vezes... Eles têm aquele livro laranja com histórias, mas eu acho que não”*.

Por essa razão, talvez, PCAI-1, PCAI-2, PAI-1 e PAI-2 utilizassem a sala de leitura pautadas no que acreditavam ou no que sabiam fazer. A nosso ver, as práticas dessas participantes seguiam mais uma cultura escolar do que uma intencionalidade pedagógica, ou seja, aparentemente, os motivos pelos quais as educadoras utilizavam a sala de leitura não estavam claros para quase todas elas. Por isso acreditamos que as práticas de leitura na escola básica carecem de

[...] uma “intencionalidade” sobre a própria escolha, de modo que não se justifique no “porque sim”, no “porque gosto”, no “porque prefiro”, no “porque sempre fiz assim”, ou outras justificações menos objetivadas, alicerçadas sobremaneira num “costume” de origens inexplicáveis ou imemoriais – destarte, numa “tradição” (PASTORIZA, 2021, p. 4, aspas do autor).

À vista disso, é importante saber como as professoras e as formadoras dos Anos Finais utilizavam a sala de leitura antes da pandemia para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes do 9º ano (Quadro 9).

**Quadro 9** - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: utilização da sala de leitura da escola no 9º ano do EF

<b>PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA ANTES DA PANDEMIA DA COVID-19: UTILIZAÇÃO DA SALA DE LEITURA DA ESCOLA NO 9º ANO DO EF</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
<p><b>Antes da pandemia, que uso você fazia da sala de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Não tem sala de leitura. Tinha uma biblioteca, só que, como abriu uma outra sala [de aula], a biblioteca acabou sendo utilizada para receber o aluno mesmo da série, então a gente acabou fechando a sala de leitura e utilizou essa sala para abrir uma nova turma. Então, na escola em que eu leciono, não tem esse espaço. É o professor que tem que trazer esse espaço para dentro da sala de aula.</i></li> <li>➤ <i>Toda sexta-feira, tinha a participação deles. Por exemplo, numa sexta-feira, era a leitura livre. Numa outra sexta-feira, leitura dirigida. Numa outra sexta-feira, “Pessoal, hoje é o dia do conto”. Aí, a gente trabalhava só um conto. “Ah, mas espera um pouquinho... Lembra? A professora vestiu aqui” – é o que eu falava, né? – “a camiseta da sala de leitura, mas eu sou professora de Língua Portuguesa de vocês, então, vamos lembrar como que era a estrutura do conto... só para a gente entender melhor como ele é construído. Agora, vocês vão escolher o conto”. Então, assim, na verdade, eram várias formas que eu trabalhava leitura. Eu trabalhava, às vezes, um gênero específico – “Hoje é dia de poesia”, “Ah! Posso trazer a poesia que eu escrevi em casa?”, “Lógico que pode!”, “Hoje é roda de poesia”, “Hoje é roda de sarau”...</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PAF-1</p> <p style="text-align: center;">PAF-2</p>
<p><b>Antes da pandemia, como você orientava seus professores quanto à utilização da sala de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>A gente incentiva “Olha, tem livro na biblioteca...”. Então, o professor reservava um horário, a gente sempre tem um cronograma para se usar. Eles marcavam dia e hora: “Ó, hoje eu vou trabalhar na biblioteca, então, vou fazer uma atividade diferenciada para esses alunos”. Os professores daqui usam bastante a biblioteca. Usavam, né, bastante.</i></li> <li>➤ <i>A minha escola tem uma sala muito pequenininha... a gente denomina “sala de leitura”, mas é um espaço que a gente está melhorando agora, né? Mas era só para emprestar livros. Então, não tinha como você levar os alunos para lá para você fazer uma leitura. Os professores faziam isso em sala de aula.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCAF-1</p> <p style="text-align: center;">PCAF-2</p>
<p><b>Antes da pandemia, como você orientava seus PCs quanto à utilização da sala de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>O projeto “Sala de Leitura” existe em algumas escolas – infelizmente, não são todas – e existe a pasta da sala de leitura. Então, existem projetos que são desenvolvidos; eles são organizados e orientados pela própria Seduc [Secretaria da Educação], então vêm já as formações praticamente prontas para serem desenvolvidas.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCNP-AF</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

Com relação à utilização da sala de leitura da escola, no caso das professoras dos Anos Finais, PAF-1 expôs o seguinte:

*Não tem sala de leitura. Tinha uma biblioteca, só que, como abriu uma outra sala [de aula], a biblioteca acabou sendo utilizada para receber o aluno mesmo da série, então a gente acabou fechando a sala de leitura e utilizou essa sala para abrir uma nova*

*turma. Então, na escola em que eu leciono, não tem esse espaço. É o professor que tem que trazer esse espaço para dentro da sala de aula. (PAF-1)*

O depoimento de PAF-1 vai ao encontro do que apontam Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), que, ao discutirem o ensino de leitura na educação básica, destacam que o gosto e o hábito de leitura foram se perdendo durante os anos, devido à escassez de bibliotecas nas escolas ou à substituição destas por salas de informática, relegando a leitura a segundo plano. Os autores defendem que desenvolver o gosto pela leitura só é possível se as crianças forem expostas aos bons materiais de leitura disponíveis na sociedade.

PAF-2, por sua vez, revelou que o seguinte:

*[...] numa sexta-feira, era a leitura livre. Numa outra sexta-feira, leitura dirigida. Numa outra sexta-feira, “Pessoal, hoje é o dia do conto”. [...] Eu trabalhava, às vezes, um gênero específico – “Hoje é dia de poesia”, “Ah! Posso trazer a poesia que eu escrevi em casa?”, “Lógico que pode!”, “Hoje é roda de poesia”, “Hoje é roda de sarau”... (PAF-2)*

Observamos, portanto, que a prática de PAF-2 em relação à utilização da sala de leitura apresentava objetivos claros e intencionalidade pedagógica definida, haja vista que a docente procurava diversificar as atividades realizadas nesse ambiente, proporcionando também o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, ao criar espaço para que escrevessem e apresentassem seus textos em saraus.

Com relação às PCs dos Anos Finais, PCAF-1 expôs que, durante as formações realizadas com os professores da escola, ela os incentivava a utilizar a biblioteca: *“Olha, tem livro na biblioteca...”*. A partir desse depoimento, podemos inferir que não havia uma formação sobre como utilizar a sala de leitura que estivesse atrelada às intencionalidades pedagógicas. Talvez, para PCAF-1, incentivar a utilização do espaço se configurasse “formação”, revelando a falta de clareza das concepções de leitura, ensino e aprendizagem que subjaziam sua prática, por falta de formação continuada específica.

De acordo com PCAF-2, a escola na qual trabalhava não dispunha de biblioteca ou sala de leitura, mas contava com um espaço muito pequeno que os alunos utilizavam para empréstimos de livros:

*A minha escola tem uma sala muito pequenininha... a gente denomina “sala de leitura”, mas é um espaço que a gente está melhorando agora, né? Mas era só para emprestar livros. Então, não tinha como você levar os alunos para lá para você fazer uma leitura. Os professores faziam isso em sala de aula. (PCAF-2)*

O depoimento de PCAF-2 confirma o que Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 55, aspas do autor) apontam em sua pesquisa: “a biblioteca da maioria das escolas públicas brasileiras, quando existe, não passa de uma sala de aula mal adaptada, muitas vezes multifuncional (‘biblioteca’, depósito, sala de professores, copa etc.)”. Talvez por isso PCAF-2, embora tenha mencionado que utilizava a sala de leitura com os professores, não comentou como os orientava para a utilização desse espaço ou dos livros do acervo, mas afirmou que alguns professores levavam os livros para trabalhar a leitura em sala de aula.

Com relação às PCNPs, não houve nenhuma orientação específica para os PCs sobre como utilizar a sala de leitura ou a biblioteca da escola. De acordo com PCNP-AF, a sala de leitura trabalhava com um projeto específico disponibilizado pela Seduc-SP, que direcionava todas as ações, por intermédio de outro PCNP, que era o responsável pelas formações:

*O projeto “Sala de Leitura” existe em algumas escolas – infelizmente, não são todas – e existe a pasta da sala de leitura. Então, existem projetos que são desenvolvidos; eles são organizados e orientados pela própria Seduc [Secretaria da Educação], então vêm já as formações praticamente prontas para serem desenvolvidas. (PCNP-AF)*

Isso pressupõe compreender a importância do desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os PCNPs, para que o conhecimento seja compartilhado entre os formadores, rompendo com a cultura do individualismo e tornando “cada membro do grupo responsável tanto por sua aprendizagem como pela dos demais” (IMBERNÓN, 2009, p. 61). Para que isso aconteça, é fundamental, portanto, que o grupo de formadores tenha como premissa a reflexão crítica sobre a própria prática, pois “uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas” (p. 64).

À vista dos depoimentos analisados (Quadros 8 e 9), é possível deduzir que a sala de leitura era utilizada intuitivamente pela maioria dos docentes, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais, já que as professoras e as PCs não receberam orientação específica para a utilização desse espaço, à exceção de PCAI-2, que promoveu uma formação modelar para seus professores. Notamos, na maioria dos depoimentos, que não havia um direcionamento sobre como utilizar a sala de leitura como um recurso para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, ficando sua utilização a critério do professor.

Muitas vezes, essa falta de direcionamento pode tornar a sala de leitura um mero local para empréstimo de livros, deixando evidente que a potencialidade desse espaço para o desenvolvimento do comportamento leitor dos alunos não é explorada em toda a sua capacidade.

Além disso, como pudemos observar, muitas escolas, por falta de espaço para atender os alunos, acabaram substituindo as salas de leitura ou as bibliotecas por salas de informática e por salas de aula, revelando que esse ambiente não era importante ou prioritário na escola, o que sabemos ser intencional, uma vez que quem determina a substituição do espaço é a Seduc-SP; a escola não tem autonomia para decidir mantê-lo ou não.

De acordo com a quinta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, a falta de bibliotecas nas escolas é um dos problemas para o desenvolvimento da formação do leitor. Segundo a pesquisa, aproximadamente 60% das escolas brasileiras não contam com esse espaço, “apesar de quase 50% dos estudantes do ensino básico dependerem das bibliotecas para acessar os livros que leem” (XAVIER; TAVRES; PEREIRA, 2021, p. 16).

Para minimizar a falta desses espaços na escola, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) sugerem criar a “biblioteca da classe”, que poderia consistir em um armário ou uma estante com diversos materiais de leitura aos quais os estudantes estariam expostos e poderiam utilizar frequentemente. Essa prática, como vimos anteriormente, é desenvolvida pelos professores dos Anos Iniciais com o nome de “cantinho da leitura”.

Sabemos, no entanto, que somente a utilização do cantinho da leitura não é suficiente para o desenvolvimento do comportamento leitor no EF, uma vez que os estudantes necessitam manter o contato com os mais variados tipos de leitura para estimular o hábito de ler, principalmente porque, no ensino público, a maioria dos alunos só tem acesso aos livros na escola. Além do mais, como vimos na análise dos depoimentos das participantes deste estudo, tanto dos Anos Iniciais como dos Anos Finais, ter biblioteca na escola não garante o desenvolvimento do comportamento leitor; é necessário haver intencionalidade pedagógica em sua utilização. Isso demanda investimento na formação do professor leitor, outro problema apontado por Xavier, Tavres e Pereira (2021).

Considerando, pois, o aparato teórico estudado nesta pesquisa, acreditamos que é possível que professores, PCs e PCNPs dos Anos Iniciais e dos Anos Finais atendam às propostas pedagógicas de leitura, desde que haja investimentos em uma formação continuada que, além de contemplar as concepções de leitura, ensino e aprendizagem, promova orientações aos formadores e aos docentes sobre como utilizar a sala de leitura com intencionalidade pedagógica, de modo a estimular o desenvolvimento do comportamento leitor, e não apenas como um espaço para diferenciar as atividades pedagógicas e viabilizar o empréstimo de livros.

Nesse contexto, faz-se necessário conhecer como as professoras e as formadoras que atuavam nos Anos Iniciais e nos Anos Finais utilizavam e selecionavam os textos para o trabalho com a leitura na escola (Quadros 10 e 11).

**Quadro 10** - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: seleção de textos para o desenvolvimento do trabalho com a leitura no 5º ano do EF

<p><b>PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA ANTES DA PANDEMIA DA COVID-19: SELEÇÃO DE TEXTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO COM A LEITURA NO 5º ANO DO EF</b></p>	<p><b>PARTICIPANTES</b></p>
<p><b>Antes da pandemia, quais textos você utilizava no trabalho com a leitura com seus alunos? Como os selecionava?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Os livros eram contos, fábulas... Agora, quando era para fazer uma leitura compartilhada, eu gostava de textos jornalísticos, notícias...</i></li> <li>➤ <i>Os textos eram textos do cotidiano deles, né, textos de jornal, às vezes, alguma coisa que chamasse a atenção... algum esporte, às vezes, alguma coisa que fala sobre esporte... Trabalhei muito a fábula... muitas fábulas... Então, eu escolhia assim, coisas que estavam dentro do contexto do nosso currículo para, primeiro, não poder fugir das informações que o nosso currículo pede.</i></li> </ul>	<p>PAI-1</p> <p>PAI-2</p>
<p><b>Antes da pandemia, quais textos você utilizava no trabalho com a leitura com seus professores? Como os selecionava?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Agora, eu não lembro os nomes, mas a leitura que a gente faz, normalmente, são leituras de reflexão para professor e, normalmente, eu pego um autor ou uma autora, começo falando um pouco da bibliografia dele e aí, esse texto, normalmente, eu procuro separar de acordo com o tema que vai ser trabalhado, desenvolvido na ATPC. Por exemplo, se eu vou trabalhar no EMAI [Educação Matemática nos Anos Iniciais], aí eu vou trabalhar sobre matemática.</i></li> <li>➤ <i>Dependendo do tipo de formação que era proposto, nós... eu digo “nós” porque nós organizamos ali, nós, da gestão, né? Questão de crônicas, mas com todo aquele objetivo voltado para a formação do dia, textos reflexivos também. Tinha toda uma questão de lógica na questão do que ia ser proposto naquele dia de formação, porque se eu, por exemplo, se eu fosse falar de tecnologia, eu leria alguma crônica que dizia respeito à tecnologia ou, então, algum texto que remetesse a esse tema. Então, tinha todo um preparo, assim, para ser feito, para ser proposto aos professores.</i></li> </ul>	<p>PCAI-1</p> <p>PCAI-2</p>
<p><b>Antes da pandemia, quais textos você utilizava no trabalho com a leitura com seus PCs? Como os selecionava?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Textos teóricos ou textos diversos para leitura inicial. A gente se baseia ou no que é indicado pela Secretaria, que, desde o ano passado, tem as pautas formativas, e a, tem alguns textos que eles deixam na biografia. E quando é para leitura inicial, a gente utiliza muito os textos da Martha Medeiros, do Fabrício Carpinejar, alguns poemas do Drummond, do Fernando Pessoa.</i></li> </ul>	<p>PCNP-AI</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

Com relação à seleção e à utilização de textos para o trabalho com a leitura antes da pandemia, as professoras dos Anos Iniciais, mesmo não tendo utilizado o termo “gênero textual”, revelaram que trabalhavam com vários gêneros textuais, tanto da esfera literária – contos e fábulas – como da esfera jornalística – notícia. Nas palavras de PAI-1: “*Os livros eram*

*contos, fábulas... Agora, quando era para fazer uma leitura compartilhada, eu gostava de textos jornalísticos, notícias..”.*

Segundo PAI-2, os textos eram selecionados de acordo com o que era indicado no Currículo Oficial do Estado de São Paulo e conforme o tipo de atividade a ser desenvolvido nas aulas:

*Os textos eram textos do cotidiano deles, né, textos de jornal, às vezes, alguma coisa que chamasse a atenção... algum esporte, às vezes, alguma coisa que fala sobre esporte... Trabalhei muito a fábula... muitas fábulas... Então, eu escolhia assim, coisas que estavam dentro do contexto do nosso currículo para, primeiro, não poder fugir das informações que o nosso currículo pede. (PAI-2)*

Pastoriza (2021) ressalta que toda prática escolar deve estar pautada em um processo intencional de escolhas, em que esteja explícita a intencionalidade pedagógica. Desse modo, para o autor, os modelos fechados devem ser objeto de discussão à luz de intencionalidades pedagógicas. Nessa direção, a partir das falas das participantes, observamos que as “formações” propostas pela Seduc-SP não atendiam às necessidades formativas dos profissionais da rede, uma vez que seus “modelos fechados” tendiam “a abarcar um amplo leque de requisições, situações, tentativas de camuflagem, representações que revelam ou indicam necessidades formativas” (GALINDO, 2012, p. 39).

No que diz respeito às PCs, tanto PCAI-1 quanto PCAI-2 revelaram que a seleção dos textos utilizados em suas formações com os professores partia do tema que trabalhariam em cada encontro:

*[...] a leitura que a gente faz, normalmente, são leituras de reflexão para professor e, normalmente, eu pego um autor ou uma autora, começo falando um pouco da bibliografia dele e aí, esse texto, normalmente, eu procuro separar de acordo com o tema que vai ser trabalhado, desenvolvido na ATPC. Por exemplo, se eu vou trabalhar no EMAI [Educação Matemática nos Anos Iniciais], aí eu vou trabalhar sobre matemática. (PCAI-1)*

*Dependendo do tipo de formação que era proposto, nós... eu digo “nós” porque nós organizamos ali, nós, da gestão, né? Questão de crônicas, mas com todo aquele objetivo voltado para a formação do dia, textos reflexivos também. Tinha toda uma questão de lógica na questão do que ia ser proposto naquele dia de formação, porque se eu, por exemplo, se eu fosse falar de tecnologia, eu leria alguma crônica que dizia respeito à tecnologia ou, então, algum texto que remetesse a esse tema. Então, tinha todo um preparo, assim, para ser feito, para ser proposto aos professores. (PCAI-2)*

Com relação à formação dos PCs, PCNP-AI utilizava textos teóricos que estivessem de acordo com o indicado pela Seduc-SP, já que as pautas formativas eram enviadas pelo órgão. Para a leitura inicial, todavia, a educadora selecionava outros textos, como crônicas e poemas:

*Textos teóricos ou textos diversos para leitura inicial. A gente se baseia ou no que é indicado pela Secretaria, que, desde o ano passado, tem as pautas formativas, e a, tem alguns textos que eles deixam na biografia. E quando é para leitura inicial, a gente utiliza muito os textos da Martha Medeiros, do Fabrício Carpinejar, alguns poemas do Drummond, do Fernando Pessoa.*

Observamos, a partir dos depoimentos, que os textos utilizados pelas professoras dos Anos Iniciais eram aqueles previstos pela Seduc-SP e que até as pautas formativas eram elaboradas pelo próprio órgão, o que nos leva a supor que a formação acontecia em uma perspectiva transmissiva, e não reflexiva, como vimos reiterando neste estudo. As falas das participantes revelaram que as necessidades formativas dos formadores e dos professores eram ignoradas pela Seduc-SP. Os PCNPs, por sua vez, acabavam reproduzindo com os PCs a formação generalizada recebida pela Seduc-SP, e os PCs acabavam fazendo o mesmo com os professores.

Nesse contexto, parece-nos que as “formações” proporcionadas pela Seduc-SP não priorizavam as necessidades formativas dos formadores e dos professores, nem consideravam as demandas da sala de aula, posto que não proporcionavam a participação efetiva desses agentes. Por conseguinte, entendemos que essa estrutura de formação continuada

[...] historicamente construída sob modelos e programas fechados está aquém das **necessidades** que os profissionais apresentam e das que se colocam como demandas do próprio sistema educacional, bem como daquelas necessidades que advém do contato relacional entre sujeito e realidade (GALINDO, 2012, p. 38, grifo da autora).

Deste modo, faz-se necessário saber se há diferença em relação à seleção de textos para o desenvolvimento do trabalho com a leitura no 9º ano, como veremos a seguir (Quadro 11).

**Quadro 11** - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: seleção de textos para o desenvolvimento do trabalho com a leitura no 9º ano do EF

<p><b>PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA ANTES DA PANDEMIA DA COVID-19: SELEÇÃO DE TEXTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO COM A LEITURA NO 9º ANO DO EF</b></p>	<p><b>PARTICIPANTES</b></p>
<p><b>Antes da pandemia, quais textos você utilizava no trabalho com a leitura com seus alunos? Como os selecionava?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Eu sempre procuro levar para a sala de aula textos que colocam um pontinho de interrogação, e sempre fazendo o aluno pensar ou para criar alguma coisa e... o que eu estava trabalhando muito, porque é um aspecto que tem despertado em mim... eu costumo falar que as minhas inquietações acabam chegando na sala de aula... Muitos textos sobre bullying, sobre racismo, sobre o preconceito... “O que que eu posso fazer?”, “Como eu me coloco diante da sociedade, com tudo isso que me cerca?”, “Eu fico aquém disso?”...</i></li> <li>➤ <i>Então, eu trabalhava, como eu falei, gêneros diferentes na sala de leitura. Então, por exemplo, eu selecionava... eu acho que mais por gênero. Eu trabalhava mais por gênero, então, assim, o dia do conto, o dia da crônica, o dia do poema. “Qual a diferença de poema e poesia, professora?”, “Ah, poesia a gente tem em todo lugar, todo lugar tem poesia; e o poema?”, “Ah! Vamos ler poema hoje para entender o que é poema?”... Então, assim, eu trabalhava muito com gêneros com eles.</i></li> </ul>	<p>PAF-1</p> <p>PAF-2</p>
<p><b>Antes da pandemia, quais textos você utilizava no trabalho com a leitura com seus professores? Como os selecionava?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Ah, por exemplo, eu... se era uma ATPC em que a gente ia falar sobre a educação especial, eu procurava alguns que... realmente, nome, eu sou péssima para o nome... mas eu procurava... Mas eu gosto muito da [Revista] Nova Escola. Eu leio muito eles, então sempre tem uma dica lá de um autor, aí eu vou, eu procuro e, pelas dicas deles ou dicas de outros coordenadores... aí, se eu quero falar de leitura, eu vou procurar um autor que fala sobre leitura; se é sobre recuperação... a gente tem um leque de autores que trabalham com vários temas que a gente desenvolve em ATPC.</i></li> <li>➤ <i>Eu, geralmente, eu gosto muito de crônica; eu uso bastante. Mas eu também gosto dos clássicos; eu gosto de, às vezes, de novidade. Às vezes, eu uso até notícias de jornal. Às vezes, quando tem uma coisa boa que eu vejo na internet... por exemplo, né, o monotrilha na cidade Tiradentes, que é a região onde eu trabalho. Então, às vezes, eu pego uma notícia.</i></li> </ul>	<p>PCAF-1</p> <p>PCAF-2</p>
<p><b>Antes da pandemia, quais textos você utilizava no trabalho com a leitura com seus PCs? Como os selecionava?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Nesse período em que eu estou aqui, não houve nenhuma formação específica com esse foco. Não houve.</i></li> </ul>	<p>PCNP-AF</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

Com relação aos professores dos Anos Finais, PAF-1 revelou que selecionava textos que levassem os estudantes a refletir sobre problemas sociais, como *bullying*, racismo e preconceito: “O que que eu posso fazer?”, “Como eu me coloco diante da sociedade, com tudo isso que me cerca?”, “Eu fico aquém disso...?”. Com base nessa fala, fica evidente na prática de PAF-1 a mediação pedagógica em relação ao desenvolvimento do letramento crítico como prática social

(STREET, 2014), que promove espaços de discussão para que os estudantes possam se posicionar criticamente em relação às suas leituras (LAJOLO, 1996; FREIRE, 2011).

Já PAF-2 afirmou que trabalhava as características dos gêneros da esfera literária, como poemas, contos e crônicas: “*Qual a diferença de poema e poesia, professora?*”, “*Ah, poesia a gente tem em todo lugar, todo lugar tem poesia; e o poema?*”, “*Ah! Vamos ler poema hoje para entender o que é poema?*”. Ao que parece, a prática da docente centrava-se no ensino das características dos gêneros literários, mas de forma desarticulada do entendimento de gênero como prática social. Dizemos isso porque, no relato de PAF-2, não ficou claro se as atividades de leitura propostas pela docente possibilitavam aos estudantes refletir criticamente sobre os usos sociais da linguagem, uma vez que estavam centralizadas na identificação das características dos gêneros.

Parafraseando Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), ler não se resume à identificação das características dos gêneros textuais. Na perspectiva desses autores, o estudante precisa ser capaz, principalmente,

[...] de compreender o que um texto traz, interagir com ele de forma inteligente, retirar dele o que interessa para nossa vida cotidiana, ser capaz de interferir criticamente nele e na realidade a partir dele, enfim, fazer uso pleno do texto como parte da vida social de uma sociedade letrada (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 23).

Nesse entendimento, as situações de aprendizagem que envolvem a leitura devem partir, necessariamente, das práticas sociais, o que envolve os gêneros textuais, que apresentam características próprias da linguagem utilizada em cada esfera da sociedade e da comunicação. Assim, é o efeito de sentido gerado pelas escolhas linguístico-discursivas que deve ser explorado em relação aos gêneros textuais.

Por isso, como discutimos no capítulo 2, é necessário que os professores compreendam que é de fundamental importância que os estudantes saibam que “não é a forma mas sobretudo a função dos textos que nos leva a considerá-los pertencentes a determinados gêneros” (GARCIA-REIS; BOTELHO; MAGALHÃES, 2017, p. 18).

No que diz respeito ao trabalho realizado pelas PCs, de acordo com PCAF-1, os textos utilizados nas formações dos professores partiam do tema que seria trabalhado no encontro:

*Ah, por exemplo, eu... se era uma ATPC em que a gente ia falar sobre a educação especial, eu procurava alguns que... realmente, nome, eu sou péssima para o nome... mas eu procurava... Mas eu gosto muito da [Revista] Nova Escola. Eu leio muito eles, então sempre tem uma dica lá de um autor, aí eu vou, eu procuro e, pelas dicas deles ou dicas de outros coordenadores... aí, se eu quero falar de leitura, eu vou procurar um autor que fala sobre leitura; se é sobre recuperação... a gente tem um leque de autores que trabalham com vários temas que a gente desenvolve em ATPC. (PCAF-1)*

Observamos nesse depoimento que, para a seleção dos textos que seriam trabalhados nas formações dos professores, PCAF-1 baseava-se em “dicas” de revistas e de outros colegas de trabalho, o que denota que não havia objetivos claros nem intencionalidade pedagógica definida nessa seleção. Assim, depreendemos que não havia formação para os professores com foco em procedimentos estratégicos para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, talvez porque a formadora não os dominasse, o que também percebemos na prática relatada por PCAF-2:

*Eu, geralmente, eu gosto muito de crônica; eu uso bastante. Mas eu também gosto dos clássicos; eu gosto de, às vezes, de novidade. Às vezes, eu uso até notícias de jornal. Às vezes, quando tem uma coisa boa que eu vejo na internet... por exemplo, né, o monotrilha na cidade Tiradentes, que é a região onde eu trabalho. Então, às vezes, eu pego uma notícia. (PCAF-2)*

Com relação a PCNP-AF, ao ser perguntada sobre a seleção de textos para as formações, ela respondeu que não houve formação para PCs sobre o ensino de leitura no período de sua atuação no Núcleo Pedagógico: *“Nesse período em que eu estou aqui, não houve nenhuma formação específica com esse foco. Não houve”*.

Percebemos nos depoimentos das entrevistadas dos Anos Finais, à exceção de PAF-1, que a seleção dos textos para o trabalho com a leitura na escola talvez não fosse direcionada para ensinar o alunos a ler, mas para que desenvolvessem o gosto pela leitura. Na visão de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 46), nos Anos Finais, essa é uma ação “importantíssima, mas não basta. [...] é importante ler e compreender profundamente o texto lido”.

Ao que parece, as participantes não se davam conta de que somente a leitura inicial não é suficiente para desenvolver a competência leitora dos estudantes; é necessário ensinar-lhes os procedimentos que devem ser utilizados para desenvolver a compreensão leitora. Isso pode indicar que, talvez, as PCs e as professoras não dominassem os procedimentos de leitura, haja vista que não havia uma formação específica para o ensino de leitura que contemplasse procedimentos de leitura mais estratégicos para propiciar aos estudantes o desenvolvimento da competência leitora.

Como já dissemos, ensinar os estudantes a ler, sem ensinar-lhes as estratégias que deverão ser utilizadas para que compreendam o que estão lendo, não será proveitoso, tendo em vista que o ensino das estratégias de leitura é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da compreensão leitora, conforme postula Solé (1998). Isso pressupõe considerar que formadores e docentes dominem esses procedimentos para poder ensiná-los aos estudantes.

Além de tudo, os textos multimodais quase não foram citados pelas participantes, à exceção das professoras dos Anos Iniciais (Quadro 10) e de PCAF-2, que disseram selecionar textos

jornalísticos para o trabalho com a leitura, embora o tenham dito de maneira bem incipiente, sem transparecer a realização de um trabalho com intencionalidades pedagógicas (PASTORIZA, 2021).

Após entendermos como as participantes da pesquisa concebiam a leitura, o ensino e a aprendizagem, é importante identificarmos o que pensavam sobre as avaliações externas, se faziam uso dos resultados dessas avaliações e como utilizavam esses resultados para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, o que implica uma concepção de avaliação que subjaz a prática docente, como veremos a seguir (Quadros 12 e 13).

**Quadro 12** - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: utilização dos resultados das avaliações de larga escala no 5º ano do EF

PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA ANTES DA PANDEMIA DA COVID-19: UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA NO 5º ANO DO EF	PARTICIPANTES
<p><b>Antes da pandemia, o que era feito com os resultados das avaliações em larga escala?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>A gente via as habilidades que os alunos estão mais fragilizados e, desse ponto, a gente começa a buscar atividades que contemplam isso. Porque tem que fazer uso, né? A gente traça esse roteiro.</i></li> <li>➤ <i>Quando chegam esses resultados, no meu caso, como eu vejo a observação que a escola traz para a gente: as habilidades que os alunos atingiram, o que não atingiram, as habilidades que eles atingiram, as que foram fragilizadas e que a gente precisa estar trabalhando...</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PAI-1</p> <p style="text-align: center;">PAI-2</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Normalmente, a gente faz algumas reuniões para fazer essa análise das avaliações externas, nós fazemos um levantamento... tentamos fazer um levantamento do que é que... por que que aconteceu aquele determinado resultado, o que foi que causou aquele resultado, e tentar traçar alguns planos de mudança em cima desses resultados, dos planos de melhorias, no caso da... quando se trata das avaliações.</i></li> <li>➤ <i>Nós analisamos os resultados, verificamos a porcentagem de alunos que estão com determinada defasagem aqui na escola e, a partir daí, nós elaboramos as formações voltadas para essas habilidades. O que que o professor trabalhou, como o professor trabalhou e o que ele propõe para aquele aluno, para que dê continuidade naquela habilidade.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCAI-1</p> <p style="text-align: center;">PCAI-2</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>E aí é feito um estudo, dentro desses índices, do que era esperado e do que foi alcançado. É aí onde entra o planejamento, tanto da escola quanto do Núcleo Pedagógico, de onde a gente precisa trabalhar, qual tipo de formação a gente precisa oferecer para os professores coordenadores, ou, de repente, diretamente aos professores de determinada área, geralmente Língua Portuguesa e Matemática, né, que é a nossa centralização nas formações, para tentar aumentar esses índices. Então, se é na interpretação, a gente vai buscar uma formação mais específica de interpretação; se é na alfabetização, aí entram os Anos Iniciais, nós vamos ver quais são as defasagens que ficaram na alfabetização, para tentar ver, na próxima avaliação, qual resultado a gente consegue atingir.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCNP-AI</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

Em referência à utilização dos resultados das avaliações externas antes da pandemia, as professoras dos Anos Iniciais relataram que os utilizavam para identificar as habilidades atingidas e as não atingidas pelos alunos e para realizarem atividades que desenvolvessem as segundas. De acordo com as professoras:

*A gente via as habilidades que os alunos estão mais fragilizados e, desse ponto, a gente começa a buscar atividades que contemplam isso. Porque tem que fazer uso, né? A gente traça esse roteiro. (PAI-1)*

*Quando chegam esses resultados, no meu caso, como eu vejo a observação que a escola traz para a gente: as habilidades que os alunos atingiram, o que não atingiram, as habilidades que eles atingiram, as que foram fragilizadas e que a gente precisa estar trabalhando... (PAI-2)*

Nesses depoimentos, observamos que, mesmo trabalhando em escolas e em bairros diferentes, as professoras pareciam desenvolver uma prática semelhante.

Ainda que os depoimentos das professoras dos Anos Iniciais sejam unânimes em relação à utilização dos resultados das avaliações externas para o desenvolvimento das habilidades de leitura não consolidadas pelos estudantes, percebemos que, talvez, o discurso ainda não tivesse sido incorporado às práticas pedagógicas de leitura, haja vista que, ao serem questionadas sobre a forma como trabalhavam a leitura com seus alunos, em nenhum momento o trabalho com as habilidades de leitura não desenvolvidas pelos estudantes foi mencionado. É possível supor, portanto, que essas docentes não estabeleciam relações nem entre essas avaliações e as atividades de leitura proporcionadas na escola, nem entre as avaliações externas e as internas, como veremos mais adiante.

À vista disso, concordamos com Carvalho (2018, p. 33) quando diz que “o ensino da leitura nas salas de aula ainda não atingiu os patamares desejáveis quando o assunto é o domínio da leitura”. De acordo com o autor, “algumas habilidades de leitura não são exploradas pelos professores como deveriam ser” (p. 33).

Em relação à utilização dos resultados das avaliações, as PCs dos Anos Iniciais revelaram que faziam reuniões com os professores para discutir os resultados e construir um plano de ação que contemplasse as habilidades não desenvolvidas pelos estudantes:

*Normalmente, a gente faz algumas reuniões para fazer essa análise das avaliações externas, nós fazemos um levantamento... tentamos fazer um levantamento do que é que... por que que aconteceu aquele determinado resultado, o que foi que causou aquele resultado, e tentar traçar alguns planos de mudança em cima desses resultados, dos planos de melhorias, no caso da... quando se trata das avaliações. (PCAI-1)*

*Nós analisamos os resultados, verificamos a porcentagem de alunos que estão com determinada defasagem aqui na escola e, a partir daí, nós elaboramos as formações voltadas para essas habilidades. O que que o professor trabalhou, como o professor trabalhou e o que ele propõe para aquele aluno, para que dê continuidade naquela habilidade. (PCAI-2)*

Na mesma direção, PCNP-AI também revelou que os resultados das avaliações de larga escala eram utilizados para planejar as formações para os PCs e para os professores de Língua Portuguesa e Matemática:

*E aí é feito um estudo, dentro desses índices, do que era esperado e do que foi alcançado. É aí onde entra o planejamento, tanto da escola quanto do Núcleo Pedagógico, de onde a gente precisa trabalhar, qual tipo de formação a gente precisa oferecer para os professores coordenadores, ou, de repente, diretamente aos professores de determinada área, geralmente Língua Portuguesa e Matemática, né, que é a nossa centralização nas formações, para tentar aumentar esses índices. (PCNP-AI, grifo nosso)*

Os depoimentos das participantes dos Anos Iniciais revelam uma preocupação em utilizar os resultados das avaliações como diagnóstico dos saberes dos estudantes e, a partir disso, elaborar um plano de intervenção para os alunos e um plano de formação para os professores e para os PCs. É possível, entretanto, levantar a hipótese de que esses planos não estavam interligados com as demais atividades de leitura da escola, dado que, nos depoimentos das participantes sobre o trabalho desenvolvido com a leitura na escola, não foi mencionado o desenvolvimento das habilidades que não foram consolidadas pelos alunos, o que se confirma no estudo de Carvalho (2018, p. 41, grifo nosso), no qual o autor levanta a hipótese

[...] de que talvez os professores da educação básica não privilegiam em suas aulas (atividades e avaliações) o desenvolvimento das habilidades de leitura e não dominem nem compreendam suficientemente as engrenagens das avaliações externas sistêmicas, **embora possam estar preocupados e interessados em melhorar os índices de proficiência dos alunos de sua escola nos exames do governo.**

Talvez esse seja um dos problemas pelos quais o trabalho com a leitura na escola não seja profícuo, pois, em vez de propiciar aos estudantes o desenvolvimento da competência leitora por meio das estratégias metacognitivas de leitura, tanto as professoras como as formadoras acabavam centrando seus esforços para melhorar os índices das avaliações externas. Essa “preocupação” pode acabar transformando as práticas em treinamento para as avaliações, em vez de serem realizadas com foco no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

Essa prática, incorporada veladamente pela própria Seduc-SP, pareceu estar presente também nos Anos Finais, como veremos a seguir (Quadro 13).

**Quadro 13** - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: utilização dos resultados das avaliações de larga escala no 9º ano do EF

PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA ANTES DA PANDEMIA DA COVID-19: UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA NO 9º ANO DO EF	PARTICIPANTES
<p><b>Antes da pandemia, o que era feito com os resultados das avaliações em larga escala?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Geralmente, dentro da escola, a gente acaba fazendo a tabulação e identificando quais são as habilidades que os alunos ainda não têm muito domínio, e essas avaliações externas ajudam nisso: a entender e a identificar quais são as habilidades que não foram alcançadas ainda. Com esse resultado, a gente consegue um diagnóstico, né?</i></li> <li>➤ <i>Eu começo a trabalhar atividades... eu faço projeto, eu faço atividade com as dificuldades deles e trabalho em sala de aula. Então, por exemplo, eu percebi que houve um problema muito grande com interpretação de texto. Eu vou pegar, eu vou planejar as minhas aulas para trabalhar melhor aquilo ali.</i></li> <li>➤ <i>A gente vai olhando nos gráficos, olhando o que que está... qual é a fragilidade maior, e aí a gente sabe que tem que trabalhar aquela fragilidade, aquela habilidade que o aluno não conseguiu atingir. Então, a gente vai trabalhar em ATPC. Também, nas análises dos gráficos, a gente olha e começa a direcionar as atividades naquela habilidade fragilizada.</i></li> <li>➤ <i>Nós analisávamos os resultados, todo mundo junto, ali, vendo quantos alunos estão no básico, abaixo do básico, quais são as habilidades prioritárias, como é que a gente pode fazer para, a partir desses resultados, ajudar melhor esses alunos que precisam. Então, a gente tem um trabalho em cima desses resultados muito sério, de muita análise mesmo; de fazer planilha para ver onde que o aluno precisa de ajuda, porque é por ali que a gente sabe. Lógico que também a gente acrescenta as avaliações do professor, porque ela é muito importante, porque, às vezes, o professor, com base nesses resultados, ele faz um reforço.</i></li> <li>➤ <i>Eu acho que o ano passado que a gente começou a olhar para esses dados com mais interesse. Porque a gente acabou trabalhando as questões dos descritores, das habilidades que são requeridas lá no Saeb...</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PAF-1</p> <p style="text-align: center;">PAF-2</p> <p style="text-align: center;">PCAF-1</p> <p style="text-align: center;">PCAF-2</p> <p style="text-align: center;">PCNP-AF</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

Em referência à utilização dos resultados das avaliações externas antes da pandemia, as professoras dos Anos Finais também revelaram que utilizavam os resultados para identificar as habilidades atingidas e as não atingidas pelos alunos e realizarem atividades que desenvolvessem as habilidades não desenvolvidas: “[...] essas avaliações externas ajudam nisso: a entender e a identificar quais são as habilidades que não foram alcançadas ainda. Com esse resultado, a gente consegue um diagnóstico, né?” (PAF-1).

Com relação às PCs, os resultados das avaliações eram utilizados para planejar as formações dos professores, a partir das habilidades que os alunos não haviam atingido, inclusive a partir dos níveis de proficiência, como revelaram PCAF-1, PCAF-2 e PCNP-AF:

*A gente vai olhando nos gráficos, olhando o que que está... qual é a fragilidade maior, e aí a gente sabe que tem que trabalhar aquela fragilidade, aquela habilidade que o aluno não conseguiu atingir. Então, a gente vai trabalhar em ATPC. Também, nas análises dos gráficos, a gente olha e começa a direcionar as atividades naquela habilidade fragilizada. (PCAF-1)*

*Nós analisávamos os resultados, todo mundo junto, ali, vendo quantos alunos estão no básico, abaixo do básico, quais são as habilidades prioritárias, como é que a gente pode fazer para, a partir desses resultados, ajudar melhor esses alunos que precisam. Então, a gente tem um trabalho em cima desses resultados muito sério, de muita análise mesmo; de fazer planilha para ver onde que o aluno precisa de ajuda, porque é por ali que a gente sabe. Lógico que também a gente acrescenta as avaliações do professor, porque ela é muito importante, porque, às vezes, o professor, com base nesses resultados, ele faz um reforço. (PCAF-2)*

*Eu acho que o ano passado que a gente começou a olhar para esses dados com mais interesse. Porque a gente acabou trabalhando as questões dos descritores, das habilidades que são requeridas lá no Saeb... (PCNP-AF)*

Como podemos observar no depoimento de PCNP-AF, é possível que a profissional não estabelecesse relações entre as avaliações de sistema e o ensino de leitura, haja vista que, anteriormente, ela mencionou que, no período de sua atuação no Núcleo Pedagógico, não foram realizadas formações com foco no ensino de leitura.

Os depoimentos das participantes dos Anos Finais revelaram que havia uma rotina quando os resultados das avaliações externas eram divulgados, na mesma linha adotada pelas educadoras dos Anos Iniciais, ou seja, a análise dos resultados, a identificação das habilidades não desenvolvidas pelos estudantes e a elaboração de um plano de ação que contemplasse essas habilidades não desenvolvidas. Não obstante, como analisamos há pouco (Quadro 12), é possível supor que esse plano de ação não estivesse incorporado às demais atividades e avaliações de leitura desenvolvidas na escola. Nossa suposição deve-se pelo fato de as docentes e as formadoras dos Anos Finais, tal como as dos Anos Iniciais, não terem comentado em seus depoimentos sobre as atividades de leitura desenvolvidas na escola, entre elas, a utilização dos espaços pedagógicos e a seleção de textos para o trabalho com a leitura. Embora as participantes tenham dito que trabalhavam as habilidades de leitura não desenvolvidas pelos alunos nas avaliações, falas como essas não foram contempladas em seus depoimentos sobre as atividades desenvolvidas nas escolas.

Como aponta Geraldí (2015), essas avaliações, na maioria das vezes, em vez de contribuírem para a melhoria da aprendizagem dos alunos, tornam-se norteadoras para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, treinando os estudantes para realizar as avaliações e alcançar as metas estipuladas pelas Secretarias de Educação, deixando de lado a preocupação com a aprendizagem efetiva dos alunos. Em seu estudo, Carvalho (2018) também pontua que muitas escolas não têm utilizado os resultados dessas avaliações como instrumento

pedagógico para realizar intervenções propositivas nas dificuldades dos alunos, mas para treiná-los a realizar essas avaliações.

É possível supor, portanto, que, embora os depoimentos das participantes dos Anos Iniciais e dos Anos Finais tenham indicado que os resultados das avaliações externas eram utilizados como diagnóstico para o planejamento de ações que visassem à melhoria da aprendizagem dos estudantes, ao que parece, na prática, não era o que acontecia. Além disso, essas profissionais pareciam não ver conexão entre as avaliações externas e as demais atividades de leitura desenvolvidas na escola, inclusive as avaliações internas, como revelam os depoimentos apresentados a seguir (Quadros 14 e 15).

**Quadro 14** - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: práticas avaliativas das atividades de leitura no 5º ano do EF

<b>PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA ANTES DA PANDEMIA DA COVID-19: PRÁTICAS AVALIATIVAS DAS ATIVIDADES DE LEITURA NO 5º ANO DO EF</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
<p><b>Antes da pandemia, como você avaliava as atividades de leitura dos seus alunos?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Avaliação... o que eu avaliava da leitura era a questão da entonação deles, de ver... de respeitar os pontos, os parágrafos... na verdade, essas questões. Agora, cobrar mesmo a leitura, em si, eu não cobrava. Eu nunca tive uma cobrança em cima da leitura. Eu avaliava se ele estava conseguindo, por exemplo, diversificar os repertórios, se quando eles iam lá no cantinho da leitura e só pegavam conto, conto, conto... Eu ficava observando e tentava oferecer um outro tipo de leitura, mas nunca impondo; sempre tentando mostrar outro caminho.</i></li> <li>➤ <i>Então, quando eu observo que ele está lendo, são essas coisas: como que ele lê, se ele está lendo pausadamente, se ele lê com pontuação, se ele pronuncia corretamente as palavras, se a pronúncia dele é correta em relação às palavras... São essas observações que eu costumo fazer.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PAI-1</p> <p style="text-align: center;">PAI-2</p>
<p><b>Antes da pandemia, como você orientava seus professores quanto à avaliação das atividades de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Não. Acredito que não tenha esse tipo de trabalho na escola, não.</i></li> <li>➤ <i>Antes da pandemia, os professores analisavam essa questão da oralidade das crianças, na leitura de trechos curtos, leitura de listas, para saber mais da questão da fonética da criança: como que ele [o aluno] faz aquela questão da leitura em voz alta para o professor; a questão das situações-problema também envolve muito essa questão de leitura, porque, se o aluno não consegue ler, ele não consegue interpretar, logo, existem dificuldades na parte da matemática.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCAI-1</p> <p style="text-align: center;">PCAI-2</p>
<p><b>Antes da pandemia, como você orientava seus PCs quanto à avaliação das atividades de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>A gente batia mais na tecla da questão da leitura inicial, que é a leitura feita pelo professor, para que o aluno possa ter um comportamento leitor, a partir da leitura feita pelo professor.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCNP-AI</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

Sobre o modo como avaliavam as atividades de leitura antes da pandemia, as professoras dos Anos Iniciais relataram que observavam se os alunos estavam lendo pausadamente e respeitando a pontuação. PAI-1 relatou que não fazia cobranças das atividades de leitura, todavia observava o comportamento leitor dos estudantes, isto é, se eles procuravam outros gêneros ou se sempre mantinham o gênero quando escolhiam as leituras:

*Avaliação... o que eu avaliava da leitura era a questão da entonação deles, de ver... de respeitar os pontos, os parágrafos... na verdade, essas questões. Agora, cobrar mesmo a leitura, em si, eu não cobrava. Eu nunca tive uma cobrança em cima da leitura. Eu avaliava se ele estava conseguindo, por exemplo, diversificar os repertórios, se quando eles iam lá no cantinho da leitura e só pegavam conto, conto, conto... Eu ficava observando e tentava oferecer um outro tipo de leitura, mas nunca impondo; sempre tentando mostrar outro caminho. (PAI-1)*

Ainda que no depoimento de PAI-1 estejam claros os objetivos e a intencionalidade pedagógica em relação às atividades avaliativas que proporcionava a seus alunos – aliás, com clara preocupação em diagnosticar o comportamento leitor dos estudantes, fazendo intervenções para que tivessem acesso aos demais gêneros literários –, observamos que a professora não estabelecia relações entre as avaliações externas e as internas, uma vez que, embora tenha dito utilizar os resultados dessas avaliações para preparar atividades que contemplassem as habilidades não desenvolvidas pelos estudantes, não lembrou de mencionar isso nesse depoimento. O mesmo pode ser observado no depoimento de PAI-2:

*Então, quando eu observo que ele está lendo, são essas coisas: como que ele lê, se ele está lendo pausadamente, se ele lê com pontuação, se ele pronuncia corretamente as palavras, se a pronúncia dele é correta em relação às palavras... São essas observações que eu costumo fazer. (PAI-2)*

Em relação às orientações das PCs aos professores sobre como avaliar as atividades de leitura, talvez, por não ter ficado clara a pergunta do pesquisador, PCAI-1 respondeu que não foi realizada essa orientação na escola, porém, no que tange às avaliações externas, respondeu que costuma reunir os professores para discutirem juntos os resultados dessas avaliações: “[...] e tentar traçar alguns planos de mudança em cima desses resultados, dos planos de melhorias, no caso da... quando se trata das avaliações”. Com base nisso, supomos que a PC não estabelecia relações entre as avaliações externas e as avaliações de leitura realizadas na escola.

PCAI-2, por sua vez, explicou o modo como os professores avaliavam:

*Antes da pandemia, os professores analisavam essa questão da oralidade das crianças, na leitura de trechos curtos, leitura de listas, para saber mais da questão da fonética da criança: como que ele [o aluno] faz aquela questão da leitura em voz*

*alta para o professor; a questão das situações-problema também envolve muito essa questão de leitura, porque, se o aluno não consegue ler, ele não consegue interpretar, logo, existem dificuldades na parte da matemática. (PCAI-2)*

Supomos, a partir desse depoimento, que havia discussões sobre avaliação nas reuniões, dado que a fala da educadora se coaduna com as repostas das professoras. Apesar disso, PCAI-2 também parecia não estabelecer relações com o que revelou sobre as avaliações externas.

Sobre as formações realizadas para os PCs com esse tema, PCNP-AI explicou que o foco das formações era a leitura inicial feita pelo professor para que os estudantes desenvolvessem o comportamento leitor: *“A gente batia mais na tecla da questão da leitura inicial, que é a leitura feita pelo professor, para que o aluno possa ter um comportamento leitor, a partir da leitura feita pelo professor”*.

Depreendemos dos depoimentos das participantes que não havia clareza das concepções avaliativas na escola. Observamos que as informações sobre o modo como avaliavam as atividades internas de leitura dos alunos eram vagas e, mesmo tendo afirmado que utilizavam os resultados das avaliações externas como diagnóstico, as falas sugerem que as educadoras não sabiam como fazer isso.

É importante destacar que, durante as entrevistas, as participantes não estabeleceram relações entre as avaliações de leitura realizadas na escola e as avaliações externas, mesmo sendo o foco dessas provas avaliar a competência leitora dos estudantes. Também não foi mencionado pelas entrevistadas o trabalho com as habilidades de leitura nas atividades internas, mesmo tendo afirmado que utilizavam os resultados das avaliações externas para trabalhar as habilidades que ainda não haviam sido consolidadas pelos estudantes.

Assim, embora pareça estar claro para as participantes dos Anos Iniciais – e para as dos Anos Finais também, como veremos a seguir – que avaliar a aprendizagem “significa investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenção quando necessário” (LUCKESI, 2011, p. 175), observamos que isso não acontecia de forma efetiva em muitas práticas.

Desta forma, o modo como o resultado das avaliações internas e externas é utilizado pela escola faz toda a diferença. Em outras palavras, a partir dos resultados de uma avaliação, o professor pode trabalhar investindo nas aprendizagens do que os alunos não aprenderam, por exemplo. Com base nas análises das entrevistas, entretanto, pressupomos que esse trabalho ainda não é realizado em muitas escolas dos Anos Iniciais, como também em muitas dos Anos Finais, como observaremos a seguir (Quadro 15).

**Quadro 15** - Categorização das práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: práticas avaliativas das atividades de leitura no 9º ano do EF

PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA ANTES DA PANDEMIA DA COVID-19: PRÁTICAS AVALIATIVAS DAS ATIVIDADES DE LEITURA NO 9º ANO DO EF	PARTICIPANTES
<p><b>Antes da pandemia, como você avaliava as atividades de leitura dos seus alunos?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Eu avaliava os alunos através do que eles escreviam. O que que as nossas discussões em sala conseguiram atingir o aluno? Então, eu conseguia ver o resultado através da escrita, da análise deles, da forma de pensar...</i></li> <li>➤ <i>Na verdade, a leitura, por si só, não avalio. Não avalio no sentido, assim, de nota, né? É tudo no processo, né? Então eu acredito, lógico, quando eu vejo que existe alguma dificuldade ali, eu preciso trabalhar melhor, eu vou procurar trabalhar de uma maneira diferente. Eu fiz uma abordagem, vi que não surtiu muito efeito, eu vou lá e procuro fazer de uma outra forma. Agora, a leitura, leitura em si, é a leitura que começa pelo prazer, né? Eu digo aí a leitura literária, né? Eu não cobro, por exemplo, pergunta e resposta, como era na minha época.</i></li> </ul>	<p>PAF-1</p> <p>PAF-2</p>
<p><b>Antes da pandemia, como você orientava seus professores quanto à avaliação das atividades de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>A gente trabalhava com várias vertentes, várias coisas, várias soluções que não dá para avaliar de um modo só. Tem que ser de várias formas.</i></li> <li>➤ <i>Avaliação é observar, é instigar o aluno a trazer... não é, assim, para o professor entender que a avaliação, ela não é uma nota. Tudo bem, é um sistema, a gente precisa colocar uma nota, mas o ser humano é muito mais que isso.</i></li> </ul>	<p>PCAF-1</p> <p>PCAF-2</p>
<p><b>Antes da pandemia, como você orientava seus PCs quanto à avaliação das atividades de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Nesse período em que eu estou aqui, não houve nenhuma formação específica com esse foco.</i></li> </ul>	<p>PCNP-AF</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

Com relação às práticas avaliativas desenvolvidas nos Anos Finais antes da pandemia, observamos que as participantes avaliavam as atividades de leitura dos alunos de modo diferente. De acordo com PAF-1: “*Eu avaliava os alunos através do que eles escreviam. O que que as nossas discussões em sala conseguiram atingir o aluno? Então, eu conseguia ver o resultado através da escrita, da análise deles, da forma de pensar...*”.

Já PAF-2 explicou que não avaliava por meio de perguntas e respostas, nem atribuía nota às atividades de leitura. De acordo com a professora, ela avaliava o processo considerando, inclusive, a própria prática:

*Na verdade, a leitura, por si só, não avalio. Não avalio no sentido, assim, de nota, né? É tudo no processo, né? Então eu acredito, lógico, quando eu vejo que existe alguma dificuldade ali, eu preciso trabalhar melhor, eu vou procurar trabalhar de uma maneira diferente. Eu fiz uma abordagem, vi que não surtiu muito efeito, eu vou lá e procuro fazer de uma outra forma. Agora, a leitura, leitura em si, é a leitura que*

*começa pelo prazer, né? Eu digo aí a leitura literária, né? Eu não cobro, por exemplo, pergunta e resposta, como era na minha época. (PAF-2)*

Observamos nos depoimentos das participantes que, enquanto PAF-1 procurava avaliar os estudantes a partir do que eles escreviam sobre o que haviam entendido das leituras e das discussões realizadas em sala de aula, PAF-2 buscava avaliar o processo. Percebemos no depoimento dessa professora que, talvez, ela não tivesse clareza das concepções avaliativas que embasavam sua prática, pois, aparentemente, não sabia como avaliar as atividades de leitura de seus alunos.

Notamos também, em ambos os depoimentos, que as participantes não se sentiram seguras para falar do modo como avaliavam as atividades de leitura dos estudantes, o que pode ocorrer por falta de formação continuada, como evidenciam os depoimentos de PCAF-1, PCAF-2 e PCNP-AF, a seguir.

PCAF-1 expôs que trabalhava com vários modos de avaliação, porém não citou nenhum exemplo: *“A gente trabalhava com várias vertentes, várias coisas, várias soluções que não dá para avaliar de um modo só. Tem que ser de várias formas”*. É possível supor, a partir desse depoimento, que a PC não tinha clareza das concepções avaliativas que embasavam sua prática, o que pode comprometer o trabalho realizado pelos professores, uma vez que se espera que o formador de professores tenha domínio das concepções que embasam suas práticas para poder formar os docentes, o que também não se percebe no depoimento de PCAF-2: *“Avaliação é observar, é instigar o aluno a trazer... não é, assim, para o professor entender que a avaliação, ela não é uma nota. Tudo bem, é um sistema, a gente precisa colocar uma nota, mas o ser humano é muito mais que isso”*.

Sobre as formações realizadas com os PCs acerca desse tema, PCNP-AF informou que não houve nenhuma formação no período de sua atuação no Núcleo Pedagógico: *“Nesse período em que eu estou aqui, não houve nenhuma formação específica com esse foco”*.

É possível supor, a partir do depoimento das participantes dos Anos Finais que, talvez por falta de formação específica, as concepções avaliativas que embasavam as práticas docentes não estivessem claras, inclusive para as PCs, que são formadoras de professores. Isso pode prejudicar o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, já que, como mencionamos anteriormente, sabemos que por trás das práticas de ensino de leitura estão concepções avaliativas que interferem sobremodo nas práticas pedagógicas de leitura. Por essa razão, além de clareza na concepção de linguagem que o docente adota para sua prática de ensino de leitura, é necessário que tenha clareza das concepções avaliativas. Assim, torna-se

indispensável que o PC, formador de professores, e o PCNP, formador de professores e de PCs, as dominem.

Como podemos perceber, a partir dos depoimentos das participantes dos Anos Iniciais e dos Anos Finais, embora sejam unânimes ao revelarem que utilizavam os resultados das avaliações externas para o desenvolvimento das habilidades ainda não consolidadas pelos estudantes, ao que parece, elas não estabeleciam relações com as avaliações internas. Observamos que em nenhum depoimento relacionado à avaliação das atividades de leitura na escola foi mencionado o trabalho com as habilidades.

Nesta direção, é possível supor que muitas práticas de ensino de leitura na escola básica ainda não têm utilizado os resultados dessas avaliações para a realização de intervenções propositivas para que os estudantes desenvolvam a compreensão leitora. Em vez disso, parece que essas avaliações se tornaram norteadoras para treinar os estudantes a realizá-las e alcançar as metas estipuladas pelos sistemas de ensino, relegando a preocupação com a aprendizagem efetiva dos alunos, como apontam Geraldi (2015) e Carvalho (2018).

A esse respeito, PCNP-AF revelou o seguinte:

*[Quando chegam os resultados do Saresp] [...] é feito um estudo, dentro desses índices, do que era esperado e do que foi alcançado. É, aí, onde entra o planejamento, tanto da escola quanto do Núcleo Pedagógico, de onde a gente precisa trabalhar, qual tipo de formação a gente precisa oferecer para os professores coordenadores, ou, de repente, diretamente aos professores de determinada área, geralmente Língua Portuguesa e Matemática, né, que é a nossa centralização nas formações, para tentar aumentar esses índices. Então, se é na interpretação, a gente vai buscar uma formação mais específica de interpretação; se é na alfabetização, aí entram os Anos Iniciais, nós vamos ver quais são as defasagens que ficaram na alfabetização, **para tentar ver, na próxima avaliação, qual resultado a gente consegue atingir.** (PCNP-AF, grifo nosso)*

Observamos no depoimento da PCNP que essa prática está inserida na rede pública estadual pelo próprio sistema, o que também reflete no modo como os professores avaliam as atividades de leitura aplicadas aos estudantes, conforme sugerem os depoimentos analisados. Fica evidente que o modo como o sistema de ensino utiliza os resultados das avaliações acaba condicionando os profissionais da rede a se preocupar mais em atingir os resultados estipulados do que com a aprendizagem efetiva dos alunos, e muitos não percebem isso.

Diante da análise apresentada (Quadros 14 e 15), depreendemos que um trabalho efetivo com a avaliação da aprendizagem requer, primeiramente, mudança nas concepções de leitura, ensino, aprendizagem e avaliação e, depois, mudança nos métodos avaliativos – de toda a rede de ensino (a começar pela Seduc-SP), e não somente da escola –, que devem ser planejados com objetivos claros e definidos, a partir de estratégias que permitam conhecer como o aluno

está aprendendo durante as aulas. Nesse sentido, os resultados devem ser revertidos em ações que possibilitem a superação das dificuldades identificadas no processo, conforme reforça Passarelli (2011, p. 33), ao apontar que

[...] tendo em vista que ler é a capacidade de refletir e aplicar conhecimentos linguísticos em situações típicas do mundo real e, portanto, dar margem à reflexão do sujeito-leitor durante o próprio processo de leitura, avaliar a leitura é uma oportunidade de pôr em prática essa perspectiva, desde que não se restrinja ao evento do teste, mas que, coletados e analisados, os resultados obtidos sirvam efetivamente para desencadear ações interventivas para aprimorar a competência leitora dos estudantes e retroverter o nível de insuficiência em que se encontra grande parte dos discentes brasileiros.

Assim, a avaliação da competência leitora dos estudantes não deve ser pensada isoladamente, mas como um processo que considere outros fatores que interferem significativamente no processo de aprendizagem, entre eles, o conjunto de circunstâncias a que os alunos estão expostos cotidianamente.

Como apontam as análises dos depoimentos das participantes deste estudo, as práticas de ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19 revelaram que, nos Anos Iniciais, havia uma rotina sistematizada de práticas de leitura desenvolvida com os estudantes de modo que eles estavam mais tempo envolvidos com a leitura do que os alunos dos Anos Finais.

Também parece claro, a partir do que revelaram as entrevistadas, que, na rotina das práticas de leitura, nos Anos Iniciais, as professoras procuravam deixar os alunos expostos a uma maior variedade de textos que circulam na sociedade por meio dos gêneros textuais, inclusive fazendo uso do cantinho da leitura na classe. Além disso, a leitura, nos Anos Iniciais, diferentemente dos Anos Finais, é desenvolvida pelo mesmo professor em quase todas as disciplinas – à exceção de Arte e Educação Física –, o que favorece o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. O ensino de leitura por meio de procedimentos de leitura mais estratégicos, entretanto, ainda era pouco utilizado pelas docentes e pelas formadoras, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais, para propiciar aos estudantes o desenvolvimento da competência leitora.

Assim sendo, com base nos depoimentos das profissionais entrevistadas, é possível inferir que muitas práticas de ensino de leitura na escola básica ainda não têm realizado intervenções propositivas para que os estudantes desenvolvam a compreensão leitora, já que na maioria das práticas relatadas, realizadas antes da pandemia, não vislumbramos o trabalho com as estratégias de leitura, por meio da mediação pedagógica, para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes. Quando muito, essas estratégias foram trabalhadas, mas

não foram exploradas em toda a sua potencialidade, transformando-se em técnicas mecânicas de leitura. Como ficou evidenciado, o ensino de leitura sem o ensino das estratégias que deverão ser utilizadas pelos estudantes para que compreendam o que estão lendo não será proveitoso, conforme apontam Solé (1998) e Passarelli (2017).

Bem por isso, retomamos que o ensino de leitura na escola pressupõe clareza quanto às concepções de leitura, ensino, aprendizagem e avaliação que embasam a prática pedagógica. De acordo com as análises apresentadas no eixo 1 – O ensino de leitura antes da pandemia da Covid-19: teorias e práticas – ficou evidente, no entanto, que a maioria das participantes da pesquisa ainda não tinham clareza das concepções que embasavam suas práticas pedagógicas e que, embora algumas dessas práticas se aproximassem do que os autores de nossa base teórica defendem, depreendemos que se aproximavam mais da reprodução de práticas, haja vista que as participantes não evidenciaram apropriação dos pressupostos teóricos em suas práticas. Em outras palavras, as concepções que sustentavam muitas práticas pedagógicas relatadas ainda não eram adotadas conscientemente pelas docentes.

Nessa linha de pensamento, recuperamos, por meio das palavras de Kleiman (2016a, 92), o que discutimos no segundo capítulo deste estudo:

[...] o ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto. Tal ensino pode facilmente desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno.

Consequentemente, o trabalho com as estratégias de leitura, quando realizado por alguns docentes, pode se transformar em técnicas mecânicas de leitura, reduzindo, assim, seu potencial, conforme adverte a autora. Talvez seja esse um dos motivos pelos quais muitos alunos concluem o 9º ano, último do EF, sem ter desenvolvido as competências básicas de leitura.

Considerando, pois, o aparato teórico estudado nesta pesquisa, acreditamos que é possível a professores, PCs e PCNPs atenderem às propostas pedagógicas de leitura se, para além da “reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno” (KLEIMAN, 2016b, p. 92) – entre elas, as pautas de leitura enviadas pela Seduc-SP –, assumirem que o ensino de leitura por meio de procedimentos de leitura mais estratégicos pode propiciar aos estudantes o desenvolvimento da competência leitora através da mediação pedagógica do professor. Isso requer considerar que professores e formadores dominem esses procedimentos para que possam ensinar os estudantes. Logo, esses agentes formativos necessitam de formação



<p><b>Durante a pandemia, como você tem trabalhado a leitura com seus professores?</b></p> <p>➤ <i>Eu escolho um trecho de um livro e procuro adequar para fazer sentido nesse mo... durante a pandemia, né, alguma coisa que esteja ligada ao nosso momento de dificuldade, ou alguma coisa, assim, mais ligada a uma adaptação desse momento da pandemia, para motivar os professores, né... Então, a nossa leitura tem sido mais desse momento de relaxar, de pensar, de refletir sobre o momento de pandemia, das dificuldades que a gente está encontrando na educação.</i></p> <p>➤ <i>Então, houve um choque nesse momento, agora, porque as nossas formações estão se dando de forma on-line e houve uma mudança, sim, nessa questão. Mas o que eu não abro mão é essa questão da leitura inicial, porque eu acho que já se tornou uma rotina. Como os professores daqui da escola falam também, mesmo nas aulas on-line, eles enviam aquela leitura inicial para o aluno. Mas aquele formato de modelizar a aula, de modelizar a leitura, não está acontecendo no momento.</i></p>	<p>PCAI-1</p> <p>PCAI-2</p>
<p><b>Durante a pandemia, como você tem trabalhado a leitura com seus PCs?</b></p> <p>➤ <i>Sim, essa prática de trabalhar a leitura de uma forma assíncrona, a gente colocou agora, que veio desse período da pandemia, porque, antes, os textos que a gente estudava durante a formação eram... durante mesmo a formação: a gente entregava, teria um tempo para eles estarem lendo e, depois, a gente já fazia a análise. E agora, não; nós mandamos antes da formação, com algum encaminhamento de leitura para que, depois, a gente, durante a formação, possa fazer análise do texto e estudá-lo.</i></p>	<p>PCNP-AI</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

Em relação às práticas pedagógicas de leitura realizadas durante a pandemia, as professoras dos Anos Iniciais disseram que passaram a enviar aos alunos, por intermédio dos grupos de WhatsApp da classe, textos ou livros em PDF para leitura; a fazer chamadas de vídeo individuais, quando possível; a solicitar que, também pelo WhatsApp da classe, os estudantes gravassem áudios de leituras e de respostas de entendimento de textos – ou as registrassem por escrito no grupo – e a postar atividades no Google Classroom, plataforma digital muito utilizada pelos professores em geral para ministrar as aulas *on-line* durante a pandemia, como podemos observar nos depoimentos a seguir:

*Durante a pandemia, infelizmente, quando eu fazia aula pelo [Google] Meet, o acesso não era 100%. Então, o que eu propunha na minha rotina: eu sempre colocava um livro ou um texto; então, a leitura, neste momento, eu pedia para eles fazerem individual [...]; no outro momento, eu pedia para eles lerem para a família. E a gente conseguia, porque eles davam essa devolutiva... Eu fazia algumas questões para eles darem essa devolutiva no grupo do WhatsApp. E toda quarta-feira, eu fazia uma chamada no Meet, onde eu ficava sempre pedindo a participação deles, e aí eles colocavam essa... para quem eles leram, se eles gostaram, se deram conta de ler os cinco livros que eu coloquei na semana... Inclusive, eu fiz até um acerto, em que eu ia colocando os livros para eles irem escolhendo também. (PAI-1)*

*Então, tem sim, porque, na sala de aula, nós trabalhamos diferenças, né? Cada criança lê uma parte do texto, um parágrafo... eu posso estar escutando como que cada um lê, né? No on-line, não é possível estar fazendo isso... é mais complicado, porque ele está longe, às vezes o áudio fica ruim, eu preciso que ele grave para mim*

*um áudio. Então, às vezes, o que eu faço: peço para eles lerem o texto e, às vezes, me mandarem o que eles entenderam a respeito da leitura, por áudio ou por escrito, e, quando eu quero ouvir como está a leitura deles, aí eu peço para eles gravarem mesmo a leitura para mim e, às vezes, quando é possível, fazer chamada de vídeo, individualmente. (PAI-2)*

No depoimento de PAI-1, observamos que, mesmo com as dificuldades apresentadas por falta de acesso de alguns estudantes às plataformas digitais, a docente procurou manter a rotina de leitura que havia antes da pandemia. Percebemos também a presença de mediação pedagógica quando a docente menciona que realizava intervenções e propunha que os alunos interagissem por meio dessas plataformas, expondo suas opiniões e suas percepções sobre a leitura realizada, o que também é evidenciado no relato de PAI-2, cujo depoimento revela que a docente tinha consciência da importância da mediação pedagógica e da necessária interação entre professor e alunos para o desenvolvimento da competência leitora. A professora também expressou sua preocupação com o ensino remoto, ao dizer que nem sempre era possível atender a todos os estudantes, tampouco fazer intervenções pontuais, como ocorria no ensino presencial.

A percepção de PAI-2 vai ao encontro de Figueiredo (2019), quando o autor ressalta que é por meio da interação que os professores identificam quais são as dificuldades enfrentadas pelos alunos para a compreensão de determinada atividade, como discutimos no capítulo 2. Não obstante, PAI-2 parece desconhecer que somente a interação entre professor e alunos não basta para o desenvolvimento da competência leitora; para que haja a autorregulação, também é necessária a interação entre os alunos (FIGUEIREDO, 2019).

É notável, portanto, a preocupação das professoras para desenvolver o comportamento leitor de seus alunos no período da pandemia. Percebemos nos depoimentos que as docentes se reinventaram para garantir que as atividades de leitura fossem desenvolvidas, entretanto observamos que a falta de formação, nesse período, para o ensino estratégico de leitura e para a utilização dos recursos tecnológicos – bem como a falta destes – possivelmente comprometeu o processo de ensino e aprendizagem de leitura.

Sabemos que o ensino de leitura, de modo virtual, não é capaz de desenvolver a competência leitora dos estudantes, principalmente nos Anos Iniciais, pois, além da falta de recursos e de autonomia para acessar a tecnologia, como já dito anteriormente, as crianças dependem da mediação pedagógica. Por meio desta, o docente consegue promover a interação entre o leitor, o texto e os demais leitores, para que os sentidos sejam construídos e os estudantes se tornem leitores autônomos, o que não foi possível em muitas práticas durante a pandemia, conforme observado nos depoimentos de PAI-1 e PAI-2.

Nessa linha de pensamento, Moura e Martins (2012, p. 91) sustentam que

[...] para desenvolver a zona de desenvolvimento potencial, o aprendiz necessita da ajuda de alguém mais experiente que atue em sua zona de desenvolvimento proximal: o que ele não pode fazer só, o fará com a ajuda do outro. Assim sendo, no contexto da leitura, a mediação exige do professor grande interação com o aluno e com o texto, a compreensão do seu papel social docente e, ao mesmo tempo, conhecimentos sobre processos interativos, o que implica uma formação continuada e a percepção da necessidade de realizar a mediação.

Nesse sentido, nos depoimentos de PAI-1 e PAI-2, observamos que as práticas das docentes pareciam se aproximar do que defendem essas autoras, entretanto, devido ao contexto pandêmico, percebemos que não foi possível uma maior interação entre as professoras, os alunos e os textos, seja pela falta de recursos tecnológicos, por não saberem como utilizá-los, ou, no caso específico das docentes, por não dominarem a utilização de procedimentos mais estratégicos para o ensino da compreensão leitora, por meio da mediação pedagógica, haja vista a falta de formação continuada durante a pandemia, como evidenciam os depoimentos das PCs dos Anos Iniciais:

*Eu escolho um trecho de um livro e procuro adequar para fazer sentido nesse momento durante a pandemia, né, alguma coisa que esteja ligada ao nosso momento de dificuldade, ou alguma coisa, assim, mais ligada a uma adaptação desse momento da pandemia, para motivar os professores, né... Então, a nossa leitura tem sido mais desse momento de relaxar, de pensar, de refletir sobre o momento de pandemia, das dificuldades que a gente está encontrando na educação. (PCAI-1)*

*Então, houve um choque nesse momento, agora, porque as nossas formações estão se dando de forma on-line e houve uma mudança, sim, nessa questão. Mas o que eu não abro mão é essa questão da leitura inicial, porque eu acho que já se tornou uma rotina. Como os professores daqui da escola falam também, mesmo nas aulas on-line, eles enviam aquela leitura inicial para o aluno. Mas aquele formato de modelizar a aula, de modelizar a leitura, não está acontecendo no momento. (PCAI-2)*

No depoimento de PCAI-1, observamos a preocupação da participante com a saúde mental dos professores, quando diz que as leituras realizadas nas formações eram destinadas à motivação dos docentes. Como é de conhecimento geral, nesse período, muitos educadores perderam familiares, amigos, alunos e colegas de profissão para a Covid-19. Assim, a preocupação apontada pela formadora sinaliza não apenas a interferência da pandemia nas práticas de ensino de leitura, mas também a nova demanda que se apresentou à escola – a saúde mental dos docentes –, indo ao encontro do que destaca Nóvoa (2022, p. 7):

[...] nos tempos dramáticos que estamos a viver, temos todos muitas dúvidas e hesitações. Não sabemos bem o que pensar, nem o que fazer, nem a melhor forma de agirmos enquanto docentes. Estas dúvidas são legítimas, e até necessárias. Precisamos de conversar sobre elas, com os nossos colegas, e ir encontrando os caminhos que permitam continuar a nossa acção.

No relato de PCAI-2, observamos que houve mudanças na forma de a PC trabalhar a leitura com os professores, pois, durante a pandemia, não lhe foi possível modelizar a aula, como fazia nas formações presenciais, mas ela continuou realizando a leitura inicial.

Depreendemos de seu depoimento que, talvez, por ainda não dominar os recursos tecnológicos, embora garantisse a leitura inicial, PCAI-2 não estava realizando a formação como costumava realizar antes da pandemia. Assim, quando os professores mais necessitaram de uma formação sólida, que os auxiliasse nas práticas de ensino de leitura, eles não foram atendidos, o que nos leva a supor que os PCs também não tiveram uma formação congruente com o momento que a escola estava vivendo.

Esse aspecto pode ser observado no depoimento de PCNP-AI, formadora dos PCs, que, na entrevista, não disse como estava trabalhando a leitura com esses profissionais durante a pandemia; apenas relatou que houve mudanças, em função de as formações estarem sendo realizadas de modo assíncrono:

*Sim, essa prática de trabalhar a leitura de uma forma assíncrona, a gente colocou agora, que veio desse período da pandemia, porque, antes, os textos que a gente estudava durante a formação eram... durante mesmo a formação: a gente entregava, teria um tempo para eles estarem lendo e, depois, a gente já fazia a análise. E agora, não; nós mandamos antes da formação, com algum encaminhamento de leitura para que, depois, a gente, durante a formação, possa fazer análise do texto e estudá-lo. (PCNP-AI)*

Esse depoimento pode sugerir que, talvez, PCNP-AI ainda não tivesse se apropriado das ferramentas tecnológicas para realizar a formação dos PCs, o que pode indicar que os PCNPs não tiveram formação específica para o trabalho com a leitura e para o uso dessas ferramentas no período em que ocorreu a pesquisa.

Os depoimentos das participantes dos Anos Iniciais (Quadro 16) e, como veremos, também das dos Anos Finais (Quadro 17), sobre as práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19, evidenciam o que aponta Nóvoa (2022, p. 48):

*[...] o digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano. Porque o sonho é um elemento central da educação, e as máquinas talvez possam pensar, e até sentir, mas nunca poderão sonhar. Mas também porque a educação implica um vínculo que transforma, ao mesmo tempo, alunos e professores. E, pela internet ou “à distância”, esta possibilidade fica diminuída.*

Nesse sentido, ainda que observemos os esforços empreendidos para o desenvolvimento das práticas de ensino de leitura durante a pandemia, percebemos que houve uma ruptura na rotina realizada antes da pandemia pelas participantes dos Anos Iniciais, o que se intensificou

ainda mais nas práticas de ensino de leitura nos Anos Finais, como veremos nos depoimentos das participantes que atuavam no 9º ano (Quadro 17).

**Quadro 17** - Categorização das práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: o trabalho desenvolvido com a leitura no 9º ano do EF

<b>PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: O TRABALHO DESENVOLVIDO COM A LEITURA NO 9º ANO DO EF</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
<p><b>Durante a pandemia, como você tem trabalhado a leitura com seus alunos?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Agora, na pandemia, poucas vezes a gente dá aula on-line, porque eles [os alunos] vão acompanhando pelo Centro de Mídias, né? Mas, assim, as aulas complementares que a gente vai colocando no Classroom, eu tento sempre atrair o aluno para o tema do texto; contextualizar. É o que a gente fala de contextualizar.</i></li> <li>➤ <i>É, tem algumas diferenças. Na verdade, assim, não é que é ruim... Não é. Mas a troca, a questão da troca, né? Porque, quando você está em sala de aula, você tem ali um número de 35, 38 alunos presentes, perguntando, questionando, trocando ideias, né? E a questão do on-line, esse ensino híbrido, é que você tem uma quantidade menor de alunos que acessa. E como que eu trabalhei a leitura, né, trabalhei todo esse ano? Eu trabalhei por meio de áudio, tinha vídeos, também, que eu fazia, mas muito por áudio. Então, eu trabalhava... mandava um texto, conversava um pouquinho sobre o texto com eles e depois mandava o áudio da minha voz.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PAF-1</p> <p style="text-align: center;">PAF-2</p>
<p><b>Durante a pandemia, como você tem trabalhado a leitura com seus professores?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Tem diferença. Porque agora eu tenho que preparar essas leituras... Tem vez que eu consigo mandar para eles, de antemão, o que que nós vamos trabalhar. Tanto é que, até a nossa formação com a Diretoria de Ensino, eles nos passam muito isso, eles nos aconselham muito isso. Então, eles mandam material, e a gente prepara e, em cima disso, eu consigo ir trabalhando, mas é diferente, né? Quando você está no presencial, o encontro... não sei explicar, mas é diferente do que estar ali, numa máquina.</i></li> <li>➤ <i>Eu trago uma crônica curta, sempre textos curtos, porque não dá para trabalhar um texto comprido, porque você está remoto. Então, o que eu faço com o professor é o que eu gostaria que ele fizesse com o aluno. Porque eu não vou trazer uma crônica de duas folhas para fazer uma reunião remota; então, eu trago fragmentos, eu trago um vídeo curto que a gente, depois, discute a respeito.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCAF-1</p> <p style="text-align: center;">PCAF-2</p>
<p><b>Durante a pandemia, como você tem trabalhado a leitura com seus PCs?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Para os coordenadores, não teve nenhuma [formação] específica.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCNP-AF</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

As falas das professoras dos Anos Finais revelam que, durante a pandemia, as docentes adotaram algumas práticas para o ensino de leitura, como envio de textos, áudios e vídeos por plataformas digitais, como o Google Classroom:

*Agora, na pandemia, poucas vezes a gente dá aula on-line, porque eles [os alunos] vão acompanhando pelo Centro de Mídias, né? Mas, assim, as aulas complementares que a gente vai colocando no Classroom, eu tento sempre atrair o aluno para o tema do texto; contextualizar. É o que a gente fala de contextualizar. (PAF-1)*

*E como que eu trabalhei a leitura, né, trabalhei todo esse ano? Eu trabalhei por meio de áudio, tinha vídeos, também, que eu fazia, mas muito por áudio. Então, eu trabalhava... mandava um texto, conversava um pouquinho sobre o texto com eles e depois mandava o áudio da minha voz. (PAF-2)*

Depreendemos da fala de PAF-1 que ela utilizava os recursos digitais apenas para complementar as aulas *on-line* ofertadas pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), plataforma criada pela Seduc-SP, durante a pandemia da Covid-19, para promover aulas aos alunos da rede pública paulista e para realizar a formação dos professores. Não vislumbramos, portanto, em seu depoimento, que havia interação entre a professora e os alunos e entre os alunos. Talvez a docente ainda não tivesse notado que a falta de interação pode comprometer o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, já que, conforme discutimos no capítulo 2, ler é um processo interativo (SOLÉ, 1998; GERALDI, 2006; OLIVEIRA, 2009; BARBOSA; PERON, 2017; FIGUEIREDO, 2019).

Cabe ressaltar que a maioria dos estudantes do contexto da pesquisa não possui recursos tecnológicos, como veremos mais adiante nos depoimentos das docentes dos Anos Iniciais e dos Anos Finais (Quadros 18 e 19, respectivamente), o que pressupõe que muitos deles não se conectaram ao CMSP e, assim, tiveram poucas aulas, efetivamente, durante a pandemia.

Nessa direção, PAF-2 indica em seu depoimento uma preocupação com a falta de interação entre os estudantes, aspecto importante para o desenvolvimento da compreensão leitora. Depreendemos de sua fala que havia pouca ou nenhuma interação entre os alunos e que a docente tentava interagir com eles por meio de vídeos e áudios, o que, a nosso ver, não se constitui efetivamente uma interação, pois não acontece de modo síncrono e, portanto, não permite que sejam realizadas intervenções pontuais por meio da mediação pedagógica, como pontua (FIGUEIREDO, 2019).

Nesse contexto, como discutimos em capítulos anteriores, a leitura é interação, e o papel do professor como mediador de leitura(s) torna-se essencial, pois promove intervenções propositivas nos momentos de interação dos estudantes com o texto, propiciando-lhes a construção de sentidos e tornando-os sujeitos que leem e, de fato, compreendem o que leem, o que não aconteceu em muitas escolas durante a pandemia, como revelaram as falas das participantes.

Isso também se refletiu nas práticas das PCs dos Anos Finais, como podemos observar nestes depoimentos:

*Tem diferença. Porque agora eu tenho que preparar essas leituras... Tem vez que eu consigo mandar para eles, de antemão, o que que nós vamos trabalhar. Tanto é que, até a nossa formação com a Diretoria de Ensino, eles nos passam muito isso, eles nos aconselham muito isso. Então, eles mandam material, e a gente prepara e, em cima disso, eu consigo ir trabalhando, mas é diferente, né? Quando você está no presencial, o encontro... não sei explicar, mas é diferente do que estar ali, numa máquina. (PCAF-1)*

*Eu trago uma crônica curta, sempre textos curtos, porque não dá para trabalhar um texto comprido, porque você está remoto. Então, o que eu faço com o professor é o que eu gostaria que ele fizesse com o aluno. Porque eu não vou trazer uma crônica de duas folhas para fazer uma reunião remota; então, eu trago fragmentos, eu trago um vídeo curto que a gente, depois, discute a respeito. (PCAF-2)*

O depoimento de PCAF-1 indica que, talvez, ela não tivesse um plano de formação definido para os docentes da escola, haja vista que, na entrevista, não conseguiu se posicionar claramente sobre como estava trabalhando a leitura com seus professores, dizendo que preparava as formações com base em materiais enviados pela DE. Além disso, a fala da formadora demonstra certo incômodo da PC em realizar as formações *on-line*, o que deve ocorrer, talvez, por falta de formação para a utilização dos recursos tecnológicos ou por falta de domínio de estratégias formativas, o que novamente nos leva a pensar sobre a falta de formação continuada para esses profissionais.

Em relação ao depoimento de PCAF-2, notamos que, embora tivesse clareza de como estava trabalhando a leitura com seus professores durante a pandemia, parece que a formadora também não tinha um plano de formação definido. Aparentemente, ela desenvolvia as formações de modo intuitivo, a partir do que entendia sobre leitura, realizando práticas com seus professores, para que estes as reproduzissem com seus alunos.

Os depoimentos de PCAF-1 e PCAF-2 revelam que, possivelmente, não houve formação específica para o ensino de leitura durante o período pandêmico para os professores, bem como para os PCs, o que se confirma no depoimento de PCNP-AF: “*Para os coordenadores, não teve nenhuma [formação] específica*”.

A falta de formação continuada específica para o ensino de leitura, mencionada por PCNP-AF, pode ter comprometido o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, podendo ser esse um dos motivos pelos quais os resultados das avaliações externas demonstraram que houve uma queda nos níveis de proficiência leitora durante a pandemia.

Cabe retomar que a falta de uma formação continuada que privilegie procedimentos mais estratégicos para o ensino de leitura na escola pode levar PCs e professores a desenvolver práticas de ensino de leitura de acordo com suas crenças ou concepções equivocadas, as quais, em vez de favorecer o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, pode até

comprometê-lo, tornando o trabalho dos professores frustrante, haja vista que os esforços envidados não alcançam os resultados esperados. Isso nos leva a recuperar o que foi discutido no segundo capítulo deste estudo, quando apontamos que, por falta de formação adequada, o trabalho pedagógico com os textos multimodais, na maioria das vezes, não é planejado nem desenvolvido com intencionalidades pedagógicas (ALMEIDA, 2020).

A partir dos depoimentos das entrevistadas, percebemos que elas tiveram de se adaptar a novas formas de ensino, mesmo sem participar de formação específica para isso. O ensino remoto passou a exigir mais dos profissionais da educação, que tiveram de se ajustar a ele de uma hora para outra e enfrentar os desafios para lidar com as plataformas digitais.

Notamos, ao longo dos dois primeiros anos da pandemia, que muitos educadores não conseguiram se apropriar dessas plataformas, mas, mesmo assim, desenvolveram o ensino remoto, e depois o híbrido – quando houve revezamento de alunos e professores nas atividades presenciais e remotas –, mesmo sem os recursos necessários. Nesse período em que todos foram obrigados a utilizar as novas tecnologias e as diversas plataformas de interação social, os docentes não tiveram a formação necessária para a utilização vídeos, *padlets*, TikTok, entre outros, e precisaram se reinventar e continuar desenvolvendo as aulas para que os estudantes continuassem avançando em suas aprendizagens.

A utilização desses recursos passou a ser, portanto, um dos desafios para o ensino de leitura durante a pandemia, pois, como aponta Almeida (2020, p. 120),

[...] a pandemia e o isolamento social passaram a exigir mais de todos, especialmente dos professores, no que concerne aos multiletramentos e ao uso das tecnologias digitais. Observa-se que as redes sociais e as ferramentas digitais são multissemióticas e que a *internet* é naturalmente multimodal. Essas constatações demandam cotidianamente uma atuação multiletrada da docência, comprovando a necessidade de sua formação para o fortalecimento de uma pedagogia voltada para os multiletramentos.

As palavras da autora podem ser confirmadas nos depoimentos das participantes desta pesquisa, como veremos a seguir (Quadros 18 e 19).

**Quadro 18** - Categorização das práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho com a leitura no 5º ano do EF

PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS ENFRENTADOS NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO COM A LEITURA NO 5º ANO DO EF	PARTICIPANTES
<p><b>Durante a pandemia, que desafios você tem encontrado no ensino de leitura com seus alunos?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Durante a pandemia, infelizmente, quando eu fazia aula pelo [Google] Meet, o acesso não era 100%.</i></li> <li>➤ <i>No on-line [...] é mais complicado, porque ele está longe, às vezes o áudio fica ruim, eu preciso que ele grave para mim um áudio.</i></li> </ul>	<p>PAI-1</p> <p>PAI-2</p>
<p><b>Durante a pandemia, que desafios você tem encontrado nas formações com seus professores, em relação ao ensino de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Como as nossas formações são através do Teams, eu não tenho a possibilidade de folhear o livro, de mostrar a capa, a contracapa... [...] a gente passa a bibliografia da autora, no caso da leitura que deve ser feita, fala um pouco da história dela, da bibliografia dela [...].</i></li> <li>➤ <i>Durante a pandemia, eu tento acompanhá-los pelo grupo que eles têm das turmas do WhatsApp. Mas, nessa questão da leitura, continuo com a mesma problemática: eu ter que convencer o professor de que a leitura é importante... essas estratégias de leitura. Porque a leitura abre um leque, né? Quando a gente diz “leitura”, leitura tem umaimensidão de tipos de leitura a serem feitas.</i></li> </ul>	<p>PCAI-1</p> <p>PCAI-2</p>
<p><b>Quais desafios você encontra nas formações com seus PCs, em relação ao ensino de leitura?<sup>4</sup></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Eu acho que a própria interpretação dos textos. A gente observa que, mesmo o PC tendo lido, são poucos que trazem referências do texto; eles falam de uma forma muito superficial. Então, são poucos que você percebe que se aprofundaram e que seguiram aqueles encaminhamentos de leitura que nós enviamos junto com o texto. Então, ali, eles têm uma certa dificuldade... eles têm dificuldade de discutir o texto. Fica só na superficialidade e só trazendo práticas, a partir do tema, só trazendo práticas do cotidiano deles. Eles não se aprofundam muito na leitura.</i></li> </ul>	<p>PCNP-AI</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

Quanto aos desafios enfrentados no ensino de leitura durante a pandemia, as professoras dos Anos Iniciais relataram que o maior deles foi a dificuldade dos estudantes de acessar as plataformas digitais. De acordo com as entrevistadas, muitos alunos não possuíam equipamentos adequados (telefones celulares, computadores) nem redes de *internet*, por isso a frequência *on-line* nunca chegava a 100%.

<sup>4</sup> A pergunta feita a PCNP-AI e sua respectiva resposta são as mesmas apresentadas no Quadro 5 (Eixo 1). Durante a entrevista, ao questionar a PCNP sobre os desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho com a leitura no 5º ano do EF, o pesquisador esqueceu-se de solicitar que ela relatasse os desafios enfrentados antes e durante a pandemia.

Como foi dito anteriormente, a maioria dos estudantes das escolas públicas não dispõe desses recursos tecnológicos, principalmente os da região em que se deu este estudo. Além disso, devemos considerar as demais dificuldades vivenciadas pelos agentes educativos e pelos educandos durante a pandemia da Covid-19, as quais também são apontadas por Nóvoa (2022, p. 25):

[...] no início de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia da COVID-19. De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias.

Sabemos o quanto esses fatores interferem no processo de ensino e aprendizagem, inclusive psicologicamente, como já mencionamos. Eles podem ser até alguns dos motivos pelos quais, para PCAI-2, as dificuldades se intensificaram, principalmente no que se refere à necessidade de convencer os professores sobre a importância da leitura, uma vez que o acompanhamento remoto não era suficiente. De acordo com a PC:

*Durante a pandemia, eu tento acompanhá-los pelo grupo que eles têm das turmas do WhatsApp. Mas, nessa questão da leitura, continuo com a mesma problemática: eu ter que convencer o professor de que a leitura é importante... essas estratégias de leitura. Porque a leitura abre um leque, né? Quando a gente diz “leitura”, leitura tem uma imensidão de tipos de leitura a serem feitas. (PCAI-2)*

Percebemos nesse depoimento uma preocupação de PCAI-2 com as práticas de ensino de leitura na escola. Ao acompanhar as práticas dos professores pelos grupos de WhatsApp, ela percebeu que a leitura não estava sendo trabalhada em todas as suas dimensões. Aparentemente, o fato de o professor não conseguir desenvolver as estratégias de leitura gerou certa angústia na PC.

Já PCAI-1 sinalizou as limitações impostas pela pandemia às formações, quando os encontros formativos com os professores passaram a acontecer através de plataformas digitais: *“Como as nossas formações são através do Teams, eu não tenho a possibilidade de folhear o livro, de mostrar a capa, a contracapa... [...] a gente passa a bibliografia da autora, no caso da leitura que deve ser feita, fala um pouco da história dela, da bibliografia dela [...]”*.

Os depoimentos das PCs estão em consonância com o que pontua Nóvoa (2022) em relação às dificuldades apresentadas durante o contexto pandêmico, às “dúvidas e hesitações” vivenciadas por muitos docentes quanto ao que fazer. A nosso ver, isso também evidencia que a falta de formação continuada para PCs e professores durante a pandemia dificultou ainda mais

o trabalho realizado por eles e pode ter comprometido o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

Os desafios apontados pelas participantes dos Anos Iniciais também foram relatados pelas participantes dos Anos Finais, conforme veremos a seguir (Quadro 19).

**Quadro 19** - Categorização das práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho com a leitura no 9º ano do EF

<b>PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS ENFRENTADOS NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO COM A LEITURA NO 9º ANO DO EF</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
<p><b>Durante a pandemia, que desafios você tem encontrado no ensino de leitura com seus alunos?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Foram muitos os desafios... estão sendo muitos desafios, porque os alunos não acessam muito as plataformas. É isso que dificulta muito, porque a gente acaba não tendo o que avaliar. Então, na pandemia, a nossa maior dificuldade foi o aluno não acessar.</i></li> <li>➤ <i>Os desafios maiores foram a questão do acesso, né? Para mim, foi a dificuldade para o acesso. Porque muitos quiseram... inclusive, eu vi, aqui, alguns alunos vieram para ver as listas: “Professora, mas eu não consegui acessar. Eu tinha dificuldade, estava sem internet”. Não tinha isso, né?</i></li> </ul>	<p>PAF-1</p> <p>PAF-2</p>
<p><b>Durante a pandemia, que desafios você tem encontrado nas formações com seus professores, em relação ao ensino de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Eles [professores] têm muita dificuldade. Principalmente agora, no remoto, a dificuldade está muito grande de eles trabalharem, de eles desenvolverem essa leitura também. Eles sentem isso.</i></li> <li>➤ <i>Mas o desafio maior são com esses professores [de Exatas]. Mas eu continuo insistindo. E, no acompanhamento, de vez em quando, eu vejo algum fazendo uma leitura, e isso me deixa feliz, mas ainda é um desafio grande, porque eles... eu acho que a dificuldade maior é a resistência do professor em querer. Acho que essa é uma dificuldade.</i></li> </ul>	<p>PCAF-1</p> <p>PCAF-2</p>
<p><b>Durante a pandemia, que desafios você tem encontrado nas formações com seus PCs, em relação ao ensino de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Mas o desafio, acho, que estaria ali, é de conseguir estar no presencial. Hoje, com essa questão do distanciamento, é complicado, porque você só recebe respostas.</i></li> </ul>	<p>PCNP-AF</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

Tal como assinalado pelas participantes dos Anos Iniciais, as professoras dos Anos Finais também apontaram como o maior desafio para o ensino de leitura durante a pandemia a falta de acesso dos alunos às plataformas digitais. De acordo com as entrevistadas, muitos alunos não possuíam equipamentos adequados nem acesso a redes de *internet*:

*Foram muitos os desafios... estão sendo muitos desafios, porque os alunos não acessam muito as plataformas. É isso que dificulta muito, porque a gente acaba não tendo o que avaliar. Então, na pandemia, a nossa maior dificuldade foi o aluno não acessar. (PAF-1)*

*Os desafios maiores foram a questão do acesso, né? Para mim, foi a dificuldade para o acesso. Porque muitos quiseram... inclusive, eu vi, aqui, alguns alunos vieram para ver as listas: “Professora, mas eu não consegui acessar. Eu tinha dificuldade, estava sem internet”. Não tinha isso, né? (PAF-2)*

Para PCAF-1, um dificultador foi o fato de que muitos professores tinham dificuldades com as ferramentas necessárias para a realização do ensino remoto: *“Eles [professores] têm muita dificuldade. Principalmente agora, no remoto, a dificuldade está muito grande de eles trabalharem, de eles desenvolverem essa leitura também. Eles sentem isso”*.

Já para PCNP-AF, a falta de interação foi o que mais dificultou as formações: *“Mas o desafio, acho, que estaria ali, é de conseguir estar no presencial. Hoje, com essa questão do distanciamento, é complicado, porque você só recebe respostas [...]”*.

Desta forma, além das dificuldades dos estudantes para acessar os recursos tecnológicos, os depoimentos das participantes também revelaram uma grande preocupação com a falta de interação, tanto entre estudantes e professores como entre PCs e PCNPs, o que também foi apontado na pesquisa realizada por Almeida (2020, p. 116):

O período de isolamento social e ensino remoto trouxe uma série de novas necessidades, como: adaptação de planejamento, interação com estudantes e famílias e diversificação de tipos de atividades e materiais trabalhados a distância, para garantir a participação dos alunos e não perder sua adesão às aulas, ou melhor, às telas.

É importante lembrar que o referido estudo se deu em um contexto em que a maioria dos estudantes e dos professores tinha acesso às ferramentas tecnológicas, além de recursos financeiros e estruturais, pois teve como campo de pesquisa

[...] uma escola particular situada no município de Cotia, na Grande São Paulo, inaugurada em 1998. Suas crianças e seus jovens, da Educação Infantil ao Ensino Médio, estudam em período integral, em um espaço físico de 42 mil m<sup>2</sup>, com ampla área verde. O projeto arquitetônico inclui salas de aula multimídia providas de *internet*, térreas, dispostas em torno de três pirâmides, com saídas para espaços ao ar livre, o que dispensou a construção de corredores para acesso às salas. Há também um prédio de dois andares que acomoda a Educação Infantil, as salas de Teatro e de Música, o laboratório de Informática, o setor administrativo e o restaurante. A escola conta ainda com um laboratório de Ciências, um ateliê de Artes, quatro quadras poliesportivas, uma quadra coberta, uma quadra de areia, um campo de futebol e duas midiatecas, além da sala dos professores, do almoxarifado – que dispõe de máquinas para cópias e encadernações – e da sala de suporte para as tecnologias da informação (TI) (ALMEIDA, 2020, p. 58-59).

Como podemos observar, o contexto da pesquisa de Almeida (2020) é muito diferente da realidade pesquisada neste estudo, não obstante, mesmo com todos os recursos, o ambiente e a estrutura que favorecem o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, ainda assim houve muitas dificuldades para adaptações e mudanças da prática pedagógica, segundo a autora.

Desta forma, podemos afirmar que, quando se trata da escola pública estadual paulista, que não dispõe de nenhum dos recursos físicos, estruturais e tecnológicos apontados no estudo de Almeida (2020), os problemas enfrentados por formadores, professores e alunos são indescritíveis e interferem sobremodo no processo de ensino e aprendizagem de leitura. Tal situação demanda, para além da formação continuada, “a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.)” (IMBERNÓN, 2011, p. 46), como citamos anteriormente, e investimentos em recursos tecnológicos, principalmente em tempos de pandemia.

Em estudo recente, Moriconi, Gimenes e Leme (2021) constataram que o volume de trabalho dos professores nos Anos Finais, no Brasil, é superior ao dos profissionais dos Estados Unidos, da França e do Japão. De acordo com os autores, a quantidade de aulas semanais ministradas pelos docentes brasileiros, o grande número de turmas e de alunos e a quantidade de escolas em que muitos profissionais trabalham são fatores que interferem sobremaneira no processo de ensino e aprendizagem. Para os pesquisadores,

[...] ainda que o número de alunos por turma seja relevante, o número de turmas e, conseqüentemente, o total de alunos por professor (somando-se todas as turmas), representam de forma mais completa o volume de trabalho desses profissionais. Lecionar para grande quantidade de alunos, simultaneamente, dificulta diversas práticas consideradas essenciais para a eficácia do ensino, tais como conhecer os estudantes, planejar atividades com base em seus conhecimentos e experiências e oferecer devolutivas informativas para que avancem. Trata-se de um aspecto de grande importância na qualidade do trabalho docente e que tende a não receber atenção no debate nacional [...] (MORICONI; GIMENES; LEME, 2021, p. 21).

Deste modo, embora tenhamos dito no segundo capítulo deste estudo que basta a formação continuada para que os professores utilizem os textos multimodais em suas aulas, no decorrer das análises dos depoimentos das participantes da pesquisa sobre as práticas pedagógicas de leitura durante a pandemia da Covid-19, ficou evidente que a formação continuada é essencial para a transformação das práticas pedagógicas, mas também se faz necessário melhorar as condições de trabalho dos professores, o que inclui disponibilização de recursos tecnológicos. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais as participantes

praticamente não relataram o trabalho com textos multimodais – antes e durante a pandemia da Covid-19 –, na perspectiva teórica que discutimos neste estudo.

Esses desafios indicam que as docentes tiveram dificuldades para desenvolver o ensino de leitura durante a pandemia. Mesmo empenhando muitos esforços para o desenvolvimento das práticas de ensino, a falta de recursos tecnológicos para professores e alunos e a falta de domínio na utilização destes impactaram no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

Isso também foi evidenciado no estudo realizado pela Seduc-SP (SÃO PAULO, 2021a), no início do ano letivo de 2021, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Os resultados revelaram que houve uma queda na aprendizagem dos estudantes do 5º e do 9º ano do EF e da 3ª série do Ensino Médio, na rede estadual paulista. De acordo com o estudo, nas três situações avaliadas, constataram-se prejuízos nas aprendizagens dos estudantes, mas o impacto maior ocorreu no 5º ano.

Esses dados também foram confirmados nos resultados do Saresp aplicado no final do ano letivo de 2021 (SÃO PAULO, 2021b). De acordo com a avaliação, em relação aos resultados de 2019, houve uma queda tanto no número de participantes quanto no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes do 5º e do 9º ano do EF. Esses resultados apontam que os estudantes concluíram o 9º ano com uma média de 241 na escala de proficiência, 9 pontos a menos em relação aos resultados de 2019. Isso quer dizer que, nos últimos dois anos letivos (2020 e 2021) – que correspondem ao período pandêmico –, houve retrocesso no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, dado que essa média é condizente com o nível adequado para ingresso no 6º ano, ou seja, os alunos estão concluindo o 9º ano com a média com que deveriam estar concluindo o 5º ano, com o agravante de 9 pontos a menos em relação a 2019.

Os resultados apresentados evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos docentes brasileiros no ensino de leitura na escola pública paulista durante a pandemia da Covid-19, tanto as já relatadas como as que serão apresentadas a seguir (Quadro 20).

**Quadro 20** - Categorização das práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: utilização do cantinho da leitura da classe no 5º ano do EF

<b>PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UTILIZAÇÃO DO CANTINHO DA LEITURA DA CLASSE NO 5º ANO DO EF</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
<p><b>Durante a pandemia, o que substituiu o que acontecia no cantinho da leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Eu trabalhava também em parceria com a outra professora do 5º ano, que foi bem bacana, e nós montamos uma biblioteca. Lá tinha vários livros. Era no [Google] Drive. É. Aí eu coloquei lá... no caso, eu coloquei até em PDF. E aí eles iam e escolhiam um livro.</i></li> <li>➤ <i>[...] o que eu fiz foi isso que eu te falei, entendeu, de mandar os livros, como se fosse uma sala de leitura, mas para eles poderem fazer em casa. E foi legal essa de fazer em casa, porque os pais começaram a contribuir, a participar.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PAI-1</p> <p style="text-align: center;">PAI-2</p>
<p><b>Durante a pandemia, houve alguma atividade que substituiu o cantinho da leitura? Como você tem orientado os professores?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Ah, sim. Elas baixam os livros em PDF. Eu baixei vários livros para elas e disponibilizei, e aí, desses livros, elas baixam o PDF, mandam no grupo do WhatsApp durante a semana e aí eles vão lendo. Toda semana, eles leem. Tem professora que, nos 4ºs e 5ºs anos, como eles já são autônomos, a leitura deles é mais de um, mais de uma leitura indicada. E aí elas fazem isso nos grupos de WhatsApp.</i></li> <li>➤ <i>Diretamente, não, mas os professores, eu percebo que eles disponibilizam aquelas bibliotecas virtuais nos grupos das turmas; alguns professores utilizam-se desse recurso. E aqui na escola, também, a gente disponibilizou uma caixinha, sabe? A gente coloca um livro ali, na Secretaria, que o aluno pode vir retirar. Aí, quando o aluno retorna com aquele livro, o livro fica lá, em quarentena, para que possa ser... passar aquele tempo, né, de contágio.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCAI-1</p> <p style="text-align: center;">PCAI-2</p>
<p><b>Durante a pandemia, houve alguma atividade que substituiu o cantinho da leitura? Como você tem orientado os PCs?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Nesse momento de pandemia, eu acho que o que anda substituindo são alguns professores que estão tendo a prática de ou fazer a leitura, e aí mandam o áudio nos grupos de WhatsApp que eles estão tendo, ou indicação de leitura, né, que alguns estão fazendo... Pelo menos eles colocam no plano que eles estão fazendo indicação de leitura.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCNP-AI</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

No que se refere às atividades que substituíram a utilização do cantinho da leitura da classe durante a pandemia, vale lembrar que essa questão foi dirigida somente às profissionais que atuavam nos Anos Iniciais, por tratar-se de uma prática específica desse segmento nas escolas estaduais de São Paulo. Vale lembrar também que essa prática consiste em disponibilizar, no fundo da sala de aula, alguns livros paradidáticos para os alunos, funcionando como uma biblioteca da classe, similar ao que sugerem Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017).

Observamos nos depoimentos das professoras dos Anos Iniciais que elas adotaram algumas práticas para substituir o cantinho da leitura da classe:

*Eu trabalhava também em parceria com a outra professora do 5º ano, que foi bem bacana, e nós montamos uma biblioteca. Lá tinha vários livros. Era no [Google] Drive. É. Aí eu coloquei lá... no caso, eu coloquei até em PDF. E aí eles iam e escolhiam um livro. (PAI-1)*

*[...] o que eu fiz foi isso que eu te falei, entendeu, de mandar os livros, como se fosse uma sala de leitura, mas para eles poderem fazer em casa. E foi legal essa de fazer em casa, porque os pais começaram a contribuir, a participar. (PAI-2)*

Ainda que as professoras dos Anos Iniciais tenham envidado esforços para que as atividades antes realizadas no cantinho da leitura fossem substituídas durante a pandemia – o que consideramos louvável –, supomos que essas atividades não tenham contemplado todos os estudantes, pois, como vimos anteriormente, a maioria deles não possuía recursos tecnológicos nem acesso à *internet*; quando muito, um telefone celular, muitas vezes utilizado por toda a família, prejudicando a participação nas aulas, bem como a leitura de textos. Essa realidade da escola pública é evidenciada nos resultados das avaliações externas, como já mencionado.

Em relação à formação docente, PCAI-1 relatou que auxiliou os professores na organização da biblioteca virtual, todavia, depreendemos de seu depoimento que não houve formação na escola sobre como substituir as atividades que eram realizadas no cantinho da leitura, mas que a iniciativa partiu das docentes:

*Ah, sim. Elas baixam os livros em PDF. Eu baixei vários livros para elas e disponibilizei, e aí, desses livros, elas baixam o PDF, mandam no grupo do WhatsApp durante a semana e aí eles vão lendo. Toda semana, eles leem. Tem professora que, nos 4ºs e 5ºs anos, como eles já são autônomos, a leitura deles é mais de um, mais de uma leitura indicada. E aí elas fazem isso nos grupos de WhatsApp. (PCAI-1)*

Diferentemente de PCA-1 – que não disse, diretamente, que não promoveu orientação para seus professores –, PCAI-2 comentou que, embora não tivesse proporcionado orientação a seus professores, eles tiveram a iniciativa de criar mecanismos para que os estudantes não perdessem o contato com a leitura. Além disso, percebemos a preocupação da PC em disponibilizar livros na secretaria da escola, para que os alunos pudessem levar para suas casas, ampliando, desse modo, as oportunidades de leitura para os discentes:

*Diretamente, não [formação para os professores sobre a utilização do cantinho da leitura durante a pandemia], mas os professores, eu percebo que eles disponibilizam aquelas bibliotecas virtuais nos grupos das turmas; alguns professores utilizam-se desse recurso. E aqui na escola, também, a gente disponibilizou uma caixinha, sabe? A gente coloca um livro ali, na Secretaria,*

*que o aluno pode vir retirar. Aí, quando o aluno retorna com aquele livro, o livro fica lá, em quarentena, para que possa ser... passar aquele tempo, né, de contágio. (PCAI-2)*

Em relação à formação para os PCs sobre esse tema, observamos que esta também não foi proporcionada pelo Núcleo Pedagógico, conforme relato a seguir:

*Nesse momento de pandemia, eu acho que o que anda substituindo são alguns professores que estão tendo a prática de ou fazer a leitura, e aí mandam o áudio nos grupos de WhatsApp que eles estão tendo, ou indicação de leitura, né, que alguns estão fazendo... Pelo menos eles colocam no plano que eles estão fazendo indicação de leitura. (PCNP-AI)*

Observamos que PCNP-AI parecia não ter conhecimento das práticas citadas pelas professoras e PCs participantes, haja vista que seu relato se aproxima do que as participantes disseram em relação ao trabalho desenvolvido com a leitura.

No contexto apresentado, os depoimentos das participantes dos Anos Iniciais revelaram que houve preocupação em substituir as práticas de leitura existentes na escola antes da pandemia. Mesmo com as dificuldades enfrentadas em relação ao uso das tecnologias, e sem formação específica para lidar com esses recursos, as participantes desdobraram-se para dar conta do processo de ensino e aprendizagem de leitura nos Anos Iniciais, ou pelo menos para que os alunos não perdessem o contato com a leitura.

As ações adotadas pelas participantes da pesquisa para substituir a utilização do cantinho da leitura na classe nos Anos Iniciais durante a pandemia foram as mesmas adotadas para substituir a utilização da sala de leitura, como veremos a seguir (Quadro 21).

**Quadro 21** - Categorização das práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: utilização da sala de leitura da escola no 5º ano do EF

PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UTILIZAÇÃO DA SALA DE LEITURA DA ESCOLA NO 5º ANO DO EF	PARTICIPANTES
<p><b>Durante a pandemia, o que substituiu o uso da sala de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Eu trabalhava também em parceria com a outra professora do 5º ano, que foi bem bacana, e nós montamos uma biblioteca. Lá tinha vários livros. Era no [Google] Drive. É. Aí eu coloquei lá... no caso, eu coloquei até em PDF. E aí eles iam e escolhiam um livro.</i></li> <li>➤ <i>[...] o que eu fiz foi isso que eu te falei, entendeu, de mandar os livros, como se fosse uma sala de leitura, mas para eles poderem fazer em casa. E foi legal essa de fazer em casa, porque os pais começaram a contribuir, a participar.</i></li> </ul>	<p>PAI-1</p> <p>PAI-2</p>
<p><b>Durante a pandemia, como você tem orientado seus professores em relação à utilização da sala de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Ah, sim. Elas baixam os livros em PDF. Eu baixei vários livros para elas e disponibilizei, e aí, desses livros, elas baixam o PDF, mandam no grupo do WhatsApp durante a semana e aí eles vão lendo. Toda semana, eles leem. Tem professora que, nos 4ºs e 5ºs anos, como eles já são autônomos, a leitura deles é mais de um, mais de uma leitura indicada. E aí elas fazem isso nos grupos de WhatsApp.</i></li> <li>➤ <i>Diretamente, não, mas os professores, eu percebo que eles disponibilizam aquelas bibliotecas virtuais nos grupos das turmas; alguns professores utilizam-se desse recurso. E aqui na escola, também, a gente disponibilizou uma caixinha, sabe? A gente coloca um livro ali, na Secretaria, que o aluno pode vir retirar. Aí, quando o aluno retorna com aquele livro, o livro fica lá, em quarentena, para que possa ser... passar aquele tempo, né, de contágio.</i></li> </ul>	<p>PCAI-1</p> <p>PCAI-2</p>
<p><b>Durante a pandemia, como você tem orientado seus PCs em relação à utilização da sala de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Nesse momento de pandemia, eu acho que o que anda substituindo são alguns professores que estão tendo a prática de ou fazer a leitura, e aí mandam o áudio nos grupos de WhatsApp que eles estão tendo, ou indicação de leitura, né, que alguns estão fazendo... Pelo menos eles colocam no plano que eles estão fazendo indicação de leitura.</i></li> </ul>	<p>PCNP-AI</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

Sobre as atividades que substituíram a utilização da sala de leitura da escola durante a pandemia, as professoras dos Anos Iniciais relataram que adotaram as mesmas atividades que substituíram a utilização do cantinho da leitura da classe, isto é, organizaram bibliotecas virtuais e acompanharam a leitura dos estudantes por meio de áudios e vídeos. De acordo com PAI-2, o movimento de enviar os livros em PDF para os alunos lerem foi muito proveitoso, visto que os pais passaram a participar das leituras com seus filhos: “[...] o que eu fiz foi isso que eu te falei, entendeu, de mandar os livros, como se fosse uma sala de leitura, mas para eles poderem fazer em casa. E foi legal essa de fazer em casa, porque os pais começaram a contribuir, a participar”.

Quanto às PCs dos Anos Iniciais, PCAI-1 e PCAI-2 responderam o seguinte:

*Ah, sim. Elas baixam os livros em PDF. Eu baixei vários livros para elas e disponibilizei, e aí, desses livros, elas baixam o PDF, mandam no grupo do WhatsApp durante a semana e aí eles vão lendo. Toda semana, eles leem. Tem professora que, nos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos, como eles já são autônomos, a leitura deles é mais de um, mais de uma leitura indicada. E aí elas fazem isso nos grupos de WhatsApp. (PCAI-1)*

*Diretamente, não, mas os professores, eu percebo que eles disponibilizam aquelas bibliotecas virtuais nos grupos das turmas; alguns professores utilizam-se desse recurso. E aqui na escola, também, a gente disponibilizou uma caixinha, sabe? A gente coloca um livro ali, na Secretaria, que o aluno pode vir retirar. Aí, quando o aluno retorna com aquele livro, o livro fica lá, em quarentena, para que possa ser... passar aquele tempo, né, de contágio. (PCAI-2)*

Depreendemos desses depoimentos que, talvez, as PCs não percebessem que somente disponibilizar livros em PDF não fosse suficiente para que as professoras desenvolvessem atividades de leitura com intencionalidades pedagógicas. Era necessário orientar as docentes sobre como potencializar a utilização desses livros, o que talvez, nem mesmo as PCs soubessem, já que o depoimento de PCNP-AI denota que também não foi proporcionada formação para os PCs sobre a realização de possíveis atividades para substituição dos espaços de leitura durante a pandemia. Ao ser perguntada sobre isso, a PCNP apresentou um relato sobre como os professores estavam desenvolvendo essas atividades, baseada no acompanhamento dos planos de aulas dos docentes:

*Nesse momento de pandemia, eu acho que o que anda substituindo são alguns professores que estão tendo a prática de ou fazer a leitura, e aí mandam o áudio nos grupos de WhatsApp que eles estão tendo, ou indicação de leitura, né, que alguns estão fazendo... Pelo menos eles colocam no plano que eles estão fazendo indicação de leitura. (PCNP-AI)*

Esse depoimento, além de denotar, como dissemos, que possivelmente não tenha sido realizada formação específica sobre o tema para os PCs durante a pandemia, sinaliza que, talvez, PCNP-AI não soubesse quais práticas estavam substituindo a utilização da sala de leitura, visto que o que ela relata em seu depoimento se coaduna com as falas das professoras participantes em relação às atividades de leitura que substituíram as realizadas antes da pandemia.

Reiteramos que, devido ao contexto pandêmico, essas dúvidas vivenciadas pelas formadoras e pelas docentes são legítimas (NÓVOA, 2022), razão pela qual as profissionais necessitam de formação específica.

É importante ressaltar que “o trabalho da escola não se limita a expor os alunos a bons materiais de leitura, mas se completa, de fato, em ações que ensinem os alunos a ler, que ensinem a eles como os textos funcionam socialmente e como os sentidos se constroem no e pelo texto” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 79). O que depreendemos, a partir dos depoimentos

das participantes, é que esse trabalho ficou prejudicado durante a pandemia da Covid-19 por diversos fatores, conforme apresentamos anteriormente, entre eles, a ausência de formação continuada.

A seguir, veremos o que revelaram as participantes do 9º ano sobre a utilização da sala de leitura durante a pandemia (Quadro 22).

**Quadro 22** - Categorização das práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: utilização da sala de leitura da escola no 9º ano do EF

<b>PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UTILIZAÇÃO DA SALA DE LEITURA DA ESCOLA NO 9º ANO DO EF</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
<p><b>Durante a pandemia, o que substituiu o uso da sala de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Foram muitos os desafios... estão sendo muitos desafios, porque os alunos não acessam muito as plataformas. É isso que dificulta muito, porque a gente acaba não tendo o que avaliar. Então, na pandemia, a nossa maior dificuldade foi o aluno não acessar. E como atrair esse aluno? Como a gente atrair à distância, não é? Sem o toque, sem um olhar... Aos poucos, a gente está conseguindo, mas tem sido muito difícil, até porque a gente também trabalha na periferia, nem todos os alunos têm acesso... Algumas vezes, nós fizemos parceria até com a diretora, eu e mais uma amiga, para ir visitar esses alunos, fazer entrega de material... Numa rua, a gente entregava o material e perguntava por que não estava assistindo, acompanhando as aulas, e aí foi uma maneira também de nos aproximar do aluno.</i></li> <li>➤ <i>A leitura de sexta-feira, que era do mesmo jeito. [...] Porque, assim, como eu havia falado, toda sexta-feira, um dia da semana, era o dia da leitura. Então, no ensino, aqui, estadual, online, eu fiz da mesma forma. Então, eu continuei com o mesmo processo. Eles sabiam que na sexta-feira... Então, eu mandava o texto, mandava áudio, conversava com eles, porque eles sabiam: sexta-feira é aula de português e dia de leitura.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PAF-1</p> <p style="text-align: center;">PAF-2</p>
<p><b>Durante a pandemia, como você tem orientado seus professores em relação à utilização da sala de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Por exemplo, eu pedi para a nossa mediadora [professora mediadora de conflitos] fazer pesquisas de livros, e ela faz algumas pesquisas. A gente colocava no grupo para os professores olharem qual que achavam melhor e indicavam para os alunos: “Olha, tem essa leitura”. A gente, seguindo todo o protocolo de barreiras sanitárias, a gente já colocou para os grupos de alunos que, se precisasse de livros, vem aqui, marca com a gente, a gente entrega os livros.</i></li> <li>➤ <i>Geralmente, eu coloco, no nosso grupo de WhatsApp, indicação de livros para que eles relaxem um pouco. Alguns leem, outros não; essas coisas assim. [...] Eu falei: “Então vocês podem fazer isso com os alunos de vocês”.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCAF-1</p> <p style="text-align: center;">PCAF-2</p>
<p><b>Durante a pandemia, como você tem orientado seus PCs em relação à utilização da sala de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Eles [os professores] construíram bibliotecas virtuais. Então eles conseguiram fazer coletâneas de livros em PDF e deixar à disposição para os alunos. Então eles criam espaços dentro dos grupos de aulas entre os professores, com os alunos, e disponibilizam.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCNP-AF</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

Sobre as atividades que substituíram a utilização da sala de leitura da escola durante a pandemia, com base no depoimento de PAF-1, podemos supor que não foi desenvolvida nenhuma atividade para substituir a utilização desse espaço, dado que a resposta fornecida pela professora não respondeu à pergunta feita pelo pesquisador, sugerindo, possivelmente, que a entrevistada tenha ficado incomodada com a pergunta. Isso pode indicar que as perguntas realizadas proporcionaram, involuntariamente, uma reflexão sobre a prática e, por isso, a participante relatou que os estudantes tinham muitas dificuldades para acessar as atividades remotas, talvez como justificativa para o fato de que não houve iniciativa para a organização de uma biblioteca virtual por essa docente. Nas palavras de PAF-1:

*Foram muitos os desafios... estão sendo muitos desafios, porque os alunos não acessam muito as plataformas. É isso que dificulta muito, porque a gente acaba não tendo o que avaliar. Então, na pandemia, a nossa maior dificuldade foi o aluno não acessar. E como atrair esse aluno? Como a gente atrair à distância, não é? Sem o toque, sem um olhar... Aos poucos, a gente está conseguindo, mas tem sido muito difícil, até porque a gente também trabalha na periferia, nem todos os alunos têm acesso... Algumas vezes, nós fizemos parceria até com a diretora, eu e mais uma amiga, para ir visitar esses alunos, fazer entrega de material... Numa rua, a gente entregava o material e perguntava por que não estava assistindo, acompanhando as aulas, e aí foi uma maneira também de nos aproximar do aluno. (PAF-1)*

Observamos nesse depoimento uma grande preocupação de PAF-1 em manter contato com os alunos; a professora chegou até a ir à casa de alguns deles para entregar materiais. Percebemos também certa angústia da docente pelo fato de os estudantes, à época, não estarem acessando as aulas *on-line*. Cabe lembrar que, no contexto pandêmico, a jornada de trabalho dos docentes aumentou exponencialmente, razão pela qual a professora, talvez, não tenha conseguido pensar em atividades que substituíssem a sala de leitura, até por não ter recebido, quem sabe, orientações sobre como fazê-lo.

Já PAF-2 revelou que manteve a rotina realizada antes da pandemia, só que de maneira virtual:

*A leitura de sexta-feira, que era do mesmo jeito. [...] Porque, assim. Como eu havia falado, toda sexta-feira, um dia da semana, era o dia da leitura. Então, no ensino, aqui, estadual, online, eu fiz da mesma forma. Então, eu continuei com o mesmo processo. Eles sabiam que na sexta-feira... Então, eu mandava o texto, mandava áudio, conversava com eles, porque eles sabiam: sexta-feira é aula de português e dia de leitura. (PAF-2)*

De acordo com as PCs dos Anos Finais, os professores foram orientados a disponibilizar textos e livros em PDF para os estudantes. Cabe lembrar que essas PCs não são as formadoras das professoras dos Anos Finais entrevistadas. De acordo com PCAF-1, ela encaminhava alguns

livros em PDF nos grupos de WhatsApp dos professores e os orientava a encaminhá-los aos alunos, e que os grupos de alunos foram informados que, caso precisassem, poderiam retirar livros na secretaria da escola:

*Por exemplo, eu pedi para a nossa mediadora [professora mediadora de conflitos] fazer pesquisas de livros, e ela faz algumas pesquisas. A gente colocava no grupo para os professores olharem qual que achavam melhor e indicavam para os alunos: “Olha, tem essa leitura”. A gente, seguindo todo o protocolo de barreiras sanitárias, a gente já colocou para os grupos de alunos que, se precisasse de livros, vem aqui, marca com a gente, a gente entrega os livros. (PCAF-1)*

Do mesmo modo, PCAF-2 sinalizou que realizava a mesma prática relatada por PCAF-1 – “Geralmente, eu coloco, no nosso grupo de WhatsApp, indicação de livros para que eles relaxem um pouco. Alguns leem, outros não; essas coisas assim. [...] Eu falei: ‘Então vocês podem fazer isso com os alunos de vocês’” –, entretanto não vislumbramos nessas práticas o planejamento com intencionalidade pedagógica. Segundo Pastoriza (2021, p. 4, aspas do autor), “no campo da ‘intencionalidade pedagógica’ há que se trabalhar ‘pedagogicamente’ a opção tomada”. Ainda de acordo com o autor,

[...] no sentido da ‘intencionalidade pedagógica’ temos de assumir nossa posição de especialistas, de profissionais de nossas áreas, de conhecedores do melhor fazer para a promoção de processos qualificados de ensino e os quais tendam a promover e produzir mais e melhores processos de aprendizagem (PASTORIZA, 2021, p. 8, aspas do autor).

Em relação a PCNP-AF, percebemos em seu depoimento que não houve nenhuma orientação específica para os PCs sobre como substituir as atividades presenciais nos ambientes de leitura das escolas durante a pandemia; ela apenas relatou o que estava sendo desenvolvido nas escolas pelos professores: “Eles [professores] construíram bibliotecas virtuais. Então eles conseguiram fazer coletâneas de livros em PDF e deixar à disposição para os alunos. Então eles criam espaços dentro dos grupos de aulas entre os professores, com os alunos, e disponibilizam”.

Talvez por falta de formação específica que orientasse PCs e professores sobre como desenvolver atividades para substituir os espaços destinados à leitura na escola durante a pandemia, as professoras e as PCs participantes deste estudo agiram intuitivamente para desenvolver as atividades ou, até mesmo, para deixar de realizá-las, como depreendemos do depoimento de PAF-1.

No cenário apresentado, constatamos que as professoras e as PCs dos Anos Iniciais tiveram a iniciativa de proporcionar atividades de leitura que substituíssem os espaços de leitura existentes na escola antes da pandemia. Observamos que, mesmo com as muitas dificuldades

apresentadas em decorrência da falta de domínio dos recursos tecnológicos e de formação continuada específica, procuraram adaptar-se organizando ambientes virtuais para que os estudantes não se distanciassem da leitura, o que também parece ter acontecido com algumas participantes dos Anos Finais.

A seguir, veremos como as participantes dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do EF selecionavam os textos para o trabalho com a leitura durante a pandemia (Quadros 23 e 24, respectivamente).

**Quadro 23** - Categorização das práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: seleção de textos para o desenvolvimento do trabalho com a leitura no 5º ano do EF

PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: SELEÇÃO DE TEXTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO COM A LEITURA NO 5º ANO DO EF	PARTICIPANTES
<p><b>Durante a pandemia, quais textos você tem utilizado para o trabalho com a leitura com seus alunos? Como os seleciona?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Acho que eu fiz mais uso mesmo, na pandemia, dos textos jornalísticos, porque inclusive eu colocava os links de alguns jornais virtuais que eles poderiam ir lá e pegar a notícia. Então, acho que, para mim, foi mais fácil essa questão de trabalhar alguns links; para eles, também facilitou.</i></li> <li>➤ <i>Então, quando chegou no meio do ano, que, geralmente, acontece de a escola ter festa junina, aquelas coisas todas, e eles estão em casa, não tem o que fazer, né? Então, a gente pegou alguns textos de receitas de festa junina (canjica, arroz doce, pipoca, essas coisas assim) e fomos colocando lá para eles, vídeos que mostravam... pedimos para eles fazerem pesquisa também de alguns alimentos, algumas receitas dessa época, e aí pedimos para eles. Além de fazer isso, trabalhamos o texto, fizemos as interpretações necessárias, trabalhamos gramática, ortografia, tudo dentro do texto.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PAI-1</p> <p style="text-align: center;">PAI-2</p>
<p><b>Durante a pandemia, quais textos você tem utilizado para o trabalho com a leitura com seus professores? Como os seleciona?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Eu tive que me adaptar também, né? Como o texto não é a mesma coisa de estar frente a frente com o professor, eu procuro... eu coloco no PPT [PowerPoint] a leitura, e a gente faz a leitura no PPT. Aí a gente começa pelo título, pergunto para os professores igual a gente faz, né, porque deixa um momento de elas falarem do que elas acham que vai se tratar o assunto pelo tema, e aí eu começo... faço um levantamento prévio sobre o autor, sobre a autora e depois a gente começa a fazer a leitura... Mas eu tive que fazer essas adaptações devido à pandemia, mas não deixando que a leitura se perca também durante as formações.</i></li> <li>➤ <i>Algumas coisas se alteraram, porque... eu não sei... essa questão das formações que já vêm prontas, o cronograma das formações fica bem curto, então o tempo da leitura também é um pouco escasso, e, por vezes, as nossas formações se dão em 50 minutos.</i></li> <li>➤ <i>[...] agora [durante a pandemia], o sistema [Seduc-SP] já envia pautas prontas para outro formador que aplica, né, que transmite essa formação aos professores, e, quando chega na parte de desdobramento da escola, eu já tenho um cronograma a ser seguido para aquela determinada formação. E, assim, tem semana que o professor nem tem formação comigo. É tudo on-line, por outros formadores.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCAI-1</p> <p style="text-align: center;">PCAI-2</p> <p style="text-align: center;">PCAI-2</p>

<p><b>Durante a pandemia, quais textos você tem utilizado para o trabalho com a leitura com seus PCs? Como os seleciona?</b></p> <p>➤ <i>Agora, durante a pandemia, está vindo muita formação no Centro de Mídia e algumas coisas já vem certo, e a gente procura utilizar esse material da Secretaria, porque está vindo muita informação e se a gente sai muito dessa linha da Secretaria, é capaz de dar muita confusão, então a gente está procurando trazer para as formações textos, orientações de trabalho, documento orientador que a Secretaria anda enviando.</i></p>	PCNP-AI
--	---------

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

Sobre a seleção e a utilização de textos para o trabalho com a leitura durante a pandemia, as professoras dos Anos Iniciais relataram o seguinte:

*Acho que eu fiz mais uso mesmo, na pandemia, dos textos jornalísticos, porque inclusive eu colocava os links de alguns jornais virtuais que eles poderiam ir lá e pegar a notícia. Então, acho que, para mim, foi mais fácil essa questão de trabalhar alguns links; para eles, também facilitou. (PAI-1)*

*Então, quando chegou no meio do ano, que, geralmente, acontece de a escola ter festa junina, aquelas coisas todas, e eles estão em casa, não tem o que fazer, né? Então, a gente pegou alguns textos de receitas de festa junina (canjica, arroz doce, pipoca, essas coisas assim) e fomos colocando lá para eles, vídeos que mostravam... pedimos para eles fazerem pesquisa também de alguns alimentos, algumas receitas dessa época, e aí pedimos para eles. Além de fazer isso, trabalhamos o texto, fizemos as interpretações necessárias, trabalhamos gramática, ortografia, tudo dentro do texto. (PAI-2)*

No relato dessas professoras, observamos que era recorrente em suas práticas pedagógicas a utilização de alguns gêneros textuais presentes nas práticas sociais em que os estudantes estavam inseridos, e que as docentes não enfocavam as características dos gêneros, mas a utilização dos textos nas práticas sociais.

De acordo com Magalhães e Machado (2012, p. 60), “o trabalho com gêneros textuais propicia uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, guiada pelo contexto e pelas finalidades do texto”. Desse modo, entendemos que, para que o trabalho com os gêneros textuais seja profícuo, a mediação pedagógica é extremamente necessária; caso contrário, o desenvolvimento da competência leitora poderá ficar comprometido, pois, como discutimos anteriormente, é necessária a ajuda de alguém mais experiente que propicie ao estudante reflexões durante a construção do processo de significação (MOURA; MARTINS, 2012; FIGUEIREDO, 2019).

Quanto aos textos utilizados pelas formadoras dos Anos Iniciais durante a pandemia, PCAI-1 explicou que foi necessário fazer algumas adaptações nesse período, mas não foi clara em relação aos textos utilizados nem à forma como os selecionava, embora o pesquisador tenha perguntado a primeira vez e, após a resposta, tenha retomado a pergunta. Nas palavras da PC:

*Eu tive que me adaptar também, né? Como o texto não é a mesma coisa de estar frente a frente com o professor, eu procuro... eu coloco no PPT [PowerPoint] a leitura, e a gente faz a leitura no PPT. Aí a gente começa pelo título, pergunto para os professores igual a gente faz, né, porque deixa um momento de elas falarem do que elas acham que vai se tratar o assunto pelo tema, e aí eu começo... faço um levantamento prévio sobre o autor, sobre a autora e depois a gente começa a fazer a leitura... Mas eu tive que fazer essas adaptações devido à pandemia, mas não deixando que a leitura se perca também durante as formações. (PCAI-1)*

Já PCAI-2 sinalizou que não estava selecionando os textos para a formação durante a pandemia, pois as formações já vinham prontas da Seduc-SP: *“Algumas coisas se alteraram, porque... eu não sei... essa questão das formações que já vêm prontas, o cronograma das formações fica bem curto, então o tempo da leitura também é um pouco escasso, e, por vezes, as nossas formações se dão em 50 minutos”*.

Tal questão também foi apontada por PCNP-AI:

*Agora, durante a pandemia, está vindo muita formação no Centro de Mídia e algumas coisas já vem certo, e a gente procura utilizar esse material da Secretaria, porque está vindo muita informação e se a gente sai muito dessa linha da Secretaria, é capaz de dar muita confusão, então a gente está procurando trazer para as formações textos, orientações de trabalho, documento orientador que a Secretaria anda enviando. (PCNP-AI)*

Como podemos observar nos depoimentos de PCAI-2 e PCNP-AI, em alguns momentos, a Seduc-SP enviava pautas prontas de formação; em outros, transmitia a formação de modo síncrono ou assíncrono. Por isso, de acordo com PCAI-2, raramente era possível contemplar as necessidades da escola nas formações, pois, no tempo disponibilizado para isso, a PC tinha de realizar os desdobramentos da formação *on-line* ministrada pela Seduc-SP, conforme revelou em sua fala:

*[...] agora [durante a pandemia], o sistema [Seduc-SP] já envia pautas prontas para outro formador que aplica, né, que transmite essa formação aos professores, e, quando chega na parte de desdobramento da escola, eu já tenho um cronograma a ser seguido para aquela determinada formação. E, assim, tem semana que o professor nem tem formação comigo. É tudo on-line, [realizado] por outros formadores. (PCAI-2)*

A fala de PCAI-2 sinaliza que a escola não tinha autonomia para contemplar as necessidades formativas dos professores e que o Núcleo Pedagógico não desenvolvia formações autônomas a partir dos diagnósticos das necessidades formativas dos PCs, e sim reproduzia o que era determinado pela Seduc-SP.

Para Galindo (2012), esse tipo de formação está longe de contemplar as necessidades formativas dos professores, visto que, por se tratar de um “modelo fechado”, não atende à

demanda do contexto em que os profissionais estão inseridos, tampouco favorece o compartilhamento de experiências. Esse modelo de formação personalista não permite criar processos próprios de intervenção, fazendo com que não se possa considerá-lo intrínseco “ao aperfeiçoamento dos professores, principalmente se se entender por aperfeiçoamento a elevação do nível de conhecimento e habilidades ou em competências para desempenhar, de modo significativo, suas práticas profissionais” (GALINDO, 2012, p. 39).

A seguir, veremos como eram selecionados os textos para o trabalho com a leitura durante a pandemia pelas participantes do 9º ano (Quadro 24).

**Quadro 24** - Categorização das práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: seleção de textos para o desenvolvimento do trabalho com a leitura no 9º ano do EF

<b>PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: SELEÇÃO DE TEXTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO COM A LEITURA NO 9º ANO DO EF</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
<p><b>Durante a pandemia, quais textos você tem utilizado para o trabalho com a leitura com seus alunos? Como os seleciona?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Durante a pandemia, eu tentei atrair os alunos para esses sentimentos que todos nós acabamos experimentando dentro da pandemia, coisa que foi inédita para todo mundo. Sempre tentando atrair o aluno para ele expor, para ele não guardar todas as angústias, e aí todo mundo vai compartilhando, vai se sentindo próximo um do outro. As minhas atividades foram voltadas para isso também, para esse acolhimento, né, mesmo longe, tentando acolher, entender.</i></li> <li>➤ <i>Não; é o mesmo processo. O mesmo... ah, o que acontecia também é a questão, assim: eu trabalhava, por exemplo, a Consciência Negra, que é o ano todo, não só em novembro. Então, por exemplo, eu trabalhava textos de Solano Trindade, e a gente conversava um pouquinho sobre os textos [...].</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PAF-1</p> <p style="text-align: center;">PAF-2</p>
<p><b>Durante a pandemia, quais textos você tem utilizado para o trabalho com a leitura com seus professores? Como os seleciona?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Olha, eu trabalhei muito com as novas tecnologias, como trabalhar as novas tecnologias, né, porque foi para todo mundo... a gente teve que aprender de uma hora para outra.</i></li> <li>➤ <i>Então, eu trabalhei muitos textos em ATPC sobre a Covid. Teve até professor que: “Ah, eu não aguento mais isso!” [risos] Mas eu falei: “Mas é até a exaustão. A gente tem que entender a gravidade e o que está sendo feito, sobre as vacinas, enfim”. Então, eu sou muito eclética, assim, eu trabalho muita coisa. Eu geralmente trabalho o cotidiano, sabe?</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCAF-1</p> <p style="text-align: center;">PCAF-2</p>
<p><b>Durante a pandemia, quais textos você tem utilizado para o trabalho com a leitura com seus PCs? Como os seleciona?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Para os coordenadores, não [houve formação].</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCNP-AF</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

Em relação à seleção de textos para o trabalho com a leitura durante a pandemia, de acordo com PAF-1, as atividades de leitura foram desenvolvidas com o objetivo de levar os alunos a falar sobre seus sentimentos e suas angústias, devido ao contexto pandêmico, porém a professora não respondeu à pergunta do pesquisador sobre como e quais textos selecionava para o trabalho com a leitura durante a pandemia, como podemos observar a seguir:

*Durante a pandemia, eu tentei atrair os alunos para esses sentimentos que todos nós acabamos experimentando dentro da pandemia, coisa que foi inédita para todo mundo. Sempre tentando atrair o aluno para ele expor, para ele não guardar todas as angústias, e aí todo mundo vai compartilhando, vai se sentindo próximo um do outro. As minhas atividades foram voltadas para isso também, para esse acolhimento, né, mesmo longe, tentando acolher, entender. (PAF-1)*

O depoimento da professora mostra sua preocupação com o estado socioemocional dos estudantes. Subentendemos que os poucos momentos em que a docente interagiu com eles eram utilizados para encorajá-los em relação ao que todos estavam passando, o que pode ser um reflexo do que a docente também estava vivendo naquele momento. Outrossim, sua fala revela que, durante a pandemia, o ensino de leitura foi substituído pelo diálogo e pelo acolhimento aos alunos, tão necessários, até para que não desistissem de estudar.

Acreditamos que práticas como as de PAF-1 e PCA-1 (Quadro 16) foram recorrentes durante a pandemia da Covid-19. Muitas vezes, foi necessário escutar os alunos e os professores e esconder as próprias angústias para acolhê-los. Isso pressupõe que, no período da pandemia, principalmente nos Anos Finais, em que já não havia uma rotina sistemática de leitura, pode ter ocorrido um distanciamento maior dos estudantes do 9º ano em relação à leitura, o que também se comprova nos resultados das avaliações externas apresentados anteriormente.

PAF-2, por sua vez, mencionou que não alterou a forma de selecionar e utilizar os textos para o trabalho com a leitura durante a pandemia, todavia acrescentou outras informações sobre a escolha dos textos utilizados, já que disse trabalhar com textos que abordavam temas da consciência negra. Em suas palavras:

*Não; é o mesmo processo. O mesmo... ah, o que acontecia também é a questão, assim: eu trabalhava, por exemplo, a Consciência Negra, que é o ano todo, não só em novembro. Então, por exemplo, eu trabalhava textos de Solano Trindade, e a gente conversava um pouquinho sobre os textos [...]. (PAF-2)*

Quanto às PCs dos Anos Finais, PCAF-1 enfatizou a necessidade de trabalho com as novas tecnologias no contexto pandêmico: “Olha, eu trabalhei muito com as novas tecnologias, como

*trabalhar as novas tecnologias, né, porque foi para todo mundo... a gente teve que aprender de uma hora para outra”.*

Já PCAF-2 comentou que trabalhava textos sobre a Covid-19:

*Então, eu trabalhei muitos textos em ATPC sobre a Covid. Teve até professor que: “Ah, eu não aguento mais isso!” [risos] Mas eu falei: “Mas é até a exaustão. A gente tem que entender a gravidade e o que está sendo feito, sobre as vacinas, enfim”. Então, eu sou muito eclética, assim, eu trabalho muita coisa. Eu geralmente trabalho o cotidiano, sabe? (PCAF-2)*

Observamos nos depoimentos que as professoras e as PCs dos Anos Finais não responderam objetivamente à pergunta do pesquisador, mas indicaram os temas que trabalharam durante as formações. Esses depoimentos nos fazem supor que os objetivos para a escolha dos textos utilizados não estavam claros para as participantes, o que pode ter comprometido o desenvolvimento da compreensão leitora, haja vista que, conforme discutimos anteriormente, são os objetivos que os leitores têm para determinada leitura que definem a compreensão do texto, bem como as estratégias que serão utilizadas (SOLÉ, 1998; PASSARELLI, 2011).

A partir dos depoimentos das entrevistadas dos Anos Finais, depreendemos que, em comparação ao que acontecia antes da pandemia, não houve mudanças consideráveis no modo como selecionavam e utilizavam os textos para o trabalho com a leitura durante a pandemia. Observamos que as profissionais, mesmo com pouca ou nenhuma formação específica para trabalhar com os recursos tecnológicos não utilizados antes da pandemia, reinventaram-se e superaram dificuldades e obstáculos na utilização da tecnologia, para que os estudantes não fossem prejudicados em suas aprendizagens. Notamos, entretanto, que elas não se reinventaram para trabalhar a leitura, o que comprova a necessidade de formação continuada que impulse e aprimore suas práticas de ensino de leitura.

Percebemos que algumas docentes e algumas formadoras, principalmente dos Anos Iniciais, passaram a incluir outros códigos além do escrito em suas práticas pedagógicas, como os textos multimodais, entre eles, os textos imagéticos e os jornalísticos. Passaram também a disponibilizar *links* para que os alunos pudessem acessar os textos nos jornais.

Além disso, a utilização de vídeos e áudios passou a ser recorrente em suas práticas de ensino de leitura. PAI-2, por exemplo, relatou que, quando possível, realizava chamadas de vídeo individuais e que os estudantes ouviam leituras gravadas por ela ou gravavam suas próprias leituras e as enviavam à docente:

*Então, às vezes, o que eu faço: peço para eles lerem o texto e, às vezes, me mandarem o que eles entenderam a respeito da leitura, por áudio ou por escrito, e, quando eu quero ouvir como está a leitura deles, aí eu peço para eles gravarem mesmo a leitura para mim e, às vezes, quando é possível, fazer chamada de vídeo, individualmente. (PAI-2)*

Apesar disso, em nosso entendimento, os textos multimodais não eram explorados na perspectiva dos multiletramentos, como defendem Street (2014), Rojo e Barbosa (2015) e Almeida (2020). Recuperando o que discutimos no segundo capítulo, é imprescindível que o professor, como mediador de leitura(s), além de dominar as estratégias de leitura, conceba os multiletramentos como parte do mundo social, e não somente como recursos, tendo clareza de que o domínio da competência leitora pelos estudantes é condição necessária para sua participação nas práticas sociais.

Como podemos observar, foram utilizadas novas estratégias e ferramentas para o desenvolvimento do ensino de leitura nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do EF durante a pandemia, no entanto, ao que nos parece, ainda não houve mudanças efetivas nas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de leitura. Mudaram-se os recursos utilizados, mas muitas práticas de ensino relatadas pelas participantes não revelaram alterações nas intencionalidades pedagógicas, sobretudo nos Anos Finais.

Retomando Almeida (2020, p. 120), “essas constatações demandam cotidianamente uma atuação multiletrada da docência, comprovando a necessidade de sua formação para o fortalecimento de uma pedagogia voltada para os multiletramentos”. Isso requer considerar que somente a inclusão de novas estratégias e ferramentas tecnológicas às práticas de ensino de leitura na escola não é suficiente para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes. Entendemos que é o ensino de leitura por meio de procedimentos mais estratégicos que pode potencializar o desenvolvimento da competência leitora. Nesse sentido, o professor, como mediador, deve investir em estratégias metacognitivas para promover condições de melhoria da competência leitora dos estudantes.

Deste modo, para que haja mudança no ensino de leitura, as necessidades formativas dos professores,

[...] entendidas como demandas educativas situadas no tempo e no espaço constituem premissa fulcral que delinea a defesa da validade e da importância dos processos formativos serem baseados em análises de necessidades, bem como do desenvolvimento dessa análise ser cooperado, sistematizado, validado na formação continuada não como uma etapa que antecede e serve de ajuste às demandas, mas como um processo formativo implicado e necessário ao atendimento de uma formação continuada assente no desenvolvimento profissional (GALINDO, 2012, p. 39-40).

Nesse contexto, observamos que a formação acadêmica das participantes da pesquisa e seu tempo de atuação no magistério não apresentaram diferenças consideráveis nas práticas de ensino

de leitura realizadas no 5º e no 9º ano. Acreditamos, porém, que é possível aos professores, PCs e PCNPs atender às propostas pedagógicas de leitura se lhes for propiciada uma formação continuada que não seja apenas “mera transmissão do conhecimento acadêmico” (IMBERNÓN, 2011, p. 7) ou “mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno” (KLEIMAN, 2016b, p. 92) e do que os professores, mas que leve em consideração as necessidades formativas dos profissionais envolvidos.

Diante disso, apresentamos, a seguir, como se davam as práticas avaliativas nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do EF durante a pandemia (Quadros 25 e 26, respectivamente).

**Quadro 25** - Categorização das práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: práticas avaliativas das atividades de leitura no 5º ano do EF

<b>PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: PRÁTICAS AVALIATIVAS DAS ATIVIDADES DE LEITURA NO 5º ANO DO EF</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
<p><b>Durante a pandemia, como você tem avaliado as atividades de leitura dos seus alunos?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Eles faziam tipo um relato. Muitas crianças mandavam o áudio para nós relatando o que gostaram no livro... o mesmo trabalho, só que era através de áudio, né? Inclusive eles tiveram... nós demos um conto, né, a leitura de um conto e nós pedimos para eles dramatizarem o conto.</i></li> <li>➤ <i>Então, quando eu observo que ele está lendo, são essas coisas: como que ele lê, se ele está lendo pausadamente, se ele lê com pontuação, se ele pronuncia corretamente as palavras, se a pronúncia dele é correta em relação as palavras... São essas observações que eu costumo fazer.</i></li> </ul>	<p>PAI-1</p> <p>PAI-2</p>
<p><b>Durante a pandemia, como você tem orientado seus professores em relação à avaliação das atividades de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Nesse momento de pandemia, a gente não tem conseguido fazer isso. Ficou muito prejudicado em relação ao tempo e às avaliações serem muito próximas umas das outras. Eu achei que ficou muito prejudicado isso.</i></li> <li>➤ <i>Esse resultado das avaliações, esse ano, ficou muito prejudicado. Essa última [avaliação], que foi feita agora, eu tenho acompanhado só a porcentagem de alunos que estão fazendo; monitorando se os alunos estão participando ou não. Aí, eu pego, ligo para professora. Toda semana, eu tiro uma fotografia, por dia, tiro uma foto desse acompanhamento, do monitoramento, coloco no grupo dos 1ºs anos, dos 2ºs, 3ºs, 4ºs, conforme são as salas, e aí a sala que tem menos, eu ligo para a professora [...].</i></li> <li>➤ <i>E agora, na pandemia, alguns professores – não são todos –, mas alguns professores continuam com essa prática, fazendo chamada de vídeo para os alunos, pedindo para que eles leiam, essa leitura com a família, para não perder essa parte de... essa importância dessa questão de leitura, e do professor avaliar: “Como que o meu aluno está lendo? Ele está lendo, mas ele está compreendendo o que ele está lendo”.</i></li> </ul>	<p>PCAI-1</p> <p>PCAI-1</p> <p>PCAI-2</p>
<p><b>Durante a pandemia, como você tem orientado seus PCs em relação à avaliação das atividades de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Específico, não.</i></li> </ul>	<p>PCNP-AI</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

Sobre o modo como as participantes avaliavam as atividades de leitura durante a pandemia, PAI-1 disse o seguinte: *“Muitas crianças mandavam o áudio para nós relatando o que gostaram no livro... o mesmo trabalho, só que era através de áudio”*. A fala da professora evidencia que, embora a prática avaliativa fosse a mesma realizada antes da pandemia, houve mudanças nos recursos utilizados para avaliar a leitura dos alunos, visto que a docente passou a utilizar gravações em áudio. Não obstante, PAI-1 não mencionou as avaliações realizadas pela Seduc-SP no período, nem a utilização dos resultados dessas avaliações para o aprimoramento da competência leitora dos estudantes, talvez porque a professora não estabelecia relações com essas avaliações e as internas, ou porque os resultados não eram utilizados, conforme veremos no depoimento de PCAI-1, mais adiante.

Assim como PAI-1, PAI-2 também parecia não estabelecer relações entre as avaliações internas e as aplicadas pela Seduc-SP. Possivelmente, a professora também não utilizava os resultados como diagnóstico para identificar as dificuldades dos estudantes e promover ações para solucionar essas dificuldades, como depreendemos de seu depoimento: *“[...]quando eu observo que ele está lendo, são essas coisas: como que ele lê, se ele está lendo pausadamente, se ele lê com pontuação, se ele pronuncia corretamente as palavras, se a pronúncia dele é correta em relação as palavras... São essas observações que eu costumo fazer”*.

Percebemos nos depoimentos de PAI-1 e PAI-2 que, embora as docentes tivessem objetivos para avaliar, estes não se coadunavam com os pressupostos teóricos discutidos neste estudo, posto que as professoras não mencionaram a utilização dos resultados das avaliações para a realização de proposições interventivas (SOLÉ, 1998; PASSARELLI, 2011), talvez por falta de formação específica, como revelaram suas formadoras.

No que se refere às orientações das PCs aos professores sobre como avaliar as atividades de leitura durante a pandemia, é interessante observar que PCAI-1, nesse momento, estabeleceu relações entre as avaliações internas e as externas e justificou que a quantidade de avaliações aplicada pela rede a impossibilitou de desenvolver formação para seus professores sobre o tema. Nas palavras da PC: *“Nesse momento de pandemia, a gente não tem conseguido fazer isso. Ficou muito prejudicado em relação ao tempo e às avaliações serem muito próximas umas das outras. Eu achei que ficou muito prejudicado isso”*.

Já PCAI-2, embora não tenha dito que orientava as professoras quanto à avaliação dos estudantes durante a pandemia, supomos, a partir de seu depoimento, que havia discussões acerca do tema, uma vez que a fala da PC evidenciou sua preocupação em relação a como estavam sendo realizadas as atividades de leitura com os estudantes e se eles estavam desenvolvendo a compreensão leitora:

*E agora, na pandemia, alguns professores – não são todos –, mas alguns professores continuam com essa prática, fazendo chamada de vídeo para os alunos, pedindo para que eles leiam, essa leitura com a família, para não perder essa parte de... essa importância dessa questão de leitura, e do professor avaliar: “Como que o meu aluno está lendo? Ele está lendo, mas ele está compreendendo o que ele está lendo”. (PCAI-2)*

Os depoimentos das participantes dos Anos Iniciais permite-nos supor que, no período em que foram realizadas as entrevistas, não ocorreram formações específicas com o tema avaliação, nem para os professores nem para os PCs, o que fica evidenciado, principalmente, no depoimento de PCNP-AI: *“Específico, não”*.

De acordo com PCAI-1, houve muitas avaliações aplicadas pela Seduc-SP em períodos curtos, por isso não foi possível orientar as atividades de leitura na escola. Segundo a PC, também não foi possível utilizar os resultados dessas avaliações, mas, para atender à Seduc-SP, foi feito o controle da participação dos alunos e realizaram-se intervenções nas salas em que o número de participação estava baixo. Possivelmente, a avaliação foi utilizada para atendimento a “pressões externas” e “prescrições hierárquicas” (SANTOS GUERRA, 2007, p. 43) da Seduc-SP, conforme revelam os depoimentos das participantes. Segundo PCAI-1:

*Esse resultado das avaliações, esse ano, ficou muito prejudicado. Essa última [avaliação], que foi feita agora, eu tenho acompanhado só a porcentagem de alunos que estão fazendo; monitorando se os alunos estão participando ou não. Aí, eu pego, ligo para professora. Toda semana, eu tiro uma fotografia, por dia, tiro uma foto desse acompanhamento, do monitoramento, coloco no grupo dos 1<sup>os</sup> anos, dos 2<sup>os</sup>, 3<sup>os</sup>, 4<sup>os</sup>, conforme são as salas, e aí a sala que tem menos, eu ligo para a professora [...]. (PCAI-1)*

PCAI-1 refere-se às avaliações denominadas “mistas”, que são aquelas elaboradas por agentes externos à escola, com base nos currículos das Secretarias de Educação. Essas avaliações permitem diagnosticar os saberes dos alunos de forma individualizada, favorecendo que a escola identifique os níveis de aprendizagem dos estudantes e tome decisões concernentes às intervenções pedagógicas que devem ser realizadas. Diferentemente das avaliações sistêmicas, as avaliações mistas são aplicadas durante o ano letivo, e não ao final de cada etapa da educação básica. Desse modo, nem são totalmente externas nem totalmente internas e costumam ser denominadas por muitas equipes escolares como “as provas do governo”.

Embora não esteja explícito nos documentos, as avaliações mistas funcionam também como um indicador para as escolas e as redes de ensino saberem como os estudantes possivelmente se sairão nas avaliações de larga escala, o que lhes possibilita corrigir o percurso antes do final da etapa. Essa suposição, porém, direciona muitas escolas a “treinar” os alunos

para as provas, em vez de se preocupar com o avanço das aprendizagens, confirmando o que aponta Carvalho (2018).

Na rede estadual de ensino de São Paulo, campo de pesquisa deste estudo, há várias avaliações consideradas mistas, quais sejam: Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), Sondagem Inicial, Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE) e Sequência Digital de Atividades (SD). Apresentamos, a seguir, o cronograma definido pela Seduc-SP para aplicação dessas avaliações no primeiro bimestre de 2021 (Figura 1):

**Figura 1** - Cronograma de aplicação de avaliações – Seduc-SP – 1º bim. 2021

Instrumento de avaliação ou sequência digital de atividades	Anos/séries contemplados	Período de aplicação previsto	Quais habilidades serão acompanhadas
Sondagem Inicial (anos iniciais)	1º ao 5º ano	Até 26/2	Habilidades do currículo que se referem a aquisição da base alfabética.
Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE)	1º ano do ensino fundamental até 3ª série do ensino médio	1 a 19 de março	Avalia as habilidades essenciais do currículo do percurso anterior.
Sequência digital de atividades 1	4º ano do ensino fundamental até 3ª série do ensino médio	8 a 26 de março	Sequência didática/de atividades 1 do Aprender Sempre.
Avaliação de Aprendizagem em Processo	1º ano do ensino fundamental até 3ª série do ensino médio	22 de março a 9 de abril	Avalia as habilidades essenciais do 1º bimestre do currículo.
Sequência digital de atividades 2	4º ano do ensino fundamental até 3ª série do ensino médio	5 a 16 de abril	Sequência didática/de atividades 2 e 3 do Aprender Sempre.

Fonte: São Paulo (2021c).

A **Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)** é a mais conhecida das avaliações mistas, estudada, aliás, por vários pesquisadores. Aplicada nas escolas desde 2011, a AAP, que, na composição de suas matrizes, apresenta recortes das habilidades apresentadas no Saesp, no Saeb e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), tem como função diagnosticar os saberes dos alunos de forma individualizada.

Essa avaliação é fundamentada no Currículo do Estado de São Paulo, para que os professores utilizem os resultados para desenvolver ações e intervenções que auxiliem o ensino e a aprendizagem das competências leitora e escritora (SÃO PAULO, 2021c).

Durante a pandemia da Covid-19, a AAP passou a ser aplicada de modo *on-line* na plataforma da Secretaria Escolar Digital (SED), com possibilidade de impressão aos alunos sem acesso à *internet*. Assim, esses estudantes podiam retirá-la impressa e devolvê-la respondida em suas escolas.

Já a **Sondagem Inicial** é aplicada do 1º ao 5º ano do EF, no início de cada ano letivo, para identificar as hipóteses de escrita/níveis de alfabetização em que se encontram os estudantes em relação ao sistema de escrita alfabética (SEA) (SÃO PAULO, 2021c). Essas hipóteses são classificadas como: pré-silábica, silábica sem valor sonoro convencional, silábica com valor sonoro convencional, silábico-alfabética e alfabética. Embora seja elaborada pela própria equipe escolar, a Sondagem Inicial configura-se como uma avaliação mista, pois, além de ser obrigatória, seus resultados são enviados para a Seduc-SP.

Tais resultados, quando utilizados adequadamente pela escola, possibilitam a realização de intervenções profícuas para que os estudantes avancem no processo de aquisição da escrita, até se tornarem alfabetizados. Devido aos critérios estabelecidos para a realização dessa avaliação, é necessário que seja realizada presencial e individualmente, pois requer a observação atenta do professor, bem como possíveis intervenções deste durante a aplicação.

Em 2020, devido à pandemia da Covid-19, as sondagens foram realizadas a partir do segundo semestre, quando foi possível adotar o revezamento de alunos e professores no retorno às aulas presenciais. Muitos estudantes, porém, não foram avaliados, dado que vários pais ou responsáveis não autorizaram o retorno presencial deles às escolas. Em função disso, a Seduc-SP, mesmo recomendando que a sondagem seja realizada presencialmente, aprovou que, nesses casos, ela fosse aplicada de modo remoto. Pressupomos, entretanto, que a avaliação remota não tenha contemplado todos os alunos, haja vista a falta de recursos e de habilidades tecnológicas por parte de muitas famílias.

A **Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE)**, por sua vez, também é aplicada no início do ano letivo, mas com o objetivo de diagnosticar se as habilidades essenciais concernentes aos anos/séries anteriores foram consolidadas pelos estudantes e quais precisam ser aprofundadas (SÃO PAULO, 2021c). Configura-se, igualmente, como uma avaliação mista, pois segue os mesmos padrões da AAP.

Por fim, a **Sequência Digital de Atividades (SD)**, totalmente digital, foi implementada a partir do segundo semestre de 2020, devido à pandemia da Covid-19, com o

objetivo de identificar se os estudantes desenvolveram as habilidades essenciais esperadas para o ano/série que estavam frequentando (SÃO PAULO, 2021c). Essas habilidades foram selecionadas pela Seduc-SP com base no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020), o currículo oficial da rede de ensino do estado de São Paulo, e disponibilizadas pelo mesmo órgão no Documento orientador: atividades escolares não presenciais (SÃO PAULO, 2021b). Talvez por isso as SDs 1 e 2 sejam sempre aplicadas após a ADE e a AAP, respectivamente, como podemos observar no cronograma apresentado (Figura 1).

Assim sendo, de acordo com o Comunicado Externo Conjunto da Subsecretaria/Coped nº 162/2021 (SÃO PAULO, 2021c, s/p),

A Avaliação Diagnóstica de Entrada contribuirá para identificar o domínio de habilidades essenciais por parte dos estudantes no início do ano letivo. Já as sequências digitais de atividades realizadas ao longo do bimestre serão elaboradas a partir das habilidades essenciais desenvolvidas com apoio do Aprender Sempre trabalhadas até o momento da avaliação. Por fim, a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) irá contribuir para identificar o quanto os estudantes avançaram no desenvolvimento das habilidades essenciais do 1º bimestre.

Como podemos observar, a quantidade de provas aplicadas na escola pela Seduc-SP durante a pandemia aumentou exponencialmente, corroborando o que aponta Carvalho (2018), que, antes mesmo do cenário pandêmico, já sinalizava que a escola havia se tornado uma “fábrica de provas” para treinar os alunos para as avaliações de larga escala.

Nessa lógica, e considerando o contexto pandêmico, concordamos com o autor, quando expõe que os alunos “não têm mais aulas, só prova, prova, prova e mais prova: é a do professor, é a da supervisora, é da secretaria da educação do município, é a da secretaria do estado, são as do governo federal. E o pior: tudo isso é chamado, equivocadamente, de ‘avaliação’” (CARVALHO, 2018, p. 48-49, aspas do autor). As palavras do autor reforçam as de Santos Guerra (2007), que classificou esse excesso de provas como “cultura do resultado”, pois destaca os resultados em detrimento do processo, e como “cultura da homogeneidade”, visto que as provas são aplicadas igualmente aos estudantes sem considerar o contexto em que estão inseridos, tampouco os níveis de aprendizagem de cada um, conforme abordamos anteriormente.

Além disso, as avaliações também não consideram que muitos estudantes não dispõem de computadores ou mesmo de telefones celulares. Alguns têm somente um celular por família, o que os impediu, durante a pandemia, de participar das aulas *on-line* e de realizar essas provas. Ademais, muitos alunos sequer sabem manusear o *mouse*, conforme apontado

pelo já citado estudo realizado pela Seduc-SP (SÃO PAULO, 2021a), segundo o qual os resultados apresentados pelos estudantes dos Anos Iniciais revelaram a maior queda no rendimento da aprendizagem.

Sabemos, porém, que nem sempre os resultados apresentados estão diretamente relacionados à aprendizagem dos estudantes, dado que, por trás dos números, há muitos fatores envolvidos, os quais nem sempre são levados em consideração. Ainda durante a pandemia, por exemplo, alguns alunos realizaram as provas em casa, com o acompanhamento dos familiares; outros realizaram-nas na escola, pois não tinham equipamentos tecnológicos em suas residências nem acesso à *internet*. Nesses casos, os professores acompanharam os alunos e, muitas vezes, fizeram a leitura dos textos e dos enunciados para eles, a fim de facilitar-lhes a compreensão. Some-se a isso a extensão dessas avaliações, cuja finalização chega a levar, em média, de três a quatro horas, o que as torna cansativas e, muitas vezes, faz com que alguns alunos até desistam de finalizá-las ou assinalem as respostas aleatoriamente, para “se livrarem” logo delas, como já dito anteriormente.

Além do mais, a grande quantidade de avaliações realizadas pela Seduc-SP, em tão curto espaço de tempo, dificulta a utilização dos resultados para intervenções propositivas nas aprendizagens dos estudantes, impelindo a escola a avaliar por avaliar, já que tem de cumprir um cronograma de aplicação, o que se confirma no último depoimento apresentado de PCAI-1, que apenas controlava se os alunos estavam fazendo as provas ou não: *“Essa última [avaliação], que foi feita agora, eu tenho acompanhado só a porcentagem de alunos que estão fazendo; monitorando se os alunos estão participando ou não”*.

Essa prática também foi observada nos Anos Finais, conforme revela a fala de PCAF-1 (Quadro 26): *“[...] agora está bem mais complicado, mas eles [os alunos] sempre estão mandando para os professores... a gente tem uma ideia de quem fez, quem não fez, pelos prints que eles mandam, né? Então, a gente sabe mais ou menos”*.

Supomos que PCAF-1 talvez não soubesse da possibilidade de acompanhar se os estudantes haviam realizado as avaliações pela plataforma da SED, visto que, como percebemos em seu depoimento, essa informação dependia de os alunos enviarem *prints* das telas de seus dispositivos aos professores, confirmando a realização das avaliações. Por isso depreendemos que os docentes também não sabiam dessa possibilidade; talvez tenha faltado orientação aos PCs, para que estes orientassem os professores.

Assim, entendemos que a preocupação de PCAI-1 e PCAF-1 se prestava mais ao controle daqueles que estavam realizando as provas – talvez para atender ao cronograma da Seduc-SP – do que à utilização dos resultados com vistas a desencadear ações interventivas

para a superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes (SOLÉ, 1998; PASSARELLI, 2011), o que também pudemos observar no depoimento de PCAF-2 (Quadro 26):

*Foi... de fevereiro por aí. E, logo em seguida, não demorou muito, a gente teve uma AAP. Só que, assim, essa segunda deixou a desejar, e eu vou te ser sincera: eu não a usei. Eu usei a primeira. Eu não tive tempo hábil para usar essa segunda. Eu vou usar, agora, a terceira. (PCAF-2)*

Neste sentido, a forma como os processos avaliativos têm sido administrados pela Seduc-SP estimula o ideário da “cultura do resultado” (SANTOS GUERRA, 2007), fazendo predominar a preocupação da escola com a meta que deverá ser atingida nas avaliações externas, e não com a avaliação da aprendizagem, que possibilita a tomada de decisões e a realização de intervenções no processo educacional. Sabemos que alterar a cultura avaliativa na escola não é tarefa fácil, uma vez que o modo como o sistema educacional propõe a avaliação desconstrói a concepção de avaliação como aprendizagem de base formativa, dificultando a mudança no ambiente escolar.

Apesar disso, entendemos que, se a escola tiver clareza de que a avaliação deve ser um processo incluyente, diagnóstico e formativo, os resultados das avaliações realizadas no âmbito educacional poderão ser utilizados para a análise e a proposição de intervenções, com vistas à melhoria das práticas educativas e das aprendizagens de todos os estudantes, conforme propõem Solé (1998) e Passarelli (2011). Desse modo, acreditamos que, se a preocupação da escola se centrar na aprendizagem dos alunos, conseqüentemente, a meta estipulada pelas avaliações sistêmicas será alcançada, desde que haja, em vez de mero treino, investimento, de fato, no aprendizado dos alunos.

Entendemos também que as avaliações mistas, por disponibilizarem os resultados individualizados, ocasionam à escola muitas possibilidades de validar se os indicadores são autênticos ou não, propiciando aos professores, durante as devolutivas dessas provas, um diagnóstico mais seguro das aprendizagens dos estudantes. Nessa perspectiva, o modo como os resultados das avaliações são utilizados na escola pode fazer toda a diferença, principalmente se o professor, em vez de fazer apenas a correção da prova, ou seja, somente apresentar as respostas corretas, optar por também realizar devolutivas, que consistem em proporcionar aos estudantes momentos de reflexão sobre suas respostas na avaliação, por meio da leitura da prova. Essa ação, em uma perspectiva dialógica, possibilita identificar o

que o aluno já sabe e o que ainda não sabe em relação às habilidades de leitura, bem como as necessidades de revisão da prática docente, no que concerne ao ensino dessas habilidades.

Em face de todo o exposto, concordamos com Santos Guerra (2007, p. 57), quando o autor destaca que,

[...] para que a melhora se produza, é necessário que a disposição dos envolvidos seja aberta e comprometida. Caso não exista uma atitude autocrítica e abertura para a opinião externa é muito difícil que se dê uma mudança profunda. Se não existe uma atitude de compromisso com a prática, é impossível que as transformações afetem zonas significativas. As mudanças, caso ocorram, serão superficiais e anedóticas.

Assim sendo, defendemos que, para que haja mudanças nas práticas avaliativas atinentes à competência leitora, as concepções avaliativas que sustentam as práticas docentes necessitam ser repensadas e ressignificadas. Para que isso aconteça, é imprescindível que ocorra a formação continuada no ambiente escolar, sob a égide da reflexão crítica sobre a prática.

Em contrapartida, é necessário também que a Seduc-SP reveja o cronograma de aplicação dessas provas, com um tempo exequível, para que, realmente, elas cumpram aquilo a que se propõem: diagnosticar os saberes dos estudantes visando a intervenções propositivas para uma aprendizagem significativa.

Como ficou evidente durante a pandemia, isso não foi possível em muitas escolas da rede paulista de ensino, inclusive nos Anos Finais, como revelam, a seguir, os depoimentos das participantes (Quadro 26).

**Quadro 26** - Categorização das práticas de ensino de leitura durante a pandemia da Covid-19: práticas avaliativas das atividades de leitura no 9º ano do EF

PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: PRÁTICAS AVALIATIVAS DAS ATIVIDADES DE LEITURA NO 9º ANO DO EF	PARTICIPANTES
<p><b>Durante a pandemia, como você tem avaliado as atividades de leitura dos seus alunos?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Como tem sido complicado avaliar, porque os alunos quase não estão participando... mas os que estão participando, como todos nós estamos nesse momento tão frágil, os alunos também vêm com muitas histórias, perderam também, estão em luto. A avaliação tem sido mais sensível, para um olhar diferenciado para esse aluno.</i></li> <li>➤ <i>[...] as atividades avaliativas que continham poesias ou outros gêneros, com algumas perguntas, mas não usando o texto como pretexto; para trabalhar aquele círculo filológico: texto-gramática-texto, nada separado. Não usando texto como pretexto, porque eu tenho muito medo de, por exemplo, na verdade, receio, de você usar uma obra literária somente para trabalhar gramática.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PAF-1</p> <p style="text-align: center;">PAF-2</p>
<p><b>Durante a pandemia, como você tem orientado seus professores em relação à avaliação das atividades de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>[...] tem aluno que a gente sabe que tem dificuldade, então a gente falava muito sobre vários tipos de avaliação, que não dá para avaliar só de um jeito o aluno. Às vezes, ele tem aquela dificuldade de leitura, mas ele tem uma outra competência, então a gente trabalhava com várias vertentes, várias coisas, várias soluções, que não dá para avaliar de um modo só.</i></li> <li>➤ <i>[...] agora está bem mais complicado, mas eles [os alunos] sempre estão mandando para os professores... a gente tem uma ideia de quem fez, quem não fez, pelos prints que eles mandam, né? Então, a gente sabe mais ou menos.</i></li> <li>➤ <i>[...] avaliação é observar, é instigar o aluno a trazer... não é, assim, para o professor entender que a avaliação ela não é uma nota. Tudo bem, é um sistema, a gente precisa colocar uma nota, mas o ser humano é muito mais disso. Então, como que eu vou avaliar tudo isso? Então, avaliar, para a gente, é um desafio grande, porque o professor ainda está naquela de que “Eu vou avaliar para castigar”, “Eu vou avaliar...”, “Não fez isso, ele vai ficar com zero...”.</i></li> <li>➤ <i>Foi... de fevereiro por aí. E, logo em seguida, não demorou muito, a gente teve uma AAP. Só que, assim, essa segunda deixou a desejar, e eu vou te ser sincera: eu não a usei. Eu usei a primeira. Eu não tive tempo hábil para usar essa segunda. Eu vou usar, agora, a terceira.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCAF-1</p> <p style="text-align: center;">PCAF-1</p> <p style="text-align: center;">PCAF-2</p> <p style="text-align: center;">PCAF-2</p>
<p><b>Durante a pandemia, como você tem orientado seus PCs em relação à avaliação das atividades de leitura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Nesse período em que eu estou aqui, não houve nenhuma formação específica com esse foco. Não houve.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;">PCNP-AF</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das respostas das entrevistadas.

Em relação às práticas avaliativas nos Anos Finais durante a pandemia, PAF-1 revelou que estava encontrando muitos obstáculos para avaliar os alunos, pois muitos deles tinham dificuldades para acessar as aulas remotas. A professora salientou, todavia, que, devido à pandemia, a avaliação estava sendo realizada de forma “*mais sensível*”.

A partir desse depoimento, podemos inferir que uma avaliação “mais sensível” consideraria o contexto pandêmico para atribuir uma nota e, assim, atender ao sistema de ensino. Estranhamos, porém, o fato de que, embora PAF-1 tenha dito que, antes da pandemia, utilizava as avaliações para diagnóstico, esse pressuposto não foi incorporado à sua prática, uma vez que a docente não mencionou a utilização da avaliação, durante a pandemia, como diagnóstico – ou seja, para identificar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes –, mas como produto. Nessa perspectiva, perde-se de vista a avaliação da competência leitora como processo, conforme defendem Solé (1998) e Passarelli (2011).

PAF-2, por sua vez, explicou que não utilizava o texto como pretexto para realizar as avaliações. Segundo ela, tinha medo de utilizar o texto como pretexto para ensinar a gramática:

*[...] as atividades avaliativas que continham poesias ou outros gêneros, com algumas perguntas, mas não usando o texto como pretexto; para trabalhar aquele círculo filológico: texto-gramática-texto, nada separado. Não usando texto como pretexto, porque eu tenho muito medo de, por exemplo, na verdade, receio, de você usar uma obra literária somente para trabalhar gramática. (PAF-2)*

O relato de PAF-2 nos faz supor que a docente não tinha segurança nas concepções de leitura, ensino, aprendizagem e avaliação que embasavam sua prática, razão pela qual, a nosso ver, necessitava de formação continuada.

No que se refere às orientações das PCs aos professores sobre como avaliar as atividades de leitura durante a pandemia, PCAF-1 revelou que orientava os docentes a avaliar de várias maneiras, porém não mencionou que maneiras seriam essas; apenas falou superficialmente que eles deveriam considerar outros procedimentos avaliativos, além do escrito:

*[...] tem aluno que a gente sabe que tem dificuldade, então a gente falava muito sobre vários tipos de avaliação, que não dá para avaliar só de um jeito o aluno. Às vezes, ele tem aquela dificuldade de leitura, mas ele tem uma outra competência, então a gente trabalhava com várias vertentes, várias coisas, várias soluções, que não dá para avaliar de um modo só. (PCAF-1)*

Com base nesse depoimento, depreendemos que a formadora sabia que os estudantes devem ser avaliados de várias formas, porém parecia não saber como fazer isso, o que também podemos observar no depoimento de PCAF-2:

*[...] avaliação é observar, é instigar o aluno a trazer... não é, assim, para o professor entender que a avaliação ela não é uma nota. Tudo bem, é um sistema, a gente precisa colocar uma nota, mas o ser humano é muito mais disso. Então, como que eu vou avaliar tudo isso? Então, avaliar, para a gente, é um desafio grande, porque o*

*professor ainda está naquela de que “Eu vou avaliar para castigar”, “Eu vou avaliar...”, “Não fez isso, ele vai ficar com zero...”. (PCAF-2)*

Observamos nos depoimentos das professoras e das PCs que elas sabiam da importância da avaliação da aprendizagem e, possivelmente, sabiam o que precisavam fazer em relação a isso, porém, aparentemente, tinham dificuldades para fazê-lo na prática, o que é inquietante, pois, no caso das PCs, espera-se que tenham domínio das concepções avaliativas, para que possam promover a formação dos docentes. Essas percepções nos revelam um cenário preocupante, pois nos fazem supor que as avaliações eram realizadas na escola a partir das crenças das professoras e das PCs, por meio da reprodução de práticas existentes na cultura escolar que nem sempre favorecem a aprendizagem dos estudantes.

Ademais, as participantes dos Anos Finais também não mencionaram em seus depoimentos a utilização dos resultados das avaliações aplicadas pela Seduc-SP, no período da pandemia, para desenvolver ações que visassem ao aprimoramento da competência leitora dos estudantes, confirmando o que analisamos no Eixo 1, ou seja, que as participantes não estabeleciam relações entre as avaliações internas e as externas.

Nos depoimentos das PCs, percebemos que também não estavam claros para elas os pressupostos teóricos que embasavam as práticas de leitura na escola, o que pode comprometer todo o processo de ensino e aprendizagem, como assegura Kleiman (2016b).

Notamos, portanto, nas práticas relatadas pelas participantes que atuavam nos Anos Finais que, embora, aparentemente, essas profissionais saibam como as avaliações deveriam ser utilizadas, não sabiam como fazê-lo ou não tinham certeza do que deveria ser feito. Parafraseando Kleiman (2016a), a atividade avaliativa da leitura na escola, na maioria das vezes, tem se tornado difusa e confusa, tanto para os docentes como para os discentes, constituindo-se, muitas vezes, apenas como pretexto para a atribuição de notas. Segundo a autora, faltam objetivos e propósitos claros para o ensino de leitura na escola, o que interfere nas práticas avaliativas.

O cenário apresentado sugere que as entrevistadas, tanto as dos Anos Iniciais quanto as dos Anos Finais, ainda não tinham clareza da concepção de avaliação, tampouco das concepções de leitura, ensino e aprendizagem que ancoravam suas práticas, haja vista que a maioria dessas práticas não é autônoma, mas reproduzida de outras vozes, como mencionado anteriormente. Essas práticas podem comprometer o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, uma vez que ensino, aprendizagem e avaliação fazem parte do mesmo processo. Em outras palavras, não há como separar essas práticas, já que uma depende da outra.

Sendo assim, podemos dizer que o problema não estava somente nas práticas pedagógicas das participantes, concernentes ao ensino de leitura no 5º e no 9º ano do EF, mas, principalmente, nas concepções que sustentavam essas práticas. Em outros termos, as práticas pedagógicas equivocadas decorriam da falta de clareza das profissionais das concepções de leitura, ensino e aprendizagem que embasavam suas práticas docentes, o que inclui, necessariamente, as concepções de linguagem e avaliação, conforme discutimos nos capítulos anteriores.

Diante disso, para além das publicações e dos estudos sobre a avaliação já existentes, é necessário repensar as práticas avaliativas presentes na escola, uma vez que, de modo geral, continuam excludentes e sem propósitos claros. Até porque, como dito anteriormente, a própria Seduc-SP contribui para que isso aconteça, dado que, implicitamente, condiciona toda a rede pública estadual a perseguir os índices estipulados para cada escola, premiando os profissionais que alcançam os resultados estipulados, o que também contribui para a responsabilização das escolas que apresentam resultados aquém do esperado.

Em suma, a avaliação, da forma como vem sendo realizada em muitas escolas, tem se tornado um simples ato mecânico, claramente distanciado dos pressupostos estabelecidos anteriormente. Assim, faz-se necessário que os professores tomem consciência do efeito que essa prática tem causado na vida dos estudantes. Essa tomada de consciência inclui, necessariamente, uma reflexão crítica sobre as concepções de avaliação que subjazem a prática docente, em que se considere todo um processo avaliativo, e não somente o resultado final.

Além disso, outro problema que acontece nas escolas é que a avaliação somativa (SOLÉ, 1998) é utilizada, muitas vezes, como punição, para inibir a indisciplina na sala de aula. Muitos professores aplicam atividades para nota, mas a intenção não é avaliar a competência leitora, e sim para que os alunos tenham medo e fiquem quietos, o que perpetua a “cultura da subordinação” (SANTOS GUERRA, 2007). A nota é atribuída aos alunos naquele momento, sem se considerar o processo. A propósito, nesses casos, nem há processo; somente a atenção ao produto, o que contribui para a manutenção da “cultura do resultado” (SANTOS GUERRA, 2007). Esse tipo de avaliação não favorece nem o ensino nem a aprendizagem, pois, além de o resultado não provar que os alunos sabem ou não sabem ler, os estudantes associam a leitura à prova, o que pode comprometer todo o processo de ensino e aprendizagem da leitura no ambiente escolar.

Assim sendo, o que tem ocorrido é que muitas escolas avaliam por avaliar, sem que os resultados dessas avaliações sejam utilizados a favor da aprendizagem dos estudantes, muito menos para a revisão das práticas pedagógicas, entre elas, as próprias práticas avaliativas. Isso

requer considerar que a escola assuma como pressuposto a reflexão-ação-reflexão para a melhoria dos processos avaliativos, pois, enquanto continuar atribuindo o fracasso dos estudantes somente aos fatores externos, não efetivará a aprendizagem.

Como decorrência desse fato, a formação continuada dos profissionais que atuam na escola básica pública, sob a égide da reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica, deve ser assumida como premissa, primeiramente pela Seduc-SP, dado que, como apontam as análises das entrevistas, as formações proporcionadas por ela são impostas de cima para baixo, sem levar em consideração as necessidades formativas dos profissionais da rede; depois, pelos formadores (PCNP e PCs), uma vez que esses agentes têm reproduzido as formações recebidas da Seduc-SP; por último, pelos professores, pois essa se constitui uma condição fundamental para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, que inclui, necessariamente, como já dito, as concepções de leitura, ensino, aprendizagem e avaliação que sustentam as práticas pedagógicas na escola básica.

\*

\* \*

Neste capítulo, analisamos, a partir do que revelaram as participantes da pesquisa, as práticas de ensino de leitura no 5º e no 9º ano do EF, na rede estadual de ensino de São Paulo, antes e durante a pandemia da Covid-19.

Como vimos, os relatos das entrevistadas acerca das práticas de ensino de leitura realizadas antes da pandemia da Covid-19 mostraram que, nos Anos Iniciais, havia uma rotina sistematizada de práticas de leitura desenvolvidas com os estudantes, de modo que estes estiveram mais tempo envolvidos com a leitura, se comparados com os alunos dos Anos Finais.

Os relatos também evidenciaram que, na rotina das práticas de leitura nos Anos Iniciais, as professoras procuraram deixar os alunos expostos a uma maior variedade de gêneros textuais que circulam na sociedade, fazendo uso, inclusive, do cantinho da leitura da classe. Sabemos que, nos Anos Iniciais, diferentemente do que ocorre nos Anos Finais, a leitura é desenvolvida pelo mesmo professor em quase todas as disciplinas – à exceção de Arte e Educação Física –, o que favorece o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

Ainda que as participantes dos Anos Iniciais tenham sinalizado o desenvolvimento de um trabalho que se aproxima do que é defendido pelos autores de nossa base teórica,

observamos que essa prática parece não ser realizada, efetivamente, com autonomia, mas, talvez, de modo mecânico, haja vista que, como mencionado anteriormente, as participantes não se sentiram seguras ao falar dos procedimentos de leitura, ou melhor, pareceram ainda não ter clareza das concepções de leitura, ensino e aprendizagem que embasam suas práticas pedagógicas.

Em relação aos Anos Finais, no que se refere às práticas pedagógicas de leitura realizadas antes da pandemia da Covid-19, as entrevistas sugeriram que não houve um direcionamento ou uma rotina específica e que tais práticas ficaram ainda mais prejudicadas durante o contexto pandêmico. Percebemos que as práticas de leitura nos Anos Finais não estavam atreladas a intencionalidades pedagógicas, em um plano reflexivo e intencional; ainda estavam no plano intuitivo. Os relatos de tais práticas apontaram a necessidade de uma proposta de formação que contemple tais perspectivas, para que as práticas de ensino de leitura contribuam para a formação de leitores proficientes. Em suma, o ensino de leitura – antes e durante a pandemia da Covid-19 – por meio de procedimentos de leitura mais estratégicos ainda é pouco utilizado pelas docentes e pelas formadoras entrevistadas para propiciar aos estudantes o desenvolvimento da competência leitora, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais do EF.

A análise das entrevistas evidenciou que, em muitas práticas pedagógicas, tanto nos Anos Iniciais como nos Anos Finais, ainda paira “um cenário de imprecisão de objetivos, ineficiência das práticas de planejamento e avaliação, desajustamento metodológico, insegurança dos professores, desequilíbrio do projeto educativo e incerteza dos resultados” (COLELLO, 2010, p. 47). Essas práticas, de acordo com Kleiman (2016b, p. 23), “provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem”. Logo, essas práticas não são assumidas pela escola propositalmente, mas por falta de uma formação continuada centrada na reflexão crítica sobre a prática que contribua para a revisão e a ressignificação das práticas de ensino de leitura.

Sabemos que isso não depende somente da escola, mas também de políticas públicas e investimentos que priorizem a formação continuada dos professores da rede, bem como plano de carreira e salários, uma vez que, como defende Imbernón (2011, p. 46), “a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento”. Concordamos com o autor quando ele aponta que “o contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança. Por exemplo, a situação trabalhista condicionará os modos de formar e, obviamente, a inovação”

(IMBERNÓN, 2009, p. 10), o que também é confirmado no estudo de Moriconi, Gimenes e Leme (2021).

Nesse contexto, como mencionamos anteriormente, podemos afirmar que, quando se trata da escola pública estadual paulista, contexto desta pesquisa, que não dispõe de nenhum dos recursos, físicos, estruturais e tecnológicos apontados no estudo de Almeida (2020), os problemas enfrentados por formadores, professores e alunos são indescritíveis e interferem sobremodo no processo de ensino e aprendizagem de leitura, principalmente em situações extremas como a de uma pandemia. Desse modo, concordamos com Galindo (2012, p. 39-40), para quem

[...] a formação de professores como um campo diretamente relacionado e implicado à vida pessoal e profissional – os quais [processos formativos] refletem na qualidade do serviço prestado pelos profissionais (nesse caso, os professores), da educação que realmente efetivam, dos alunos que formam, da formação que realizam.

Ressaltamos o quanto é difícil fazer com que os estudantes desenvolvam o gosto pela leitura, como também ensiná-los os procedimentos estratégicos para o desenvolvimento da compreensão leitora. Sabemos que são inúmeras as variáveis que interferem no desenvolvimento das práticas de ensino na escola pública, principalmente em relação ao tempo destinado ao ensino de Língua Portuguesa, considerando que o professor tem de se ocupar do ensino de leitura, da produção textual, da oralidade e da análise linguística e semiótica. Por essa razão, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 23) propõem que “os currículos precisam ser alterados para que haja tempo dedicado ao desenvolvimento da leitura na escola, devidamente previsto no planejamento de português”.

Talvez por isso, o tempo de que dispõem os professores não seja suficiente para o desenvolvimento da leitura na escola, o que também pode ser um dos motivos pelos quais a análise das entrevistas indicou que, em muitas práticas de ensino de leitura, o texto não foi explorado em toda a sua potencialidade. Dizemos isso porque observamos que as estratégias de leitura, quando utilizadas por algumas docentes e PCs, não foram aprofundadas, ou foram transformadas em técnicas de leitura, sem reflexão sobre o que poderiam possibilitar aos estudantes durante a leitura de um texto e sobre o que deveria ser ensinado a eles, como propõem Solé (1998) e Passarelli (2017). Essas práticas reforçam o que defendemos neste estudo: a necessidade de uma formação continuada que contemple o ensino de leitura por meio das estratégias de leitura, dado que, como vimos anteriormente, estas desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes.

Nessa perspectiva, reiteramos que é possível a professores, PCs e PCNPs atenderem às propostas pedagógicas de leitura se, para além da “reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno” (KLEIMAN, 2016b, p. 92) – entre elas, as pautas de leitura enviadas pela Seduc-SP –, assumirem que o ensino de leitura por meio de procedimentos mais estratégicos (SOLÉ, 1998; PASSRELLI, 2017) pode propiciar aos estudantes o desenvolvimento da competência leitora, através da mediação pedagógica do professor (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2012). Isso requer considerar que professores e formadores dominem esses procedimentos para que possam ensinar os estudantes.

Por isso, o professor, além de conhecer os conteúdos de ensino, precisa ser capaz de analisar e resolver problemas; saber transformar o conhecimento científico em conhecimento ensinável; selecionar estratégias metodológicas adequadas, que facilitem a aprendizagem; organizar os saberes que possibilitem o acompanhamento dos estudantes; regular os processos de aprendizagem por meio da avaliação, entre outros saberes. São exigências intelectuais que ultrapassam o mero domínio de conteúdos conceituais ou o saber científico específico (FÁVERO; TAUCHEN, 2013, p. 237).

Logo, esses agentes formativos necessitam de formação continuada que contemple esses pressupostos, por meio da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996) das concepções de leitura, ensino, aprendizagem e avaliação que estão por trás de suas práticas pedagógicas, mesmo quando docentes e formadores não se dão conta delas.

Nesse contexto, no próximo tópico, longe de pretender fornecer receitas prontas, tampouco prescrever uma nova proposta para o ensino de leitura na escola, apresentamos alguns apontamentos a partir do que muitos estudiosos do tema já propuseram, conforme discutimos nesta tese.

### **3.3 Apontamentos para o ensino de leitura no 9º ano do Ensino Fundamental: práticas possíveis**

Como discutimos nos capítulos anteriores, muito se tem estudado e discutido, ao longo dos últimos anos, a respeito do ensino de leitura na escola básica. Apesar disso, mesmo com avanços comprovados nessa área, formar leitores competentes ainda representa um grande desafio para a escola brasileira.

Nessa perspectiva, cabe também aos formadores a articulação das práticas de ensino de leitura na escola. Para que tal trabalho apresente resultados, será necessário que esse profissional tenha não somente compreendido, mas refletido sobre as práticas de leitura e o

uso adequado de estratégias de ensino que podem potencializar o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, por meio da mediação pedagógica do professor.

Durante sua trajetória de quase 20 anos na rede pública estadual de São Paulo, o autor desta tese observou que não tem havido investimentos em uma formação continuada que privilegie a reflexão crítica dos educadores sobre a prática docente (TORRES DA SILVA, 2016).

Ainda que a Seduc-SP tenha investido em cursos de curta duração, por meio de plataformas digitais, autoinstrucionais, e os nomeado de “formação continuada”, os resultados mostram que esses cursos não têm contribuído efetivamente para a melhoria das práticas pedagógicas. Uma das razões seja, talvez, o fato de serem oferecidos fora do horário de trabalho e muitos docentes não conseguirem participar deles, por vários motivos, entre eles, a tripla jornada de trabalho, ampliada durante a pandemia da Covid-19, que interfere, e muito, nas práticas de ensino, como apontam Moriconi, Gimenes e Leme (2021). Para esses pesquisadores,

[...] se as políticas públicas podem afetar significativamente a motivação dos professores, o papel delas é ainda mais importante quando relacionado à garantia de formação e de condições de trabalho adequadas. Não é possível esperar uma melhora na qualidade do ensino, de amplo alcance e sustentável, apostando no heroísmo de profissionais para superarem os complexos desafios das escolas brasileiras (p. 10).

Além do mais, como vimos nos depoimentos das participantes desta pesquisa, as pautas formativas já vêm determinadas pela Seduc-SP e o tempo destinado para a formação não é suficiente para contemplar as necessidades formativas do contexto escolar. Isso implica considerar que as formações não são pensadas a partir das necessidades formativas dos PCNPs, que formam os PCs, nem destes, que formam os professores, e tampouco destes, que formam os alunos. Pelo contrário, criam-se modelos fechados a partir do que a Seduc-SP determina que deve ser ensinado aos estudantes da rede, modelos estes que parecem estar arraigados mais a uma “tradição” do que a intencionalidades pedagógicas (PASTORIZA, 2021), o que também é confirmado nos estudos de Moriconi, Gimenes e Leme (2021, p. 7, aspas dos autores), para quem, “no Brasil os professores são contratados para serem ‘fornecedores de aulas’”.

Em uma perspectiva completamente diferente, Imbernón (2010, p. 85-86) defende – e nós concordamos com o autor – que a formação continuada deve ser

[...] voltada para um processo que provoca uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação, e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas, etc. Supõe a exigência de uma abordagem crítica e não domesticada da formação, uma análise da prática profissional a partir da perspectiva dos supostos ideológicos e atitudinais que estão em sua base.

É, portanto, a formação permanente, por meio da reflexão crítica sobre a prática, que pode (re)direcionar as práticas pedagógicas de leitura, como ressalta Freire (1996, p. 39), ao dizer que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

A partir desses pressupostos, insistimos na necessidade de a Seduc-SP (re)pensar a metodologia meramente transmissiva de “formação continuada” que tem adotado ao longo dos anos e as políticas públicas de valorização profissional docente.

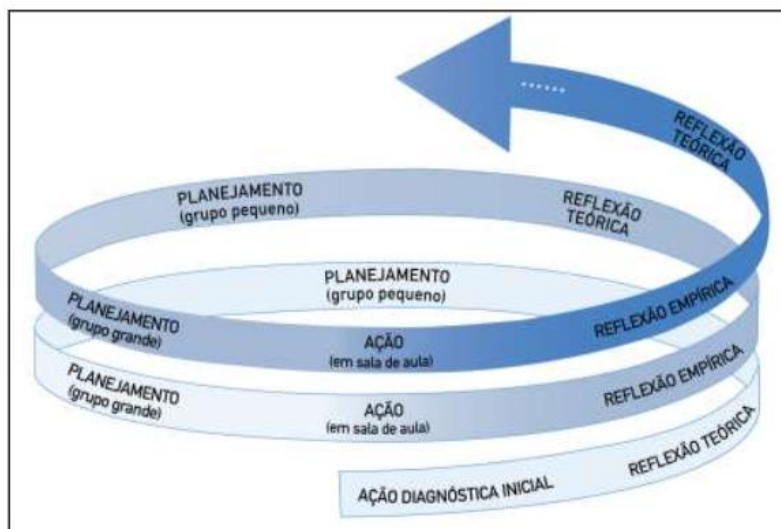
Para além dessas políticas públicas, que não fazem parte do escopo deste estudo, apresentamos alguns apontamentos como possibilidade de contribuição para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de leitura no 9º ano – que poderão ser estendidas ao 6º, 7º e 8º anos do EF –, visando ao desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

***Apontamento 1:** Investir na formação continuada dos docentes da área de Linguagens que atuam na rede estadual de ensino de São Paulo, principalmente dos formadores, enfatizando as concepções de ensino, linguagem e avaliação, por meio da reflexão crítica sobre a prática.*

***Apontamento 2:** Propiciar aos docentes da área de Linguagens uma formação continuada que propicie reflexões sobre a importância de explorar, intencionalmente, as estratégias de leitura, a fim de que os alunos desenvolvam a competência leitora.*

Acreditamos que a formação dos formadores deve se pautar em estratégias formativas para que esses profissionais se constituam, efetivamente, como formadores, e não como simples reprodutores de conteúdo da Seduc-SP. Desse modo, uma possibilidade de elaboração e aplicação da proposta de formação continuada que contemple a reflexão-ação-reflexão pode ser adaptada do modelo apresentado por Magina *et al.* (2018) (Figura 2):

**Figura 2** - Espiral RePARE



Fonte: Magina *et al.* (2018, p. 247).

Segundo os autores,

[...] a dinâmica desse modelo de formação pauta-se no processo dialético da Reflexão-Planejamento-Ação-Reflexão, formando um movimento espiral crescente e que se torna mais largo, em termos de conhecimento, em cada volta percorrida, embasado nos movimentos de ação, reflexão e planejamento (MAGINA *et al.*, 2018, p. 247-248).

Acreditamos que a utilização desse modelo pode propiciar uma formação continuada que trabalhe com as estratégias de leitura em uma perspectiva crítico-reflexiva. Por esse ângulo, a Espiral RePARE poderia ser assim adaptada:

- **Ação diagnóstica inicial:** momento em que o PCNP (formador) levantaria os conhecimentos prévios dos PCs sobre estratégias de leitura e, a partir disso, elaboraria um plano de formação para esses profissionais. Da mesma forma, o PC realizaria o levantamento dos conhecimentos prévios dos professores durante as ATPCs, para elaborar um plano de formação.
- **Ação:** momento em que o PCNP realizaria as formações com os PCs e estes realizariam as formações com os professores, nas ATPCs, a partir de seus respectivos planos de formação, elaborados com base nos conhecimentos prévios levantados sobre estratégias de leitura.
- **Reflexão teórica:** momento em que o formador<sup>5</sup> promoveria a reflexão do grande grupo sobre os resultados da ação diagnóstica.

<sup>5</sup> PCNP com os PCs e PCs com os professores.

- **Reflexão empírica:** momento em que o formador<sup>6</sup> propiciaria a reflexão sobre a ação em pequenos grupos e, depois, no grande grupo.
- **Planejamento:** momento em que os PCs realizariam o planejamento das ações formativas com seus pares em pequenos grupos e, depois, socializariam seus planejamentos no grande grupo, sempre com a mediação do formador<sup>7</sup>.

Cabe lembrar que, para que o PCNP realize a formação dos PCs, é necessário que ele também tenha vivenciado o processo com algum formador.

*Apontamento 3: Garantir que os novos docentes da área de Linguagens, ao ingressarem ou serem contratados pela rede estadual de ensino de São Paulo, participem de cursos que contemplem os pressupostos citados nos apontamentos anteriores.*

Este apontamento exige considerar que, como foi dito no segundo capítulo deste estudo, muitos professores ingressam na rede estadual paulista com necessidades básicas de formação que foram se acumulando durante a educação básica e a formação superior inicial. Isso acaba sobrecarregando a escola que, em vez de propiciar formação continuada a todos os docentes, precisa suprir as necessidades básicas de formação de muitos desses profissionais, trabalhando “conteúdos básicos que a formação inicial não deu conta de explorar como deveria”, como ressalta Passarelli (2002, p. 74).

Nessa direção, Galindo (2012, p. 45) também destaca que

[...] o perfil de necessidades identificadas denuncia carências formativas advindas de experiências de vida e formação que refletem sobre o desempenho docente, na representação que possuem de si enquanto profissional que assumem perante o sistema e na sala de aula.

Desse modo, é cogente repensar o modelo de formação proposto pela Seduc-SP, a fim de que sejam consideradas as necessidades formativas dos docentes, o que pressupõe também considerar que a formação oferecida ao professor iniciante não deve ser a mesma oferecida aos demais docentes, até porque,

[...] como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no

---

<sup>6</sup> Idem.

<sup>7</sup> Idem.

estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

*Apontamento 4: Garantir que as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) propiciem estratégias formativas que promovam a reflexão crítica sobre a própria prática, levando os professores a perceber que as práticas de ensino de leitura na escola, da forma como vêm sendo realizadas há muito tempo, não estão contribuindo para o aprimoramento da competência leitora dos estudantes.*

Sobre as ATPCs, Galindo (2012, p. 46) constatou que, quando se considera esse momento como lugar formativo e se privilegiam as necessidades formativas dos professores, “averígua-se o movimento de mutabilidade mantendo dependência e diálogo com as rotinas das práticas de sala de aula, bem como com os interesses e demandas curriculares”. Para a autora,

[...] a **reflexão** sobre a ação pedagógica, por sua vez, necessária à identificação de situações-chave para encaminhar soluções, configura-se como meio pelo qual as necessidades se modificam em formação, se alteram ou se transformam, aparentemente desaparecem ou recriam outras necessidades que ora ocultam as reais necessidades, ora se ramificam em busca de seu encontro (GALINDO, 2012, p. 46-47, grifo da autora).

À vista disso, acreditamos que são os momentos de reflexão sobre a prática que promovem a mudança nas práticas pedagógicas. Não obstante, como vimos nas análises das entrevistas, o tempo que poderia ser utilizado para promover a formação continuada a partir das necessidades formativas dos docentes, mantendo-se um diálogo com as práticas realizadas em sala de aula, é utilizado para reproduzir as “formações” da Seduc-SP. Por isso faz-se necessário que a escola promova espaços de reflexão por meio de perguntas que favoreçam repensar as práticas pedagógicas de leitura, por exemplo: por que os alunos sempre associam a leitura a uma cobrança? Em qual espaço surgiu a leitura atrelada a nota? Por que os alunos dizem que não gostam de ler? O que os alunos gostam de ler? Quais atividades são realizadas na sala de leitura da escola e com qual intencionalidade? O que a escola pode fazer para que haja mudança nas atitudes dos alunos em relação à leitura?

Essas e outras questões devem estar ligadas à intencionalidade pedagógica, em oposição à cultura meramente transmissiva adotada pela Seduc-SP. Conforme destaca Pastoriza (2021, p. 3, aspas do autor), enquanto a “tradição” assume os ‘desde já’ e os ‘imutáveis’ de determinada prática, a ‘intencionalidade pedagógica’ busca sempre o espaço de questionamento

da validade, legitimidade, coerência, justificação e abrangência de algo”. É, portanto, sob essa perspectiva, que acreditamos que as ATPCs podem se constituir como espaços de formação em direção à transformação e à ressignificação das práticas pedagógicas de leitura.

*Apontamento 5: Assegurar formação continuada em serviço no horário de trabalho, para que docentes e formadores possam participar. Embora este seja um direito do professorado, está longe de ser garantido.*

Como mencionamos anteriormente, embora a Seduc-SP tenha investido em cursos de curta duração, por meio de plataformas digitais, autoinstrucionais, e os nomeado de “formação continuada”, os resultados mostram que esses cursos não têm contribuído efetivamente para a melhoria das práticas pedagógicas. Uma das razões seja, talvez, o fato de serem oferecidos fora do horário de trabalho, o que faz com que muitos docentes não consigam participar, por vários motivos, entre eles, a tripla jornada de trabalho a que muitos desses profissionais precisam se submeter.

Acreditamos que formação continuada do professor é fundamental para que ele realize um trabalho eficiente em vários aspectos, por exemplo, em relação ao desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Assim, se as formações não são oferecidas em seu horário de trabalho, isso pode impossibilitar sua participação, o que certamente irá interferir em sua prática pedagógica e, conseqüentemente, na aprendizagem dos educandos.

Deste modo, faz-se necessário que a formação continuada do professorado seja garantida dentro de seu horário de trabalho, preferencialmente entre pares, para que haja interação, diálogo e reflexão sobre as práticas pedagógicas, entre elas, as de leitura, e esses agentes educativos deixem de ser “fornecedores de aulas” (MORICONI; GIMENES; LEME, 2021) e tornem-se autônomos em suas práticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu da inquietação em relação à constatação de que muitos alunos da rede pública estadual de São Paulo chegam ao 9º ano, último do EF, sem que tenham desenvolvido o nível de compreensão leitora esperado para essa fase, isto é, sem as competências básicas de leitura, requisitos necessários para uma plena participação na sociedade.

A partir disso, definimos como tese a ser defendida que o ensino de leitura por meio de procedimentos estratégicos pode potencializar o desenvolvimento da competência leitora dos alunos; mais especificamente, que o professor, como mediador, deve investir em estratégias metacognitivas para promover condições de melhoria da competência leitora dos estudantes.

Durante o desenvolvimento deste estudo, com o afastamento social decorrente da pandemia da Covid-19, às inquietações que incitaram a realização da pesquisa somaram-se outras. Assim, além dos resultados preocupantes das avaliações, que sinalizam que a competência leitora não se consolida na passagem do 5º para o 9º ano do EF, a problematização deste estudo abarcou também o ensino de leitura durante o contexto de isolamento social. Em busca de respostas, a consulta aos atores que compõem o grupo de participantes desta pesquisa considerou o ensino de leitura em dois momentos: antes e durante a pandemia.

Em relação ao objetivo geral desta tese – investigar como o professor pode contribuir para a formação leitora dos alunos do 9º ano da rede pública estadual de São Paulo –, a partir do que revelaram as participantes, observamos que, em muitas práticas de ensino de leitura, o texto não foi explorado em toda a sua potencialidade, visto que as estratégias de leitura, quando foram utilizadas por algumas docentes e PCs participantes da pesquisa, não foram aprofundadas, ou foram transformadas em técnicas mecanicistas de leitura, sem reflexão sobre o que os textos possibilitariam aos estudantes refletir.

Quanto ao primeiro objetivo específico – identificar se há diferenças em relação às práticas de ensino de leitura desenvolvidas no 5º e no 9º ano do EF –, ao longo desta tese, observamos que, antes da pandemia, as participantes que atuavam nos Anos Iniciais do EF pareciam desenvolver uma rotina mais sistemática de leitura com os estudantes. De acordo com as entrevistas, nessa rotina, as professoras contemplavam leitura deleite, leitura colaborativa, leitura para fruição e leitura compartilhada. As análises das entrevistas apontaram que a rotina de leitura desenvolvida nos Anos Iniciais era preestabelecida entre professores, PCs e PCNPs, haja vista que todas as participantes apresentaram em suas falas conceitos, estratégias e objetivos de leitura semelhantes, mesmo trabalhando em diferentes escolas. Essa prática sugere

que os PCs atuam nas escolas de acordo com as formações recebidas pelos PCNPs na DE e as reproduzem aos professores durante as ATPCs. Também ficou claro, a partir do que revelaram as entrevistadas, que, na rotina das práticas de leitura nos Anos Iniciais, as professoras procuravam trabalhar com uma maior variedade de gêneros textuais que circulam na sociedade, o que não se vislumbrou nos depoimentos das participantes dos Anos Finais do EF.

Ainda que as participantes dos Anos Iniciais tenham sinalizado desenvolver um trabalho que se aproximasse do que é defendido pelos autores da base teórica deste estudo, a nosso ver, essa prática não se constituía efetivamente com autonomia, uma vez que, aparentemente, as participantes não se sentiram seguras para falar dos procedimentos de leitura, ou melhor, pareciam não ter clareza das concepções de leitura, ensino, aprendizagem e avaliação que embasavam suas práticas pedagógicas. Embora tenhamos observado a aproximação mencionada, o trabalho pareceu-nos ser desenvolvido de modo mecânico ou pela reprodução de práticas.

Em relação às práticas de leitura realizadas nos Anos Finais antes da pandemia, as entrevistas apontaram que não havia um direcionamento ou uma rotina no que se refere às práticas pedagógicas de leitura, que ficaram ainda mais prejudicadas durante a pandemia. Percebemos que as práticas de leitura das participantes dos Anos Finais não estavam atreladas a intencionalidades pedagógicas, com um plano reflexivo e intencional, apresentando-se mais condizentes com uma perspectiva mais intuitiva.

No que se refere ao segundo objetivo específico – verificar se as práticas de ensino de leitura sofreram modificações, em decorrência do afastamento social imposto pela pandemia –, a análise dos dados produzidos revelou que, durante a pandemia, não houve mudanças significativas nas práticas de ensino de leitura das participantes, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais, se comparadas ao que acontecia antes da pandemia. Observamos que as profissionais, mesmo com pouca ou nenhuma formação específica para trabalhar com recursos e plataformas digitais não utilizados antes da pandemia, reinventaram-se e superaram dificuldades e obstáculos na utilização da tecnologia, entretanto não se reinventaram ao trabalhar a leitura, como indicaram nossas análises. Com base nisso, depreendemos que há necessidade de formação continuada para impulsionar e aprimorar as práticas de ensino de leitura.

Percebemos que algumas docentes e algumas formadoras, principalmente dos Anos Iniciais, passaram a incluir em suas práticas pedagógicas outras linguagens além da verbal, como os textos multimodais, em especial os da esfera jornalística. Passaram também a disponibilizar *links* para que os alunos pudessem acessar esses textos virtualmente. Além disso,

notamos que a utilização de vídeos e áudios se tornou recorrente nas práticas de ensino de leitura das participantes, embora os textos multimodais ainda não fossem explorados na perspectiva dos multiletramentos, como defendem Street (2014), Rojo e Moura (2015) e Almeida (2020), uma vez que o trabalho com textos multimodais demanda, além de conhecimentos e estratégias para ensinar a leitura de textos exclusivamente verbais, outros recursos semióticos.

As participantes declararam ter usado, durante a pandemia, ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento do ensino de leitura nos Anos Iniciais e nos Anos Finais. É possível supor que tiveram de se valer, ainda que mais intuitivamente, de estratégias diferentes das que utilizavam antes da pandemia, o que pode ser considerado um ganho, pelo menos no modo de interagir com os alunos. Ao que nos parece, ainda não houve mudanças efetivas nas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de leitura. Mudaram-se os recursos utilizados, mas, em muitas práticas de ensino, as participantes não demonstraram uma intencionalidade pedagógica mais consistente, sobretudo as dos Anos Finais. Conforme destaca Almeida (2020, p. 120), essas práticas “demandam cotidianamente uma atuação multiletrada da docência”, apontando “a necessidade de sua formação [da formação do professor] para o fortalecimento de uma pedagogia voltada para os multiletramentos”.

Isso nos permite atentar para o fato de que somente a inclusão de “novas” estratégias, advindas do uso de ferramentas tecnológicas, não é suficiente para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes. Talvez isso seja possível por meio de procedimentos mais estratégicos, a partir do investimento, pelo professor, como mediador, em estratégias metacognitivas que promovam melhorias na competência leitora dos estudantes.

Em referência ao terceiro e último objetivo específico – apresentar apontamentos que favoreçam o processo de ensino de leitura no 9º ano do EF –, no final do capítulo anterior, elencamos alguns apontamentos como possibilidades de contribuição para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de leitura no 9º ano, que poderão ser estendidas ao 6º, 7º e 8º anos do EF, visando ao desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Cabe lembrar que esses apontamentos decorrem desta pesquisa, realizada com poucas profissionais da rede pública de ensino de São Paulo, e, portanto, sinalizam sugestões que, talvez, possam ser estendidas a parcelas mais amplas da Seduc-SP. Desses apontamentos, retomamos uma síntese daqueles que acreditamos ser essenciais para o desenvolvimento do processo de ensino de leitura nos Anos Finais:

- Propiciar aos docentes da área de Linguagens uma formação continuada que propicie reflexões sobre a importância de explorar, intencionalmente, as estratégias de leitura, a

fim de que os estudantes desenvolvam a competência leitora. Nessa perspectiva, uma possibilidade de elaboração e aplicação de uma proposta de formação continuada que contemple a reflexão-ação-reflexão pode ser adaptada do modelo apresentado por Magina *et al.* (2018, p. 247-248), que se baseia “no processo dialético da Reflexão-Planejamento-Ação-Reflexão, formando um movimento espiralar crescente e que se torna mais largo, em termos de conhecimento, em cada volta percorrida, embasado nos movimentos de ação, reflexão e planejamento”.

- Oportunizar aos novos docentes da área de linguagens – ingressantes e/ou recém-contratados pela rede estadual de ensino de São Paulo –, cursos que contemplem os pressupostos citados. Muitos professores ingressam na rede estadual paulista com necessidades básicas de formação que foram se acumulando durante a educação básica e a formação superior inicial. Isso acaba sobrecarregando a escola que, em vez de propiciar formação continuada a todos os docentes, precisa suprir as necessidades básicas de formação de muitos desses profissionais. Assim, é cogente repensar o modelo de formação proposto pela Seduc-SP, a fim de que sejam consideradas as necessidades formativas dos docentes, o que pressupõe também considerar que a formação oferecida ao professor iniciante não deve ser a mesma realizada com os demais docentes.
- Possibilitar que as ATPCs contemplem estratégias formativas que promovam a reflexão crítica sobre a prática docente, a partir de levantamento criterioso das necessidades formativas dos professores também em relação ao ensino de leitura, pois acreditamos que são os momentos de reflexão crítica sobre a prática que promovem mudanças nas práticas pedagógicas, conforme defendem os autores de nossa base teórica. É, portanto, sob essa perspectiva que entendemos que as ATPCs podem se constituir como espaços de formação em direção à transformação e à ressignificação das práticas pedagógicas de leitura.

Considerando, pois, o aparato teórico estudado e as manifestações das participantes, acreditamos que as práticas relacionadas ao ensino de leitura que entendemos ser inconsistentes não são desenvolvidas dessa forma pelas professoras, PCs e PCNPs propositalmente, mas são decorrentes da falta de investimento da Seduc-SP em uma formação continuada que atenda às reais necessidades formativas dos profissionais da rede e de melhores condições de trabalho.

Bem por isso, defendemos como necessidade premente, além de melhorias nas condições de trabalho (recursos físicos, estruturais e tecnológicos, plano de carreira e salários), o investimento em uma proposta de formação continuada, pela Seduc-SP, que considere as

necessidades formativas dos profissionais da rede. Além disso, pelo que depreendemos da análise das práticas de ensino de leitura das participantes, é preciso considerar o ensino de leitura por meio de procedimentos mais estratégicos, que se constituam mais reflexivamente atrelados a intencionalidades pedagógicas, passando do plano intuitivo para o plano reflexivo e intencional e, assim, contribuam para a formação de leitores proficientes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. C. R. C. de. **A formação do formador de leitores em sociedades multiletradas**: a leitura como comprometimento do professor de todas as áreas, nos anos finais do ensino fundamental. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23467>> . Acesso em: 27 jun. 2021.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARBOSA, B. T.; PERON, S. R. Sequências instrucionais em textos de gêneros diversos. *In*: GARCIA-REIS, A. R.; BOTELHO, L. S.; MAGALHÃES, T. G. (org.). **Leitura e escrita de textos instrucionais**. Pipa Comunicação: Recife, 2017, p. 171-213.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2021.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BOTELHO, L. S. Ensino de língua portuguesa em uma perspectiva discursiva. *In*: GARCIA-REIS, A. R.; BOTELHO, L. S.; MAGALHÃES, T. G. (org.). **Leitura e escrita de textos instrucionais**. Recife: Pipa Comunicação, 2017, p. 21-43.
- CARVALHO, R. S. de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar**: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. São Paulo: Parábola, 2018.
- CINTRA, A. M. M.; PASSARELLI, L. G. **Leitura e produção de texto**. São Paulo: Blucher, 2011.
- COLELLO, S. M. G. Concepções de leitura e implicações pedagógicas. **International Studies on Law and Education** 5, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, p. 47-52, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle5/8silviag.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FÁVERO, A. A., TAUCHEN, G. Docência na educação superior: tensões e possibilidades de gestão da profissionalização. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 235-242, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v35i2.20074>>. Acesso em: 08 abr. 2022.

FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola, 2017.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, V. A. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. *In*: BORTONIRICARDO, S. M. *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 65-85.

GALINDO, C. J. As necessidades de formação continuada de professores: compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 38-50, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5366>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

GARCIA-REIS, A. R.; BOTELHO, L. S.; MAGALHÃES, T. G. Apresentação. *In*: \_\_\_\_\_. (org.). **Leitura e escrita de textos instrucionais**. Pipa Comunicação: Recife, 2017, p. 13-19.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

GERALDI, J. W. Texto: lugar do previsível e do imprevisível. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA, 8., 2019. Uberlândia. **Conferências...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JOUBE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 32 n 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 16. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016a.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 16. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016b.

LAJOLO, M. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada (on-line)**, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAGALHÃES, R.; MACHADO, V. R. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 45-64.

MAGALHÃES, T. G. Por que uma reflexão com base em agrupamentos relativos às tipologias textuais? *In*: GARCIA-REIS, A. R.; BOTELHO, L. S.; MAGALHÃES, T. G. (org.). **Leitura e escrita de textos instrucionais**. Pipa Comunicação: Recife, 2017, p. 13-19.

MAGINA, S. M. P. *et al.* Espiral RePARE: um modelo metodológico de formação de professor centrado na sala de aula. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 6, n. 2, p. 238-258, 2018. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/6812>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MESQUITA, D. N. C. Mediação pedagógica, leitura e escrita na escolarização básica. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 131-159.

MORICONI, G. M.; GIMENES, N. A. S.; LEME, L. F. **Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental** [livro eletrônico]: uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão. Ribeirão Preto, SP: D3E, 2021. – (Relatório de políticas educacional; 8) PDF. Disponível em: <[https://d3e.com.br/wp-content/uploads/2021/10/d3e\\_relatorio7\\_volumedetrabalho.pdf](https://d3e.com.br/wp-content/uploads/2021/10/d3e_relatorio7_volumedetrabalho.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2022.

MOURA, A. A. V.; MARTINS, L. R. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. *In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (org.). Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 87-112.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2009.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, RS, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15626>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

PAES DE BARROS, C. G. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**, Cuiabá, MT: EDUFMT, n. 19, p. 161-186, 2009. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/986>>. Acesso em: 06 out. 2021.

PAIVA, C. I. da S.; SILVA, S. L. A leitura nos caminhos da formação inicial do professor de língua portuguesa. *In: CINTRA, A. M. M.; PASSARELLI, L. G. (Coords.). A pesquisa e o ensino em língua portuguesa sob diferentes olhares*. São Paulo: Blucher, 2012, p. 165-179.

PASSARELLI, L. G. **Teoria e prática na educação linguística continuada**. 2002. 239 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

PASSARELLI, L. G. Da formação inicial à formação continuada: reflexões a partir da experiência da PUCSP. *In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes, 2008, p. 219-237.

PASSARELLI, L. G. Leitura e produção textual. *In: ANDRADE, R. J. (org.). Avaliação de competências na educação básica: um marco referencial para a prática*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 15-55.

PASSARELLI, L. G. O papel da leitura na produção de textos: o que revela a análise de necessidades aplicada a primeiranistas de graduação *In: Educere*. XIII Congresso Nacional de Educação. 2017, Curitiba-PR. **Anais...** p. 17306-173020. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25210\\_11986.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25210_11986.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2019.

PASSARELLI, L. G. A meta-avaliação de disciplina ministrada em pós-graduação stricto sensu. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 12, n. 1, p. 245-262, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2130>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

PASSARELLI, L. G. Educação linguística ao ritmo deste tempo cultural acelerado: ler e escrever para interagir na vida em sociedade. *In: LIBERALLI, F. C.; MEGALE, A. (org.). Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 75-86.

PASTORIZA, B. S. Ensaio sobre intencionalidade pedagógica e tradição: um tensionamento como princípio educativo. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 44, p. 1-13, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/52706>>. Acesso em: 05 abr. 2022.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS GUERRA, M. A. **Uma flecha no alvo**: a avaliação como aprendizagem. São Paulo: Loyola, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo paulista**. 2020a. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Documento orientador**: atividades escolares não presenciais. 2020b. Disponível em: <<https://centrodemidiassp.educacao.sp.gov.br/downloads/documento-orientador-atividades-escolares-nao-presenciais.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Estudantes dos anos iniciais tiveram regressão na aprendizagem durante a pandemia, mostra avaliação**. 2021a. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/estudantes-dos-anos-iniciais-tiveram-regressao-na-aprendizagem-durante-pandemia-mostra-avaliacao/>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resultados Saesp 2021**. 2021b. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/SARESP-2021.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Comunicado Externo Conjunto Subsecretaria/Coped – 2021 – n. 162**. 2021c. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1W-xTZTGpCvpu6k5DcDWmhKISISOGII5A/view>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SILVA, E. T. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10708>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SILVA, M. Z. V. da; ARAÚJO, A. D. Multimodalidade e ensino sob a ótica de professores de língua inglesa da escola pública. **Antares**, Caxias do Sul, RS, v. 7, n. 14, p. 313-335, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/3838>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, H. D. S. C.; SERAFIM, M. S. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 19-41.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TORRES DA SILVA, E. **O coordenador pedagógico como articulador da recuperação da aprendizagem**. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19129>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

XAVIER, J. A.; TAVARES, V.; PEREIRA, M. V. Um livro não existe em uma estante: sua existência depende do leitor. *In*: FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021, p. 15-16.

## APÊNDICE A – Transcrição da entrevista realizada com PAI-1

**Pesquisador:** Bom dia, professora, tudo bem?

**PAI-1:** Bom dia. Tudo bem.

**Pesquisador:** Professora, eu, primeiro, quero agradecer a sua participação na pesquisa. Como eu já disse, é de livre e espontânea vontade, e, a qualquer momento, se a senhora quiser desistir, “eu não quero mais participar”, pode dizer, tá bom? O seu nome, nem o nome da sua escola será divulgado. Pode ficar tranquila, tá? Fala um pouquinho, professora, sobre a sua vida profissional, do magistério, o tempo, a sua formação...

**PAI-1:** A minha formação inicial é no Magistério. Eu fiz Cefam [Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério]. Depois, eu trabalhei 15 anos com Fund. I, aí teve aquela questão de 2007, de você perder a categoria, e, como eu iniciei Matemática em 2002... Aí me formei em 2016... 2015, mais ou menos... Não, 2012. Desculpa, comecei em 2000 e me formei em 2013. Aí fiquei com as 2 funções, e, em 2007, houve aquela questão de separar, né, de ter o concurso e você ficar categoria O, porque tinha uma data base para você estar com uma sala, e eu não estava no momento com o Fund. I porque eu tinha acabado de sair de uma licença-maternidade, então eu perdi: fiquei só com Ensino Médio, dando aula para Ensino Médio durante 5 anos. Até que eu passei no concurso de Fund. I e ingressei. Aí, como categoria F, eu declinei de matemática no Ensino Médio e fiquei no Fund. I, mas a minha trajetória no magistério é desde 1996.

**Pesquisador:** Além de Magistério...

**PAI-1:** Tenho Pedagogia, tenho Arte e Pós em Afro.

**Pesquisador:** Muito bem. Gostaria de saber, professora, como é que você trabalha a leitura com seus alunos. Então, fala para mim, pensando antes da pandemia, como é que você trabalhava com seus alunos? Pode descrever...

**PAI-1:** A leitura para mim tem vários significados, vários objetivos e utiliza de várias estratégias. Então, a cada momento, ela era abordada de uma maneira. Tinha a leitura deleite, que eu fazia no primeiro momento, para as crianças se apropriarem do enredo, né, se degustar mesmo da leitura, cair na imaginação. Então, não se cobrava nada, somente que eles fechassem os olhos e viajassem. Só que, no decorrer da aula, tinha outros tipos de leitura: uma leitura colaborativa; às vezes, era um texto de história que eu precisava da intervenção deles para eles poderem participar daquele momento; às vezes, a gente lia também, no final da aula, um livro para entreter, mesmo para se divertir, para dar risada. Já aproveitei da leitura que os alunos escolhessem os livros lá no Cantinho da Leitura – e isso com o 1º ano não foi uma experiência

legal, mas que eu levei para o 5º também. Eles escolhiam o livro, levavam para casa. Mesmo aqueles que não tinham conhecimento do... a alfabetização ainda não era concretizada, eles conseguiam contar a história! Mesmo porque escolheu, se foi por conta da capa ou, se você não se apropriou, quem leu para ele, que parte que ele mais gostou... então, a leitura para mim sempre dependia do meu objetivo, então é usada a todo momento.

**Pesquisador:** E há diferença de como você trabalhava com eles antes e durante a pandemia? Como você fez suas atividades de leitura com os alunos durante a pandemia, por exemplo?

**PAI-1:** Durante a pandemia, infelizmente, quando eu fazia aula pelo [Google] *Meet*, o acesso não era 100%. Então, o que eu propunha na minha rotina: eu sempre colocava um livro ou um texto, então, a leitura, neste momento, eu pedia para eles fazerem individual em um momento; no outro momento, eu pedia para eles lerem para a família. E a gente conseguia, porque eles davam essa devolutiva... eu fazia algumas questões para eles darem essa devolutiva no grupo do WhatsApp. E toda quarta-feira eu fazia uma chamada no *Meet*, onde eu ficava sempre pedindo a participação deles, e, aí, eles colocavam essa... para quem eles leram, se eles gostaram, se deram conta de ler os cinco livros que eu coloquei na semana... inclusive, eu fiz até um acerto, em que eu ia colocando os livros para eles irem escolhendo também.

**Pesquisador:** Certo. Quais desafios você encontra no ensino da leitura com seus alunos? Você pode falar antes da pandemia, que era presencial, quais eram os desafios, e depois, durante a pandemia, quais os desafios?

**PAI-1:** O desafio para mim é sempre mostrar para eles... eu não sei se já é uma... como que eu posso dizer... se isso já vem de gerações e gerações. Eles acham que a leitura sempre vem perante uma cobrança. Então, eles nunca veem uma leitura por prazer, que eles podem pegar o livro que eles quiserem. Sempre associam a alguma cobrança. Então, é difícil. Eles têm um pouco de medo do livro, até você mostrar que não é uma cobrança, que ela tem vários objetivos. Então, isso, para mim... eu tenho uma dificuldade. E eles também acham que, como eles não sabem ler – alguns não se apropriaram ainda do processo de alfabetização – eles acham que eles não podem pegar um livro para ler. Também é outro problema, é outro desafio.

**Pesquisador:** Mesmo no 5º ano, você ainda tem essa dificuldade?

**PAI-1:** No 5º ano, a gente ainda encontra essa barreira, de o aluno ficar lá no livro horas e horas, assim, e se sentar sem pegar nenhum livro.

**Pesquisador:** E que uso você fazia do Cantinho da Leitura da classe antes da pandemia? Na sua classe, tinha cantinho de leitura?

**PAI-1:** Sim. Eu fazia parceria com a professora da tarde. Tinha um cantinho em que os livros ficavam fixos: eles terminavam a atividade, faziam a correção e eles tinham liberdade, assim

que terminassem, pegar o livro de sua escolha para poder estar folheando ali, né, para poder estar participando daquela leitura, então, sempre teve Cantinho da Leitura.

**Pesquisador:** E o que substituiu essa atividade de Cantinho da Leitura durante a pandemia?

**PAI-1:** Então, como eu já disse, com os meus acervos. Eu trabalhava também em parceria com a outra professora do 5º ano, que foi bem bacana, e nós montamos uma biblioteca. Lá tinha vários livros.

**Pesquisador:** E como era essa biblioteca que vocês montaram? Virtual?

**PAI-1:** Era no [Google] *Drive*.

**Pesquisador:** Ah, sim.

**PAI-1:** É. Aí eu coloquei lá... no caso, eu coloquei até em PDF. E aí eles iam e escolhiam um livro.

**Pesquisador:** Excelente. Que uso você fazia da sala de leitura antes da pandemia? Aqui tem sala de leitura, na escola em que a senhora dá aula?

**PAI-1:** Tem a sala de leitura.

**Pesquisador:** A senhora fazia algum uso antes da pandemia?

**PAI-1:** Não muito. A gente ia uma vez por semana só. A minha concentração mesmo era, na maioria das vezes, na sala de aula.

**Pesquisador:** E, quando ia para a sala uma vez por semana, qual era o objetivo?

**PAI-1:** Então, eu tinha que traçar objetivos. Se era para fazer uma leitura deleite, eu poderia fazer num ambiente diferente, então fazia lá. Se era uma leitura compartilhada, às vezes, tinha livro para todas as crianças, então também fazia lá. Era o mesmo objetivo da sala de aula, só que você fazer num ambiente diferente, né?

**Pesquisador:** Certo. Quais textos você utilizava para o trabalho com a leitura antes da pandemia e como os selecionava?

**PAI-1:** Os livros eram contos, fábulas... Agora, quando era para fazer uma leitura compartilhada, eu gostava de textos jornalísticos, notícias... neste sentido. E, durante a pandemia também. Acho que eu fiz mais uso mesmo, na pandemia, dos textos jornalísticos, porque inclusive eu colocava os links de alguns jornais virtuais que eles poderiam ir lá e pegar a notícia. Então, acho que, para mim, foi mais fácil essa questão de trabalhar alguns *links*, para eles também facilitou.

**Pesquisador:** Eu teve algum direcionamento sobre o que eles tinham que fazer com esses textos? Eles faziam o quê, por exemplo?

**PAI-1:** Sim. A gente acompanhava o Ler e Escrever muitas vezes, e lá tinha todo um roteiro para seguir, para ver estrutura do texto, de que estado veio aquela notícia... então, tinha alguns questionamentos, sim.

**Pesquisador:** O que é feito dos resultados das avaliações em larga escala? Por exemplo, quando chegam os resultados dessas avaliações (Saresp, Idesp, Prova Brasil), o que é feito desses resultados?

**PAI-1:** A gente via as habilidades que os alunos estão mais fragilizados e, desse ponto, a gente começa a buscar atividades que contemplam isso. Porque tem que fazer uso, né? A gente traça esse roteiro.

**Pesquisador:** Como você avaliava as atividades de leitura de seus alunos antes da pandemia? Eles tinham atividades de leitura e como você avaliava? Você já falou no início que os alunos têm medo porque tem uma cobrança, mas você também fazia alguma atividade de leitura para avaliar como eles estavam lendo, como eles estavam desenvolvendo aquele texto?

**PAI-1:** Então... Avaliação... o que eu avaliava da leitura era a questão da entonação deles, de ver... de respeitar os pontos, os parágrafos... Na verdade, essas questões, agora cobrar mesmo a leitura, em si, eu não cobrava. Eu nunca tive uma cobrança em cima da leitura. Eu avaliava se ele estava conseguindo, por exemplo, diversificar os repertórios, se quando eles iam lá no Cantinho da Leitura e só pegavam conto, conto, conto, eu ficava observando e tentava oferecer um outro tipo de leitura, mas nunca impondo, sempre tentando mostrar outro caminho.

**Pesquisador:** E como você avaliava as atividades de leitura dos seus alunos durante a pandemia?

**PAI-1:** Eu tive dois trabalhos bem legais durante a pandemia. Inclusive, eu sempre coloco que foi em parceria com a minha amiga, que ela também sempre tinha umas ideias bem legais. Eles faziam tipo um relato. Muitas crianças mandavam o áudio para nós relatando o que gostaram no livro... o mesmo trabalho, só que era através de áudio, né? Inclusive eles tiveram... nós demos um conto, né, a leitura de um conto e nós pedimos para eles dramatizarem o conto. Narrar o conto. Mas que eles poderiam usar a criatividade. Então, teve aluno que apagou a luz, narrou o conto com a luz apagada, com a ajuda da mãe fazia barulho... e as outras crianças foram participando disso. Eles mandavam para a gente a gravação.

**Pesquisador:** Certo. E como eram as formações sobre leitura? Por exemplo, você tinha ATPC. Na ATPC, como eram essas formações sobre a leitura, sobre o ensino da leitura?

**PAI-1:** Então, aqui a coordenadora sempre trabalhava nesse sentido mesmo, de a gente sempre ter o objetivo. Não é só ler por ler. A gente tinha que saber, naquele momento, o que que nós

queríamos com aquela leitura. Que não tinha problema nenhum de ela ser somente para rir, só para se divertir, mas ela precisava ter um objetivo.

**Pesquisador:** Pensando na formação além das ATPCs, vocês tiveram outra formação da Secretaria de Educação, da Diretoria de Ensino, voltada para o ensino da leitura?

**PAI-1:** Não que eu me recorde.

**Pesquisador:** Antes da pandemia?

**PAI-1:** Em 2019, eu não me recordo de uma formação...

**Pesquisador:** E durante a pandemia? Teve alguma formação voltada?

**PAI-1:** Sim, no Centro de Mídias sempre tinha algo falando sobre a questão da leitura, a importância da leitura, do repertório que ela traz para a criança.

**Pesquisador:** Isso no Centro de Mídias, né?

**PAI-1:** Sim.

**Pesquisador:** Certo. Está bom, professora, eu agradeço a participação. Eram essas perguntas e muito obrigado.

**PAI-1:** Imagina.

## APÊNDICE B – Transcrição da entrevista realizada com PAI-2

**Pesquisador:** Boa tarde, professora, meu nome é Ednaldo, sou pesquisador da PUC de São Paulo e eu agradeço a sua participação desde o início. A senhora fique à vontade para, a qualquer momento, não querer participar ou desistir de ter participado. É de livre e espontânea vontade, e o seu nome nem o nome da escola serão, de maneira nenhuma, identificados. Eu estou gravando justamente para depois fazer as transcrições em relação à pesquisa.

**PAI-2:** Tá, tudo bem.

**Pesquisador:** Primeiramente, eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre a sua experiência no magistério, sobre a sua a sua formação...

**PAI-2:** Então, eu não tenho muito tempo de experiência no magistério. A minha experiência é com Educação Infantil de creche (eu venho de creche), fui chamada no último concurso que teve... esse último que teve, a última chamada, eu vim para o Estado... não tinha trabalhado ainda no Estado na época... E, em questão de graduação, eu só tenho o curso de graduação mesmo, de Pedagogia. Mas, para mim, está sendo uma ótima experiência. Realmente, foi com o que eu me identifiquei desde quando eu entrei lá na creche. Eu comecei a sentir que era realmente o que eu queria para mim e, por isso, eu comecei a buscar mais informações para poder estar fazendo concurso público e entrando para o Estado ou a Prefeitura, né?

**Pesquisador:** Há quantos anos a Senhora está no magistério no Estado?

**PAI-2:** No Estado, eu entrei em 2019, em abril de 2019.

**Pesquisador:** Está ótimo. Então, pensando na sua prática em sala de aula, como é que a senhora trabalha a leitura com seus alunos?

**PAI-2:** Ah, trabalho leitura compartilhada com eles, peço, também, para eles fazerem a leitura deles para mim, trago para eles algumas coisas do cotidiano deles mesmo, alguma coisa que chame a atenção deles, para que eles possam estar se identificando com aquelas informações que estão sendo ditas, ali, na leitura. E, dentro da leitura, eu procuro trazer também para eles... abordar alguns assuntos como gramática, escrita... durante a leitura, a gente já vai abordando essas coisas também com eles, fazendo perguntas, questionando com eles para que eles tragam de volta para a gente o que eles estão entendendo sobre a leitura.

**Pesquisador:** Tem algum exemplo de como a senhora costuma realizar, quando chega na sala... diariamente... especificamente?

**PAI-2:** Então, por exemplo, um exemplo de hoje: hoje, nós trabalhamos o uso da escrita com C e com SS na parte de ortografia. Então, nós trouxemos uma leitura de um poema, fiz a leitura, com eles, do poema. Depois, pedi para eles explicarem para mim o que eles tinham entendido

do poema, o que que o poema estava querendo dizer, e, depois, nós grifamos o que que era com C, com SS, onde estava o substantivo, onde estava o verbo... porque é que um está escrito de um jeito ou de outro... dentro da leitura mesmo, a gente foi abordando. E depois entramos numa atividade do Ler e Escrever.

**Pesquisador:** Essa atividade de escrever é...

**PAI-2:** É conjunta com essa leitura.

**Pesquisador:** O que ela propõe em relação à leitura?

**PAI-2:** Ela propõe que o professor escolha um poema e trabalhe isso com os alunos, verificando as informações do poema em si, mesmo, e características, no caso, do poema, identificando todas as características que o autor trouxe, ali, no poema. E depois ele entra, também, abordando esse aspecto da ortografia.

**Pesquisador:** Certo, tem alguma diferença de como a senhora trabalhava a leitura no presencial e no remoto? Porque agora, como estamos vivendo na pandemia, quais são as diferenças em relação ao ensino da leitura?

**PAI-2:** Tem... Tem, porque, na sala de aula, estou, ali, vivenciando com aluno, peço para ele ler para mim, às vezes, o parágrafo... [interrupção] Então, tem sim, porque, na sala de aula, nós trabalhamos diferenças, né? Cada criança lê uma parte do texto, um parágrafo... eu posso estar escutando como que cada um lê, né? No online, não é possível estar fazendo isso... é mais complicado, porque ele está longe, às vezes o áudio fica ruim, eu preciso que ele grave para mim um áudio. Então, às vezes, o que eu faço: peço para eles lerem o texto e, às vezes, me mandarem o que eles entenderam a respeito da leitura, por áudio ou por escrito, e, quando eu quero ouvir como está a leitura deles, aí eu peço para eles gravarem mesmo a leitura para mim, e, às vezes, quando é possível, fazer chamada de vídeo, individualmente.

**Pesquisador:** Essa chamada de vídeo é para observar como eles estão lendo?

**PAI-2:** É. Como que eles estão se expressando, se leem pausadamente, se utilizam os pontos corretamente, a pontuação. Tudo isso.

**Pesquisador:** A senhora tem uma sala do 5º ano, é isso?

**PAI-2:** Hoje, eu tenho um 5º ano, mas, ano passado, eu trabalhei muito com o 3º ano... o ano inteiro com 3º ano, e o ano passado foi muito... em casa... nós, em casa... então, exigiu muito da gente isso, né, porque, no 3º ano, eles estão mudando o ciclo deles, tem toda aquela mudança, que tem que finalizar um ciclo para começar outro... então, tinha que ficar em cima da turma o tempo todo, em relação à escrita, à leitura, matemática, tudo. Eu mando muito vídeo para eles...

**Pesquisador:** Tem alguma coisa específica que a senhora foca na leitura com seus alunos?

**PAI-2:** Não... não lembro agora, não...

**Pesquisador:** Não, tudo bem, é só para contextualizar. Quais desafios a senhora encontra no ensino da leitura com seus alunos? Tem algum desafio?

**PAI-2:** Tem, porque eles não têm o hábito de ler, né? Então, o que que eu e algumas professoras, mesmo aqui no Estado, fazem, principalmente quem já trabalhou... eu falo porque eu já trabalhei... igual, o 3º ano que eu trabalhei no ano passado: eu mandava um livro para eles fazerem a leitura em casa, como sala de leitura, e mandava uma ficha de leitura para eles estarem respondendo para mim. E, aí, eles iam fazendo a devolutiva da sua ficha de leitura a respeito do livro que eles leram. Então, essa leitura era uma leitura semanal, porque o objetivo aqui da escola – quando a gente, no início do ano passado, quando nós nos reunimos, é para eles levarem uma maletinha para casa com a leitura semanal e trazerem para a gente, expondo isso para a sala na sala, na sala de leitura. Mas, aí, acabou por causa da pandemia. E como é que eu podia fazer isso estando em casa? Então, aí, a gente conversou entre nós, com as meninas – eu e as meninas – e o que a gente fazia: mandava esse livro para eles, eles faziam a leitura em casa – virtual, né, um livro em .pdf –, eles faziam a leitura em casa, [a gente] mandava a ficha também em .pdf – é uma ficha básica, que eles usavam a semana toda. Eles respondiam mesmo no caderno e, aí, eles podiam fazer a contribuição deles por áudio no grupo, do livro, ou gravavam um vídeo, ou mandavam foto do que eles tinham escrito, do entendimento deles, porque cada criança tem a sua timidez, né, não é todo mundo que consegue se expor. E era assim que a gente fazia o compartilhamento no grupo.

**Pesquisador:** E essa prática era de todos os anos da escola?

**PAI-2:** Não. Eram as meninas do 3º ano: as professoras do 3º ano que estavam fazendo no passado.

**Pesquisador:** Então, essa não foi uma prática de todas...

**PAI-2:** Não, porque foi a gente mesmo que decidiu estar fazendo daquele jeito.

**Pesquisador:** Ótimo, então, os desafios que a Senhora traz...

**PAI-2:** É porque eles têm dificuldade para leitura, né, e, aí, tem que ficar abordando algum jeito para eles poderem estar se aproximando. É lógico que não são todos os alunos que conseguem participar, né? Mas a gente tem que procurar caminhos para poder...

**Pesquisador:** E, pensando na pandemia, por exemplo, a Senhora trouxe que foi uma dificuldade e a senhora usou outra...

**PAI-2:** Outra estratégia, né...

**Pesquisador:** Isso. E no presencial? Qual a dificuldade?

**PAI-2:** Para abordar leitura com eles? Eles não querem ler presencialmente... eles têm vergonha, são tímidos... às vezes, eu tenho que chamar na minha mesa, para falar perto de mim.

Porque o aluno que tem dificuldade de ler, ele não quer ler para sala toda, porque tem vergonha de alguém fazer uma piada, de alguém corrigir ele quando ele está falando errado. Então, o que eu faço, no meu caso: tento trazer... tem aluno que não quer mesmo. Às vezes, até você falando assim: “Vem aqui, ler perto de mim, na minha mesa”, ele não quer, porque ele é muito tímido. Então, a gente tem que ficar buscando estratégias, mesmo, para poder... porque eles têm vergonha de fazer leitura. Eu acho que, por não ter o hábito da leitura, eles têm vergonha de se expressar, de fazer a leitura. Então, isso é um desafio que a gente tem que ficar buscando, a todo momento, com eles. Eles não gostam de ler, né. A realidade é essa, né? O jovem, hoje em dia, ele está familiarizado com o celular, ele não gosta de ler. Então, a gente tem que ficar trazendo algo interessante, para ver se eles leem, para eles estarem passando para a gente.

**Pesquisador:** Na sua sala de aula, tem Cantinho de Leitura ou é Sala de Leitura que vocês usam aqui?

**PAI-2:** Então, até tem, lá, o Cantinho da Leitura, com os livros expostos, todos, mas, devido à pandemia, a gente tenta evitar o manuseio dos livros.

**Pesquisador:** Então, como era, antes da pandemia, essa utilização?

**PAI-2:** Tem vários tipos de leitura, de vários gêneros textuais, lá. Aí, quando eles terminavam alguma atividade, alguma tarefa, em vez de ficar só dispersando na sala, eles poderiam estar escolhendo uma leitura de deleite deles, para eles poderem estar usufruindo naquele momento. Aí, depois, a gente conversava um pouquinho sobre a leitura que ele fez.

**Pesquisador:** E o uso da Sala de Leitura? Você chegou a fazer utilização, trazer alunos? Como funciona?

**PAI-2:** Eu cheguei a trazer no 4º ano, que foi quando eu entrei. No começo, eu trazia uma vez por semana para Sala de Leitura, às vezes. E um pouquinho no 3º (isso do 3º ano, foi quando iniciou a pandemia). Eu fazia assim: eu trazia a minha turma para a Sala de Leitura; tinha dias que eles podiam escolher os livros que eles liam (porque é separado por ano). Então, eles poderiam estar escolhendo os livros que eles queriam, ou eu trazia uma leitura igual para sala toda, e, ali, a gente também abordava um assunto, o que a gente poderia fazer a respeito daquela leitura, se dava para fazer algum outro trabalho... e eles mesmos, ali, se colocavam a disposição para... a turma do 4º ano – que saiu... eles estão no 6º esse ano – eles eram bem ativos, a minha turminha. Então, eu trazia eles para a sala, às vezes, eles escolhiam a leitura eles mesmos... e eu colocando... tinha que ser uma coisa pequena para a gente poder trabalhar todo mundo junto e entender o que cada um tinha lido, e, depois, eles expunham para a sala. Porque cada um gosta de uma coisa. Tinha um que gostava de Quadrinho, tinha outra que gostava de fábulas...

**Pesquisador:** E teve alguma atividade que substituiu essa ida à Sala de Leitura com os alunos no remoto? Que atividade substituiu essa de levar eles para Sala de Leitura?

**PAI-2:** De levar para a Sala de Leitura, não, só... o que eu fiz foi isso que eu te falei, entendeu, de mandar os livros, como se fosse uma Sala de Leitura, mas para eles poderem fazer em casa. E foi legal essa de fazer em casa, porque os pais começaram a contribuir, a participar. E, aí, eu tenho até foto registrada de alguns alunos, no final. Os pais lendo para os filhos, os filhos fazendo a leitura para os pais, porque teve uma participação melhor da família. Porque quando o aluno vem para a escola, a família não percebe muito bem o que está acontecendo, né? E quando eu mandei para eles a Sala de Leitura em casa, a família pôde compartilhar disso também. Então, tem registros de pais fazendo leitura para os filhos, os filhos fazendo leitura para os pais de alguns livros, “escolha um livro que você gosta e faça uma leitura para o seu pai”. E, aí, tem fotos, às vezes, né. Ou “escolha algum familiar” ... E, aí, tem fotos deles sendo registradas dessa forma.

**Pesquisador:** Quais textos a senhora utilizava para o trabalho com a leitura antes da pandemia e como os selecionava?

**PAI-2:** Antes da pandemia?

**Pesquisador:** É, pensando em antes da pandemia... já pode trazer também antes e depois, né? Quais textos a senhora costumava utilizar para o trabalho com a leitura antes da pandemia?

**PAI-2:** Os textos eram textos do cotidiano deles, né, textos de jornal, às vezes, alguma coisa que chamasse a atenção... algum esporte, às vezes, alguma coisa que fala sobre esporte... Trabalhei muito a fábula... muitas fábulas... então, eu escolhia assim. Coisas que estavam dentro do contexto do nosso currículo para, primeiro, não poder fugir das informações que o nosso currículo pede. Mas eu procurava, assim, coisas que chamavam a atenção deles, porque são crianças, mas entrando na adolescência, né? Então, eu procurava alguma coisa... eu conversava, muitas vezes, com eles, mesmo. Crônica, eles gostam muito de crônica, dependendo da crônica, eles gostam né, porque a crônica é um texto que você, né, parece que alguém está contando, né, para eles alguma coisa, um fato que está acontecendo e chama atenção deles. Eles ficam, ali, esperando o que vai acontecer, “cenas dos próximos capítulos” ... eles ficam, ali, atentos ao que está acontecendo, e acaba sendo engraçada, às vezes, a crônica, né? Então, eles gostavam muito, o 4º gostava muito de crônica também. Aí, depois, a gente perguntava... eu trabalhava com os textos e depois eu perguntava para eles: “qual é o gênero textual? O que vocês acharam? Receita: trabalhei receita com o 3º ano, pedi para eles fazerem, também, a receita em casa, gravar as receitas, eles fazendo canjica com auxílio das famílias, fazendo as coisas, né? Então,

eu procurava alguma coisa, assim, da época deles. Antes da pandemia e durante a pandemia foi assim também.

**Pesquisador:** Durante a pandemia, a senhora continuou utilizando...

**PAI-2:** Durante a pandemia, eu procurei fazer o quê: tinha época de comemoração do... não é comemoração que se fala... mas é época de festas que nós temos durante o ano, né... abordar algumas coisas, assim, que é para eles poderem se mexer. Então, quando chegou no meio do ano, que, geralmente, acontece de a escola ter Festa Junina, aquelas coisas todas, e eles estão em casa, não tem o que fazer, né? Então, a gente pegou alguns textos de receitas de Festa Junina (canjica, arroz doce, pipoca, essas coisas assim) e fomos colocando, lá, para eles, vídeos que mostravam... pedimos para eles fazerem pesquisa, também, de alguns alimentos, algumas receitas dessa época, e, aí, pedimos para eles, além de fazer isso, trabalhamos o texto, fizemos as interpretações necessárias, trabalhamos gramática, ortografia, tudo dentro do texto. Mas, para sair um pouco disso, aí pedia para fazer uma receita, para eles trabalharem receita, da quantidade, o que dava, o que não dava, cabe, não cabe... é meio copo? O que que é meio copo? Aí a gente já estava na matemática, né? Trabalhava as quantidades com eles, entrava na matemática e, aí, eu achei que a sala começou a participar mais, porque entrava na prática, né? Saía um pouco do teórico, começou a entrar na prática deles. E, aí, eles trabalhavam bem melhor. Quando estava em sala de aula, eu estava nova ainda, aprendendo como que fazia tudo, eu cheguei a pensar em trazer isso para a sala de aula. Coisa simples, básica, às vezes, uma bobeirinha dá para a gente fazer na sala de aula, né, para trabalhar medidas, essas coisas. Porque, aí, a gente trabalha a escrita e já trabalha matemática junto, e acaba ajudando uma coisa na outra, né?

**Pesquisador:** Certo. E, pensando agora nas avaliações, o que é feito dos resultados das avaliações em larga escala? Por exemplo, quando chegam os resultados da Prova Brasil, do Saesp, essas provas que a gente chama de larga escala, o que é feito desses resultados?

**PAI-2:** Do que aconteceu na prática, durante o período que foi trabalhado as atividades e, aí...

**Pesquisador:** Isso, por exemplo, os resultados do Saesp, da Prova Brasil, quando chegam esses resultados, o que é que se faz com eles?

**PAI-2:** Ah, sim, quando chegam esses resultados, no meu caso, como eu vejo a observação que a escola traz para a gente: as habilidades que os alunos atingiram, o que não atingiram, [interrupção] as habilidades que eles atingiram, as que foram fragilizadas e que a gente precisa estar trabalhando... Antes a K. pedia para a gente tabular as provas. Eu acho legal a questão de tabular as provas; infelizmente, agora, a gente está tão sobrecarregado que, às vezes, a gente nem consegue fazer a tabulação da prova: tantos alunos acertaram a questão A; tantos alunos

erraram tantas questões. Quando chega esse resultado da prova, dá para a gente saber, né, e procurar trabalhar as dificuldades deles, porque, igual, eu estou com um 5º ano aqui na sala que, infelizmente, devido à pandemia muitos não conseguem acompanhar no mesmo ritmo e grau que os outros alunos. Alguns conseguem, outros não; infelizmente, essa é a realidade. E, aí, a gente tem que voltar para trás para poder buscar esse aluno. Eu não posso continuar, como se nada estivesse acontecendo. Eu tenho que voltar para trás um pouco e vou lá, na tabuada do 3º ano, vamos ver a multiplicação, como monta a multiplicação com um número, vamos ver como que faz a divisão com um número na chave, também... porque, se eu dou com 2 números na chave e um aluno não sabe nada, ele não vai conseguir fazer, não é? Então, é isso que a gente, que eu procuro fazer, e eu vejo que alguns professores também, pelo menos, os que eu tenho contato. Aqui no 5º ano, a gente tem uma parceria muito legal. E, aí, a gente vai dividindo as informações, trazendo a dificuldade de um para o outro, e, aí, quando chegam esses resultados, a gente já vê se dá ou não. Inclusive, é bem franco com relação à direção: “olha, a nossa média é essa daqui, está sim, mas eu não sei se eu vou conseguir atingir a próxima, porque está assim, assim, assim”. Então, a gente vai ter que ver se a gente vai conseguir atingir, para correr atrás desses alunos, para poder atingir a próxima meta, porque é em cima dos resultados que a gente vai conseguir, né? Se a gente não observar os resultados, pode ser que eu consiga, pode ser que eu não consiga, né?

**Pesquisador:** Pensando nisso que a senhora trouxe, sobre o que faz com esses resultados, esse movimento que é feito, houve alteração, nesse momento da pandemia, ou continua fazendo a mesma coisa, ou teve coisas diferentes? O que a senhora trouxe é o que está sendo feito no momento ou o que era feito antes?

**PAI-2:** Eu acho que eu não tenho noção se mudou. Para mim, cada dia está um pouquinho melhor, a gente tenta melhorar; mas, ainda, nós continuamos fazendo, praticamente, o que estava sendo feito.

**Pesquisador:** A utilização dos resultados, né?

**PAI-2:** É.

**Pesquisador:** Agora, pensando na sua prática, como é que você costuma avaliar os seus alunos, as atividades da leitura? Pensando antes da pandemia e durante, se você quiser falar das duas. Ou seja, qual o tipo de avaliação de leitura que você dá para seus alunos? Como você avalia esse aluno em relação à leitura?

**PAI-2:** Se ele lê com pontuação, se ele utiliza das pontuações, se ele lê pausadamente, se ele lê correndo... não sei se é isso que você quer saber.

**Pesquisador:** Não, eu quero saber a sua prática em relação... como você avalia.

**PAI-2:** Então, quando eu observo que ele está lendo, são essas coisas: como que ele lê, se ele está lendo pausadamente, se ele lê com pontuação, se ele pronuncia corretamente as palavras, se a pronúncia dele é correta em relação as palavras... são essas observações que eu costumo fazer.

**Pesquisador:** Então, quando você avalia as atividades de leitura (porque você também passa outras atividades além dessas), como você olha para essas atividades? Assim: eu vou avaliar esse aluno, se ele foi bem ou se foi... o que é que você costuma olhar, para avaliar? Você já trouxe, na verdade, no oral, né, em relação ao oral.

**PAI-2:** Você quer saber da escrita?

**Pesquisador:** Não. Por exemplo, numa avaliação escrita de leitura. Se você faz, porque você trouxe alguns aspectos da leitura oral, que eles leem oralmente e você observa se ele faz entonação, se utiliza pontuação. Eu deduzi que você está falando, está fazendo uma avaliação da leitura oral. E avaliação da leitura escrita?

**PAI-2:** Ah, sim. Aí, eu observo, por exemplo, quando eu faço... peço para eles fazerem uma produção textual. Às vezes, é um relato da vida pessoal, alguma coisa ou, até mesmo, uma resposta de perguntas. Quando eles vão responder perguntas, dá para saber se eles utilizam da escrita da forma correta, se eles usaram a pontuação correta, se utilizaram da ortografia da forma devida, se utilizam do parágrafo quando vão fazer escrita, não lembro mais coisas.

**Pesquisador:** Não, está ótimo. Eu observei que a senhora traz bastante...

**PAI-2:** É, ortografia, eu observo muito a ortografia, observo a... gente, como que dá um branco...

**Pesquisador:** Não, não se preocupe.

**PAI-2:** Ah, como que é o nome? Trabalho pontuação, ortografia... nossa, deu um branco mesmo.

**Pesquisador:** Agora, eu observei que a senhora faz bastante, como se diz, práticas de leitura. Como a senhora conseguiu desenvolver essas práticas? Por meio de quê? Por exemplo, a senhora trouxe, inclusive, a sala de leitura virtual. A senhora disse que avalia os alunos fazendo essas atividades de leitura, a senhora disse que tem umas práticas de leitura com os alunos. Como a senhora desenvolveu isso?

**PAI-2:** A ideia?

**Pesquisador:** A ideia... a senhora teve formação?

**PAI-2:** Ah, não, eu fui pesquisando pelo YouTube, lendo blog de professora que já está em outro lugar. Eu participo de vários grupos do Facebook também, que são de professores; eu tenho um grupo no WhatsApp de outros professores, de outros lugares, e a gente vai dividindo

informações, passando atividades, e vamos trocando figurinha... e, aí, eu fui aprendendo assim, dessa forma.

**Pesquisador:** A senhora já teve alguma formação, em relação ao ensino da leitura, de algum lugar?

**PAI-2:** Não. Não. Foi, mesmo, buscando algumas coisas, fazendo busca pessoal mesmo. Às vezes, eu entro na Efape [Escola de Formação dos Profissionais da Educação], dou uma olhada em alguma coisa nova... e procuro assistir o Centro de Mídias agora né, porque passa bastante informação interessante para a gente. Tem coisas que são relevantes que, para mim, não dá para acompanhar, mas o que eu acho que é importante, às vezes, alguma coisa, assim... até mesmo as aulas. Algumas aulas que eu já assisti do Centro de Mídias, que eu passo até para a turma mesmo. Para mim, é um aprendizado também, porque, às vezes, o jeito que os professores utilizam, da forma que eles passam lá, eu não sabia e, aí, eu passei a aprender, também, outra forma de estar passando para os alunos. Uma informação que, talvez, eu passava de um jeito, e eles não compreendiam, e, lá, a professora abordou de outra forma, eu vi, gostei e utilizo, às vezes, com eles.

**Pesquisador:** Tá bom, professora. Muito obrigado.

**PAI-2:** Eu acho que o Centro de Mídias, assim, tem muita gente que vem relutando para utilizar, porque é uma ferramenta nova, tudo que é novo é difícil, né?

**Pesquisador:** Sim, com certeza. Todos nós estamos, agora, com esse movimento dessa pandemia...

**PAI-2:** É, eu comecei, essa semana, a transmitir as aulas pelo Centro de Mídias, também, ao vivo, aqui da escola, junto com uma outra professora do 5º ano. As outras professoras também estão fazendo, mas a gente está tentando fazer todos os dias, aqui do 5º ano. A gente sentiu a dificuldade deles, porque eles estão indo para outra escola. A gente vai perder o contato e o vínculo com essas crianças, então, a gente achou uma necessidade de estar chamando eles. Eu brinquei com eles: eu fiquei até trêmula, nervosa, no começo, mas agora a gente vai aprendendo, e eu acho que o Centro de Mídias traz bastante coisa para a gente aprender.

**Pesquisador:** Bom. É isso, professora. Eu agradeço mesmo, muito obrigado pela sua participação.

**PAI-2:** Obrigada, viu. Desculpa se eu não pude ajudar mais.

**Pesquisador:** Não! Já ajudou muito! Muito, muito mesmo. Muito obrigado, viu.

**PAI-2:** Tem hora que deu um branco ali. [risos]

**Pesquisador:** Não, é normal.

## APÊNDICE C – Transcrição da entrevista realizada com PAF-1

**Pesquisador:** Boa noite, professora.

**PAF-1:** Boa noite, tudo bem?

**Pesquisador:** Tudo bem, eu agradeço a sua participação nesta pesquisa. A qualquer momento, a Senhora pode manifestar interesse por não participar mais da pesquisa, e o seu nome não será divulgado, em hipótese alguma.

**PAF-1:** Tudo bem.

**Pesquisador:** Para iniciar essas as perguntas, já que é uma entrevista que eu venho fazer com a Senhora, eu gostaria que a senhora falasse um pouquinho da sua formação e da sua experiência, do seu tempo de atuação no Magistério.

**PAF-1:** OK. Eu já leciono há 10 anos na rede estadual, e o lecionar uma aprendizagem diária, né? É uma troca, não só com uma gestão escolar, mas, principalmente, dentro da sala de aula: o aluno e professor. Hoje a pesquisa sobre os anos finais... já falo um pouquinho sobre o 9º ano?

**Pesquisador:** Não, eu vou fazer as perguntas depois para a senhora, e a senhora vai respondendo conforme eu for direcionando essas questões, mas a senhora pode falar sobre a sua formação, por exemplo?

**PAF-1:** Eu me formei na Unicid já tem 10 anos, como eu comentei, que eu dou aula no Estado. Eu fiz essa escolha de trabalhar na periferia. Sempre foi um desejo muito latente em mim. Trabalho com adolescentes e, há pouco tempo, estou lecionando para os anos finais, 9º ano.

**Pesquisador:** E a sua formação é em Letras...

**PAF-1:** Letras Língua Portuguesa/Inglês, né, porém, eu atuo mais como professora de Língua Portuguesa.

**Pesquisador:** Ótimo. Professora, como você trabalha a leitura com os seus alunos?

**PAF-1:** Primeiro: eu tento sempre buscar do aluno e entender o que ele sabe sobre aquele tema do texto abordado e sempre trabalho com o aluno fazendo a leitura compartilhada, porque, juntos, nós vamos descobrindo o texto. E dessa maneira, fazendo leitura compartilhada, eu acredito que o aluno fica mais concentrado e ele pode desfrutar inteiramente do texto, é claro, com a professora fazendo a mediação, né?

**Pesquisador:** Você pode descrever para mim um exemplo de como você realiza essa atividade de leitura com os alunos. Assim: um dia você vai trabalhar leitura, então, como você...

**PAF-1:** Ótimo. Geralmente, eu trabalho textos curtos porque dá para trabalhar em uma semana, e ir buscando toda a estrutura dentro do texto, entender o texto. Geralmente, para trabalhar um texto, eu coloco, principalmente, o título primeiro e pergunto para os alunos qual que é a ideia

da história, do assunto que vai ser abordado através do tema, do título. Partindo das informações que os alunos vão trazendo, eu vou soltando poucas palavras, alguns aspectos do texto, para que a gente vá construindo e descobrindo juntos o que está querendo dizer no texto, é despertar um pouquinho a curiosidade, talvez. É o que eu tento fazer para que a leitura seja concentrada, sabe? Que eles possam entender o texto.

**Pesquisador:** Agora, pensando nesse momento que estamos vivenciando, né, da pandemia, há diferença como você trabalhava a leitura com seus alunos antes da pandemia e hoje?

**PAF-1:** É muito diferente. Eu tento, mais ou menos, jogar o título, o nome do título, e ir tentando despertar o desejo neles para entender qual é o assunto naquele texto. Agora, na pandemia, poucas vezes a gente dá aula *on-line* porque eles vão acompanhando pelo Centro de Mídias, né. Mas, assim, as aulas complementares que a gente vai colocando no *Classroom*, eu tento sempre atrair o aluno para o tema do texto. Contextualizar, é o que a gente fala de contextualizar. Tem sido um pouquinho difícil porque é uma ferramenta nova, tanto para nós professores quanto para o aluno. Muito mais para o aluno, porque o estudar envolve tudo, não é só o professor: a sala de aula, os colegas... e eles ainda não... como foi muita novidade, eles não conseguiram entender essa maneira nova de estudar. E, não é um tipo de apelação, mas eu comecei a entender e... como mais um bate-papo (“como é que você está sua família?”), para poder atrair o aluno para esse nova maneira de estudar. O primeiro momento é sempre perguntando como ele está, trazendo mais para realidade, aproximar mais essa relação que o isolamento acabou nos afastando.

**Pesquisador:** Quais são os desafios que você encontra no ensino da leitura com os seus alunos?

**PAF-1:** Na pandemia? Durante a pandemia?

**Pesquisador:** Você pode falar, já que a gente está perguntando: quais eram os desafios quando você fazia o trabalho da leitura presencial com eles e agora?

**PAF-1:** As minhas duas últimas experiências com o 9º ano foram ótimas porque os alunos desse 9º ano são preciosidades. É impressionante como eles paravam para escutar o professor e se interessavam por qualquer assunto que fosse. Então, aí, veio a facilidade. Acho que foi bom para mim esse interesse, essa turma. A gente até fala lá na escola que o 9º ano nosso é uma nata, de tão concentrados que eles são. E muito criativos e críticos também, então, isso ajudou muito na aula. Muito. Muito. Foi bem legal e surpreendente, também, fazer essa troca. Chego na sala, eles já querem saber qual que é o conteúdo, o que que nós vamos estudar, qual que é o tema que vai ser abordado naquela aula, e, vindo na contramão de tanto texto, eu tento trazer, em todos os meus textos e no assunto que eu vou abordar, essa sensibilidade de ser cidadão. Essa tem sido a minha preocupação: trazer essa sensibilidade. Para o 9º ano, nós trabalhamos a

questão do *bullying*, de alguns preconceitos, e colocar eles para entender que, não é porque eu não estou sofrendo o *bullying* ou não estou sofrendo um racismo, um preconceito, eu me calando, porque eu estou contribuindo. E esse foi o despertar nessa leitura. E eles gostam muito de fazer leitura compartilhada, porque, aí, todo mundo participa da aula, todo mundo contribui um pouquinho.

**Pesquisador:** Isso você está falando antes da pandemia, dessa leitura compartilhada, ou, agora, durante a pandemia?

**PAF-1:** Então, antes da pandemia, fazia essa leitura compartilhada. Como funcionou... funcionava dentro da sala de aula, no *on-line* eu também procuro... vou fazendo adaptações, mas que a aula siga desse jeito, porque eles gostam muito, porque eles se sentem “eu estou participando, estou construindo também, esse pensamento junto”.

**Pesquisador:** E que uso você fazia... no caso, aqui, a escola em que você dá aulas tem sala de leitura?

**PAF-1:** Não tem sala de leitura. Tinha uma biblioteca, só que, como abriu uma outra sala, a biblioteca acabou sendo utilizada para receber o aluno mesmo da série, então, a gente acabou fechando a sala de leitura e utilizou essa sala para abrir uma nova turma. Então, na escola em que eu leciono, não tem esse espaço. Então, é o professor que tem que trazer esse espaço para dentro da sala de aula.

**Pesquisador:** E como é que você fazia, por exemplo, antes da pandemia? Já que não tinha sala de leitura, como você... tem alguma atividade que você fazia, vamos supor, trazendo, para dentro da sala de aula, a sala de leitura?

**PAF-1:** Rodas de leitura. Porque só modificando, às vezes, o mobiliário da sala já ajuda muito. Em círculo, eu fazia muito, ou pequenos grupos. E costumava também, antes da pandemia, fazer bastante Café Literário, que ajudava muito. Além de me aproximar deles, ficava uma aula diferente: aquele dia dedicado para leitura. E era legal, às vezes, eu levava um cafezinho, algum lanchinho, também, para que a sala fosse diferente, mas com a intenção de trazer a leitura – já que não tem –, fazer esse espaço, mesmo utilizando a sala de aula de todos os dias.

**Pesquisador:** Interessante.

**PAF-1:** Às vezes, fazia um grupinho, levava umas almofadas também, que cada um ficava num cantinho e, às vezes, eu colocava alguns livros e, aí, pela capa, ele dando uma lida rápida, aquele grupo conseguia, mais ou menos, identificar qual era o assunto do livro. Eles conseguiam até fazer uma pequena sinopse.

**Pesquisador:** Ótimo. E o que substituiu essa atividade durante a pandemia?

**PAF-1:** Foram muitos os desafios... estão sendo muitos desafios, porque os alunos não acessam muito as plataformas. É isso o que dificulta muito, porque a gente acaba não tendo o que avaliar.

Então, na pandemia, a nossa maior dificuldade foi o aluno não acessar. E como atrair esse aluno? Como a gente atrair à distância, não é? Sem o toque, sem um olhar... aos poucos a gente está conseguindo, mas tem sido muito difícil, até porque a gente também trabalha na periferia, nem todos os alunos têm acesso... algumas vezes nós fizemos parceria até com a diretora, eu e mais uma amiga, para ir visitar esses alunos, fazer entrega de material... Numa rua, a gente entregava o material e perguntava porque não estava assistindo, acompanhando as aulas, e, aí, foi uma maneira também de nos aproximar do aluno.

**Pesquisador:** Perfeito. Quais textos você utiliza para o trabalho com a leitura antes da pandemia? Vou repetir: quais textos você utilizava para o trabalho com a leitura antes da pandemia? Você tinha alguns que você lembra?

**PAF-1:** Eu sempre procuro levar para a sala de aula textos que colocam um pontinho de interrogação, e sempre fazendo o aluno pensar ou para criar alguma coisa e... o que eu estava trabalhando muito, porque é um aspecto que tem despertado em mim... eu costumo falar que as minhas inquietações acabam chegando na sala de aula... Muitos textos sobre *bullying*, sobre racismo, sobre o preconceito... o que que eu posso fazer, como eu me coloco diante da sociedade, com tudo isso que me cerca, eu fico aquém disso?

**Pesquisador:** E como você os selecionava?

**PAF-1:** A partir das minhas leituras ou, muitas vezes, os textos da própria apostila também... críticas sociais... eu trabalhei bastante algumas músicas com os alunos.... e textos, assim, de gêneros diferentes, porém, que falam do mesmo assunto, para eles fazerem essa comparação. Eu trabalhei a letra do Rappa com um poema, falando daquela janela que eu deixo sempre fechada.

**Pesquisador:** E esse trabalho, essa seleção, esse trabalho que você realizava com os alunos era antes da pandemia? E, durante a pandemia, houve alguma alteração? Mudou?

**PAF-1:** Durante a pandemia, eu tentei atrair os alunos para esses sentimentos que todos nós acabamos experimentando dentro da pandemia, coisa que foi inédita para todo mundo. Sempre tentando atrair o aluno para ele expor, para ele não guardar todas as angústias, e, aí, todo mundo vai compartilhando, vai se sentindo próximo um do outro. As minhas atividades foram voltadas para isso também: para esse acolhimento, né, mesmo longe, tentando acolher, entender.

**Pesquisador:** Agora, pensando nas avaliações, o que é feito dos resultados das avaliações em larga escala?

**PAF-1:** Essa eu gostaria que você me explicasse melhor, para que eu possa responder melhor.

**Pesquisador:** Por exemplo, quando os resultados das avaliações de larga escala, que pode ser o Saresp... a Prova Brasil, essas avaliações, o que é feito desses resultados?

**PAF-1:** As AAPs [Avaliação de Aprendizagem em Processo].

**Pesquisador:** ...a Prova Brasil, essas avaliações, o que é feito desses resultados?

**PAF-1:** Geralmente, dentro da escola, a gente acaba fazendo a tabulação e identificando quais são as habilidades que os alunos ainda não têm muito domínio, e essas avaliações externas ajudam nisso: a entender e a identificar quais são as habilidades que não foram alcançadas ainda. Com esse resultado, a gente consegue um diagnóstico, né?

**Pesquisador:** Certo. Então, você trazendo isso, como você avaliava as atividades de leitura dos seus alunos antes da pandemia? Você até começou a falar sobre isso... então, como você avaliava as atividades de leitura dos seus alunos antes da pandemia?

**PAF-1:** Eu avaliava os alunos através do que eles escreviam. O que que as nossas discussões em sala conseguiram atingir o aluno? Então, eu conseguia ver o resultado através da escrita, da análise deles, da forma de pensar... A criatividade muita, também, e de expor sentimentos que estão guardados. Os meus alunos mesmo, do 9º ano, eles costumam... eles gostam muito de desenhar. Tem até uma atividade bem bacana na apostila que eles têm que fazer análise de um poema através de um desenho, interpretar o poema através de um desenho. Eu achei bem legal também. Era dessa maneira que eu tentava, que eu tento trabalhar.

**Pesquisador:** Na questão da avaliação das atividades de leitura. E, agora, durante a pandemia, como você avalia as atividades de leitura dos seus alunos?

**PAF-1:** Ufa... como tem sido complicado avaliar, porque os alunos quase não estão participando... mas os que estão participando, como todos nós estamos nesse momento tão frágil, os alunos também vêm com muitas histórias, perderam também, estão em luto, a avaliação tem sido mais sensível, para um olhar diferenciado para esse aluno. Não seguiu, às vezes, todas as regras, mas o que que ele quis dizer com aquele texto, né? Entendeu? Acho que é dessa maneira... Eu acredito que agora, nesse momento de pandemia, não é que não seja criterioso, mas é entender o contexto, né?

**Pesquisador:** Mas como você consegue avaliar uma atividade de leitura, porque você trouxe da escrita, mas uma atividade de leitura, como você avalia essas atividades de leitura? Como você avalia a leitura?

**PAF-1:** Como avaliar a leitura, ainda mais agora, né? Então, como eu falei no início, quando estava lá na sala, através do que eles escreviam. Geralmente, eu coloco na plataforma um texto que chame atenção, um texto com o assunto bem pontual e, através dessa leitura deles, o que eles me repassam é que eu vou avaliar.

**Pesquisador:** Então, você está avaliando a escrita o texto dele ou a leitura?

**PAF-1:** Nem sempre a gente avalia a escrita. Através dessa leitura... que nem, agora, na recuperação, eu passei uma atividade para eles fazerem uma autobiografia, não necessariamente

só escrever, mas tentar entender... fazer uma linha do tempo, para entender qual que é a ancestralidade da família dele... e eu pedi também, como sugestão, não precisava ser uma escrita, mas uma foto, um depoimento, um relato, não só escrever. Então, a partir daquela orientação que ele leu, o que ele vai me repassar? Dá para eu fazer essa avaliação. Como que ele entendeu aquela leitura? O que ele me passou é o que eu vou avaliar, entendeu?

**Pesquisador:** Entendi. E como são as formações que você tem sobre o ensino da leitura, que acontecem nas ATPCs [Aulas de Trabalho Coletivo] ou que acontecem na escola? Como são essas formações?

**PAF-1:** Falar de formação? Da coordenação? Ah, o professor está sempre aprendendo, né, e com as orientações que vêm através da DE [Diretoria de Ensino], através da coordenação, a gente vai tentando agregar dentro da sala de aula.

**Pesquisador:** Então, você está me dizendo que há formações específicas para o ensino de leitura na escola nas ATPCs?

**PAF-1:** Não, não tem. Nós temos algumas formações específicas de final de ano, através da Diretoria de Ensino.

**Pesquisador:** Como, no final de ano? Não entendi.

**PAF-1:** Nós não temos as formações, as OTs [Orientações Técnicas]? Então, o que eu aprendi de orientação foi nas OTs. Pouquíssimos são leituras em ATPC...

**Pesquisador:** Por exemplo, este ano, houve alguma formação de leitura antes da pandemia e durante a pandemia para os professores de Língua Portuguesa?

**PAF-1:** Não, não que eu tenha participado.

**Pesquisador:** Ah tá. E, nas ATPCs, houve alguma formação específica para o ensino de leitura na escola?

**PAF-1:** Ah... é pouco... é pouco. As orientações mesmo, efetivas, que eu tive foi em formação na DE.

**Pesquisador:** Mas não este ano.

**PAF-1:** Não este ano. Este ano, as formações no início do ano foram mais voltadas para a questão emocional do aluno, né, porque nós estávamos trabalhando na ATPC. Até tem uma lista que a gente pode identificar e... as nossas formações foram para entender e mostrar para o aluno como ele pode também lidar com as emoções, né? Essas foram as poucas formações, por conta, também, de tudo que aconteceu na pandemia, então, paralisou. Mas as nossas formações em ATPC estavam voltadas, este ano, para o sócio emocional. O que ajuda muito, com certeza, né?

**Pesquisador:** Sim. Então, é isso, [nome da professora]. Obrigado pela sua contribuição para essa pesquisa. Obrigado.

**PAF-1:** Eu que agradeço, o que eu puder contribuir, pode contar comigo.

**APÊNDICE D – Transcrição da entrevista realizada com PAF-2**

**Pesquisador:** Boa tarde, professora, tudo bem?

**PAF-2:** Tudo bem. Boa tarde.

**Pesquisador:** Professora, eu quero agradecer, primeiramente, por você ter aceitado participar desta pesquisa. A qualquer momento, você pode decidir por não participar, mesmo que você tenha respondido às questões e depois resolver não querer participar, você pode dizer: “olha, eu não quero que um dos dados faça parte da pesquisa.”

**PAF-2:** Ah, sim.

**Pesquisador:** É de livre e espontânea vontade, seu nome não aparecerá na pesquisa, nem a escola em que você trabalha. Então, primeiramente, eu gostaria de perguntar, assim, para você falar um pouquinho da sua experiência no magistério, a sua atuação, a sua experiência...

**PAF-2:** Eu sou professora de língua portuguesa já faz mais de 10 anos na rede estadual e, na rede municipal, 6 anos. E é algo, assim, que eu venho aprendendo a cada dia porque a língua portuguesa vai estar em constante transformação, então, assim, cada aluno, cada realidade, cada história, só vem enriquecer o meu trabalho. E eu gosto muito do que faço, né, eu trabalho sempre... eu sempre procuro trabalhar com todos os gêneros, trabalhar com as histórias dos alunos, com essa troca, sempre a base é a leitura, muita leitura, escrita, trazendo para eles, também, leituras diversificadas, coisas que eles não têm muito contato muitas vezes. E eu sempre... por exemplo. uma prática que eu tenho todos esses anos é, uma vez na semana, uma parada para a leitura, não é. Então, assim, por exemplo, aqui na escola tem um dia da sala de leitura. E eles esperam ansiosamente. Eu só trabalho do 6º ao 9º. É que, geralmente... no ano passado, eu tinha alguns 9<sup>os</sup> anos, né, e, daí, como que eu fazia: acabou o 9º ano, eu volto para o 6º e faço todo esse trabalho, esse percurso, e a leitura sempre constante na vida deles. Então, eu sempre faço essa questão da base leitora para desenvolver os gêneros, para os nossos diálogos, então, as minhas aulas são norteadas por meio desse processo.

**Pesquisador:** Certo. Você tem outra graduação ou só mesmo Letras?

**PAF-2:** Eu tenho pós-graduação, tenho alguns outros cursos e tenho pós-graduação na federal em Magistério Superior.

**Pesquisador:** Quantos anos de magistério você já falou, né... Eu gostaria de saber, por exemplo, você já iniciou falando do trabalho com a leitura, certo? Inclusive vou perguntar algumas coisas sobre isso porque, mesmo sem conhecer as questões, você já trouxe algumas respostas.

**PAF-2:** Ah, que legal.

**Pesquisador:** Deixa eu perguntar: como você trabalha a leitura com seus alunos? Assim, descreva para mim uma atividade que você trabalha com os alunos antes da pandemia, no presencial.

**PAF-2:** Então, eu tenho, na verdade, várias atividades de leitura, porque eu trabalho aqui como professora de língua portuguesa e, na outra escola, eu trabalho como professora de sala de leitura, né? Eu tenho esse elo na outra escola, e, então, tem vários... na verdade, assim: no primeiro momento, eu vou sentir a turma, né? Então, o que eles gostam, eles falam bastante sobre o gosto de livros da literatura, de histórias... E, daí, a partir dali, eu começo a fazer um projeto de leitura. Então, tem alunos, por exemplo, que falam assim... eu vou contar um caso rápido de um aluno que falava que não gostava de ler. Não gostava, não gostava. E, de repente, um dia, ele chegou e falou assim: “Estou sabendo que tem uma poesia com o meu nome, José.” Daí, olhei para ele e falei: “E agora, José?”. Ele falou assim: “E agora, o quê, prô?”. [risos] Daí, a partir dali, eu falei: “Se você ler comigo, eu vou te apresentar uma poesia maravilhosa que é essa que você me trouxe o nome.” E, a partir dali, ele começou a ter gosto pela leitura. Então, assim, eu faço leituras... aqui, eu fiz um projeto... já fiz projetos de cordel... Aqui, eu fiz um projeto, também, bacana que é, assim, eu deixo, às vezes, um dia da semana, leitura livre: eles escolhem leitura e, daí, eles apresentam (quem quiser, né?) aquele livro, como convite para o leitor. Então, eu falo assim: “olha, quem quiser apresentar o livro... como que você apresentaria como um convite para quem está te ouvindo, para o leitor?”. E, daí, eles contam um pedacinho da história, não contam toda a história, para instigar o outro a querer pegar aquele livro, e, às vezes, isso acontece. Outra forma, também, bacana que eu gosto são os saraus, né? Porque eu faço saraus aqui na escola, para toda a escola, mas também faço sarau nas minhas aulas, então, assim, os alunos, desde o 6º ano que eu costumo pegar, quando eu consigo, do 6º ao 9º, eles já chegam no 9º ano com uma bagagem de leitura bacana. Quem gosta de acompanhar, que se interessa, e é uma boa parte... e escrevendo, inclusive, poemas, contos, crônicas, né, então, ali você descobre... você faz o aluno ou aluna, o educando, ali, descobrir que dentro dele existe um escritor também, porque um bom leitor pode ser um bom escritor também. Então, eles vêm... uma época, eu também trabalhei com microconto, eles adoram microconto, eles acham demais, e microconto... eles têm uma habilidade muito... está dentro do que você perguntou? [risos]

**Pesquisador:** Não, sim, está.

**PAF-2:** O microconto é uma... é... não é um gênero tão fácil de ser feito. Ele é pequeno, ele é curto, mas precisa de uma habilidade de um leitor. Então, o leitor precisar ser um leitor para saber fazer um microconto, e eles têm muita facilidade. Então, quando... e essa é a base do meu trabalho: quanto mais se lê, melhor se escreve, né, melhor se vê o mundo. Eu falo para eles:

“melhor se enxerga o mundo. Então, você tem uma visão de mundo mais ampliada”, eu falo para eles, “a partir do momento que você tem uma leitura mais apurada, uma leitura mais abrangente, uma leitura mais vasta”. É bacana gibi? Adoro gibi. Adoro trabalhar com gibi. Mas não existe só o gibi. Então, a gente vai apresentando, de uma forma lúdica, interessante, que instigue a leitura do aluno outras obras também. Então, eu não sou contra, por exemplo, trabalhar com Machado de Assis. Ao contrário: eu sou extremamente a favor. A forma de trabalho que eu acho que muda tudo. Como você vai trabalhar, por exemplo, uma vez eu trabalhei, isso faz muitos anos, com 3º ano do ensino médio, eu apresentei José Saramago, Ensaio sobre a cegueira. E, daí, fiz um... eu chamo de leitura convite sobre um outro livro que eu não apresentei para eles, só falei o nome que é Intermitências da morte. Eles ficaram extremamente interessados, porque eles gostam dessa parte de terror, muitos deles, tal, se eu falei morte, deve ser terror, eles pensaram assim [risos]. E, daí, muitos compraram, na época, o livro. Mas isso não é mérito só meu. Na verdade, é uma troca, né? É o querer do outro também, mas a forma como você trabalha, que você apresenta a leitura, como você trabalha aquele projeto... Eu acredito que faz toda a diferença. Você pode... a formação do leitor, para mim, é contínua, ela não é uma formação... ah, desde pequenininho... Tudo bem, é ótimo. Meu sobrinho, por exemplo, comprava livros de banho. Ele é leitor com 11 anos. Acho ótimo esse processo, mas eu acredito que você pode formar, também, o leitor na adolescência, na fase adulta. Porque, às vezes, teve algum déficit, ali, no processo, ou ele não estava bem, ela não estava bem. Eu acredito que cada um tem uma história, um processo de leitura. Então, você pode, sim, ajudar a ele ou ela ser um leitor, uma leitora, em qualquer fase. Acho que depende de como você trabalha isso.

**Pesquisador:** Agora, você me trouxe, professora, como você trabalhava no presencial. Há diferença de como você trabalha a leitura com seus alunos antes da pandemia e hoje?

**PAF-2:** É, tem algumas diferenças. Na verdade, assim, não é que é ruim... não é. Mas a troca, a questão da troca, né? Porque, quando você está em sala de aula, você tem ali um número de 35, 38 alunos presentes, perguntando, questionando, trocando ideias, né? E a questão do online, esse ensino híbrido, é que você tem uma quantidade menor de alunos que acessa. E como que eu trabalhei a leitura, né, trabalhei todo esse ano? Eu trabalhei por meio de áudio, tinha vídeos, também, que eu fazia, mas muito por áudio. Então, eu trabalhava... mandava um texto, conversava um pouquinho sobre o texto com eles e depois mandava o áudio da minha voz. E, daí, com os pequenininhos (porque, na outra escola, eu trabalho com os pequenos a questão da leitura), para os pequenos é mais difícil ainda, porque, assim, eles esperam muito a professora no momento da leitura, né, da troca, né, de ideias. Então, o que que eu fazia? Mandava o áudio,

o texto. Só que, daí, eu pedia, também, para que eles me retornassem de alguma forma, através de um desenho, de alguma fala, de um comentário...

**Pesquisador:** Isso você está dizendo, mas com os alunos da outra rede, né?

**PAF-2:** Isso; da outra rede.

**Pesquisador:** E dessa, específica?

**PAF-2:** Dessa eu também fazia isso, entendeu, a questão. Porque, assim. como eu havia falado, toda sexta-feira, um dia da semana, era o dia da leitura. Então, no ensino, aqui, estadual, online, eu fiz da mesma forma. Então, eu continuei com o mesmo processo. Eles sabiam que na sexta-feira... Então, eu mandava o texto, mandava áudio, conversava com eles, porque eles sabiam: sexta-feira é aula de português e dia de leitura.

**Pesquisador:** Quais desafios você encontra no ensino da leitura com seus alunos?

**PAF-2:** Olha, eu acho que...

**Pesquisador:** Vamos pensar assim: antes, no presencial, quais eram os desafios, e depois, durante a pandemia, quais foram ou quais estão sendo os desafios?

**PAF-2:** Sim. Sim. Eu acredito que, antes da pandemia, o maior desafio é quando o aluno diz que não gosta de ler. Eu acho que é o primeiro desafio. Não é impossível de você transformar essa situação, mas eu acho que é o maior desafio. Porque tem aluno que chega e fala: “não gosto de ler, eu não quero ver isso. Ah, eu só quero gibi. Ah, isso não me interessa”. Eu acho que o maior desafio, porque a escola tem um bom acervo. Eu acredito que, se você tem uma sala de leitura, se você tem um bom acervo de livros, só falta boa vontade de querer fazer. Projeto, você pode fazer 1000 projetos de leitura e instigar o aluno, apresentar aquilo como algo diferente. Porque, hoje, com a questão da tecnologia, de alguns anos para cá... posso dizer que também é mais um desafio, porque você compete muito com a questão da tecnologia, né? “Ah, eu vou ficar com o livro? Ah, tem online? Ah, tem algo na internet?” Tem também. Eu acho interessante, e-book, maravilhoso e não condeno. Eu acho que a leitura é leitura e eu, ainda, como professora de língua portuguesa, eu vejo a leitura do mundo de diversas maneiras, ela não é só do livro em si, do papel impresso. Mas eu acredito que os maiores desafios seriam estes. Agora, durante a pandemia e que nós continuamos aí, eu acho que o maior desafio é... porque muitos que não gostavam, começa a gostar e sentir falta. Isso é muito interessante porque eu percebi isso. Tem um fato que eu gostaria de contar. Com os pequenos, uma vez, eu fiz uma... tinha um... tipo um bibelô, assim, e, daí, quando estão fazendo muito barulho na hora da leitura, eu falava: “pega o seu barulho, vamos colocar no cestinho”. E eles colocavam! [risos] E aí eu contava, de uma maneira lúdica, a leitura, a história. E, daí, um dia desse, ele mandou um deles:

“Ai, professora, que saudade de jogar o barulho no cesto!” [risos] No cestinho. Para ver como que isso não é só a leitura em si. Então, é a leitura, o entorno...

[Neste momento, a conversa foi interrompida por uma colega da professora para dar um recado]

**Pesquisador:** Então, o que você percebeu com os desafios, principalmente com os alunos do 9º ano durante a pandemia, em relação ao ensino da leitura?

**PAF-2:** Os desafios maiores foi a questão do acesso, né? Para mim, foi a dificuldade para o acesso. Porque muitos quiseram... inclusive, eu vi, aqui, alguns alunos vieram para ver as vistas": “Professora, mas eu não consegui acessar. Eu tinha dificuldade, estava sem internet”. Não tinha isso, né?

**Pesquisador:** Que uso você fazia... eu vou perguntar aqui, a escola tem sala de leitura, né? Que uso você fazia da sala de leitura antes da pandemia?

**PAF-2:** Ah, semanalmente.

**Pesquisador:** Como você a utilizava?

**PAF-2:** Toda sexta-feira, tinha a participação deles. Por exemplo, numa sexta-feira, era a leitura livre. Numa outra sexta-feira, leitura dirigida. Numa outra sexta-feira, “pessoal, hoje é o dia do conto”. Aí, a gente trabalhava só um conto. “Ah, mas espera um pouquinho: lembra? A professora vestiu aqui - é o que eu falava, né – a camiseta da sala de leitura, mas eu sou professora de língua portuguesa de vocês, então, vamos lembrar como que era a estrutura do conto... só para a gente entender melhor como ele é construído. Agora, vocês vão escolher o conto.” Então, assim, na verdade, eram várias formas que eu trabalhava leitura. Eu trabalhava, às vezes, um gênero específico (“Hoje é dia de poesia.” “Ah, posso trazer a poesia que eu escrevi em casa?” “Lógico que pode! Hoje é roda de poesia... hoje é roda de sarau”.

**Pesquisador:** Alterou, durante a pandemia? Por exemplo, o que substituiu essa utilização da sala leitura?

**PAF-2:** A leitura de sexta-feira, que era do mesmo jeito.

**Pesquisador:** Continuou, mas fazendo remoto. Certo. E quais os textos que você utilizava para o trabalho com a leitura antes da pandemia e como os selecionava?

**PAF-2:** Então, eu trabalhava, como eu falei, gêneros diferentes na sala de leitura. Então, por exemplo, eu selecionava... eu acho que mais por gênero. Eu trabalhava mais por gênero, então, assim, o dia do conto, o dia da crônica, o dia do poema. “Qual a diferença de poema e poesia, professora?” “Ah, poesia a gente tem em todo lugar, todo lugar tem poesia, e o poema? Ah, vamos ler poema hoje para entender o que eu poema?” Então, assim, eu trabalhava muito com gêneros com eles. Às vezes, também, uma outra forma que eu trabalhava era por autor. Tem alguns autores que eles gostam, eles têm uma predileção maior. “Então hoje a gente vai ler Ana Maria Machado.

Quem é Ana Maria Machado? Vamos falar um pouquinho dela?” Então, assim, dependia também do decorrer do projeto, das aulas, de como a gente se organizava, do que dava tempo... Acontecia, também, às vezes, porque era uma aula de leitura por sexta-feira – porque, como eu tinha todos os 9<sup>os</sup> anos, então era uma aula, para cada um deles, de leitura, aquele momento era de leitura. E é muito legal que eles começaram (não foi a pergunta, mas só para abordar isso que acho interessante)... a organização entre eles começou a ser tão natural que eu não precisava mais falar: “Gente, olha, vamos focar um pouquinho na leitura...”. Não precisava, porque eles se organizavam: aquele momento era o momento da leitura. Por quê? Não estou dizendo que seja somente isso, vai muito do aluno e da aluna, mas eu comecei esse trabalho no 6º ano... e finalizei ele no 9º... não foi que eu comecei no 9º e terminei no 9º. Os meus alunos... por isso que eu gosto de pegar o 6º ano até o 9º: quando ele chegava no 9º, ele já sabia como entrar e sair.

**Pesquisador:** Excelente. E, durante a pandemia, em relação aos textos que você utilizava, o trabalho e como selecionava: alterou alguma coisa, você continuou...

**PAF-2:** Não, é o mesmo processo. O mesmo... ah, o que acontecia também é a questão, assim: eu trabalhava, por exemplo, a Consciência Negra que é o ano todo, não só em novembro. Então, por exemplo, eu trabalhava textos de Solano Trindade, e a gente conversava um pouquinho sobre os textos... Conceição Evaristo... tanto que uma das alunas falou: “Ah, fiquei emocionada, professora, com esse conto da Conceição Evaristo, porque ela foi muito marcante”. E muita coisa aconteceu, também, de mexer muito com o sentimento de alguns alunos e alunas. Tinha aluno que chorava. Chorava, assim, digo, no caso de se emocionar: “Desculpa, professora, lembrei do meu vô, que já foi”, “Lembrei da minha [inaudível]”, “Ah, eu lembrei da minha infância no nordeste... ai, que saudade que eu tenho de lá, professora...”. Isso até me arrepiava de falar porque, para mim, a leitura te transporta, né? É você sair daquele, muitas vezes, de um caos que se vive... Isso eu já pude experimentar, mas já vai sair da... Mas eu pude experimentar isso na pandemia, que a leitura, para mim, foi, muitas vezes, libertadora. Ela me fez sair do estado de dor, de dificuldade, de medo desse caos que nós estamos vivendo, pandêmico, para entrar no universo lúdico, sagrado, da leitura.

**Pesquisador:** É, a leitura é uma coisa, assim, né, que nos transporta mesmo...

**PAF-2:** É.

**Pesquisador:** Agora, para finalizar, professora, o que é feito dos resultados das avaliações em larga escala, por exemplo, quando você tem os resultados da Prova Brasil, do Saesp, o que é feito desses resultados?

**PAF-2:** Então, no meu caso, eu sempre trabalho com eles, na minha aula, sempre todas as provas que eles fazem. Assim, as provas que nós temos acesso. Então, por exemplo, a AAP,

toda vez eu trabalho com eles. E, assim, a forma como eu trabalho, eles até esperam, [risos] porque a coisa vira um evento. Porque eu falo: “Gente, hoje é o dia que nós vamos verificar o que vocês acertaram, o que vocês erraram...”. “Ah, professora, vamos começar hoje??”. Eles gostam. Mas, aí, você pode perguntar: “mas isso foi de um hora para outra?”. “Não. É um processo”. Isso é sempre bom bater na tecla: do sexta 6º ao 9º. “De 50 eu acertei 10”. “Eu acertei 8.” Mas, assim, eu falo: “vocês não têm de ficar somente preso no que vocês acertaram ou que vocês erraram. Eu quero que vocês entendam o porquê desse erro. Vamos lá.” Eu apresento o texto. Pego pedacinho por pedacinho daquele texto. “Olha aqui, ó”. “Ai, eu não tinha percebido isso!” “Você está vendo? Nós temos que fazer uma leitura mais apurada. Por que que essa resposta está certa e essa não? Por que que vocês erraram aqui?”. “Ah, por isso.” “Ah, tá vendo?”. Então, assim, até trabalhar com a avaliação tem de ser de uma maneira prazerosa. Porque se for uma coisa só pensando no certo e no errado, eles não querem fazer nunca. Eles vão achar, assim, cansativo: “Ah, meu Deus, hoje é dia de corrigir a prova”. Então, isso também tem que ser um evento. Eu falo assim: “tudo na vida de vocês têm de ter sentido. Tudo. Vocês estão vendo matemática, tem que ter sentido. Não entendeu? Pergunta de novo. Você está aqui para isso: processo”.

**Pesquisador:** E os resultados, quando saem os resultados, por exemplo, você disse que trabalhou com seus alunos sempre do 6º ao 9º ano. Então, você já tem um contato com eles vários anos.

**PAF-2:** Sim, sim.

**Pesquisador:** Quando sai esse resultado dessas avaliações que eles fizeram, ou a prova Brasil ou o Saresp, que utilização você faz desses resultados?

**PAF-2:** Aí, eu começo a trabalhar atividades... eu faço projeto, eu faço atividade com as dificuldades deles e trabalho em sala de aula. Então, por exemplo, eu percebi que houve um problema muito grande com interpretação de texto. Eu vou pegar, eu vou planejar as minhas aulas para trabalhar melhor aquilo ali. Eu sempre fiz isso. Isso desde o começo, porque daí, na próxima prova, eu percebo que muitos melhoram. E também percebo aquele que tem mais dificuldade em tal ponto, então você retoma aquilo ali, porque o bacana do resultado da prova, quando você tem esse acesso, é que você sabe aluno por aluno, né? A gente tem um balanço de aluno por aluno, qual que acertou, qual errou.

**Pesquisador:** Na AAP, você está falando?

**PAF-2:** Na AAP.

**Pesquisador:** Deixa eu perguntar: e como você avaliava, antes da pandemia, as atividades de leitura dos seus alunos, ou seja, como você avaliava as atividades de leitura deles antes da pandemia?

**PAF-2:** Na verdade, a leitura por si só não avalio. Não avalio no sentido, assim, de nota, né? É tudo no processo, né, então, eu acredito, lógico, quando eu vejo que existe alguma dificuldade ali, eu preciso trabalhar melhor, eu vou procurar trabalhar de uma maneira diferente. Eu fiz uma abordagem, vi que não surtiu muito efeito, eu vou lá e procuro fazer de uma outra forma. Agora, a leitura, leitura em si, é a leitura que começa pelo prazer, né? Eu digo aí a leitura literária, né. Eu não cobro, por exemplo, pergunta e resposta como era na minha época. Porque, na minha época, eu tinha que ler um livro e responder sobre aquele livro, mas eles aprendem muito mais quando eles vão fazer a leitura daquele livro e eles compreendem o livro, eles entram na história... daí, qualquer coisa que você perguntar pra ele, pode até se tornar uma avaliação... daí, sim, pode se tornar até uma avaliação, mas não uma coisa fechada: ler para responder. Não. Ler pra você se apropriar, para você entrar naquela história, naquele mundo, para você entender melhor. Quando ele vê, por exemplo, aconteceu isso, de eles fazerem a leitura, e cair na prova uma poesia do mesmo autor, sei lá... “Nossa, professora, não é aquele autor que a gente leu?”. Estão aprendendo. Estão fazendo uma avaliação com algo que eles aprenderam, que eles nem imaginavam que ia cair numa prova externa. Entendeu?

**Pesquisador:** E durante a pandemia, você teve alguma atividade de avaliativa da leitura de seus alunos?

**PAF-2:** Olha, não. Só no caso, assim, as atividades avaliativas que continham poesias ou outros gêneros, com algumas perguntas, mas não usando o texto como pretexto. Mas para trabalhar aquele círculo filológico: texto-gramática-texto, nada separado. Não usando texto como pretexto, porque eu tenho muito medo de, por exemplo, na verdade, receio, de você usar uma obra literária somente para trabalhar gramática. Porque você tira a riqueza daquela obra literária. Não é só para isso. Você pode trabalhar gramática, tudo ok, mas não só isso. Então, eu sempre procuro trabalhar tudo junto com eles, entende? Trabalho a gramática também, mas eu trabalho texto, mas não como pretexto. Aí eu só vou ler aquela poesia porque eu quero determinada coisa dela não literária, mas gramatical, sabe?

**Pesquisador:** Deixa eu perguntar: professora, pensando agora nessa sua experiência com leitura que você trouxe aqui, desde o início já foi falando sobre o seu gosto pela leitura, o seu prazer, como são as formações que você tem de leitura, por exemplo, em ATPC, formações sobre o ensino da leitura. Você tem essas formações destinadas ao ensino da leitura?

**PAF-2:** É que, na verdade, é separado em várias temáticas durante o ano, mas tem alguns momentos que nós paramos para falar sobre a questão da leitura, e eu, como gosto de falar de leitura, geralmente, falo bastante de leitura e também eu dou ideias, às vezes, também, da gente fazer leituras entre nós professores. Então, tem esses momentos, assim...

**Pesquisador:** Ah tá, vocês compartilham momentos de...

**PAF-2:** São momentos de partilhar, de falar importância da leitura...

**Pesquisador:** Isso. Mas uma formação específica em ATPC sobre o ensino da leitura...

**PAF-2:** Já aconteceu. Já aconteceu...

**Pesquisador:** Antes da pandemia?

**PAF-2:** Isso, isso.

**Pesquisador:** E durante a pandemia, teve alguma?

**PAF-2:** Durante... não lembro. Durante a pandemia, não lembro.

**Pesquisador:** Agora, perguntando...

**PAF-2:** Ah, não! Teve sim! Desculpa. Teve, na pandemia, porque eu amei! Foi com a Diretoria de Ensino.

**Pesquisador:** Ah, não especificamente na ATPC, mas da Diretoria de Ensino.

**PAF-2:** Não. Eu estava com a Leste 3! Com alguns professores... teve uma ATPC que eu falei, Nossa Senhora, eu falei tanto! Porque era de leitura, eu falei da minha experiência de leitura, falava que gostava de poesia e, daí, era uma professora... agora eu não lembro... era lá da Diretoria...

**Pesquisador:** Não, não precisa falar o nome.

**PAF-2:** É, eu não lembro. Nossa, foi maravilhoso.

**Pesquisador:** Mas, assim, então, você teve a sua formação durante a pandemia, né?

**PAF-2:** Teve e foi incrível. Não posso esquecer...

**Pesquisador:** E eles abordaram algum tema específico sobre o ensino da leitura?

**PAF-2:** Não, estava falando sobre o ensino da leitura. Daí eles falaram sobre alguns autores, qual é o nosso posicionamento da leitura em sala de aula. Depois, nesse ensino, também, online, como que a gente estava trabalhando com isso, como nós estamos trabalhando a leitura. E foi muito bom, mesmo, não posso esquecer esse dia, não. Eu fiquei muito feliz de participar.

**Pesquisador:** Bom, professora eu agradeço a sua participação, de verdade. Você contribuiu muito para essa pesquisa.

**PAF-2:** Ah, que bom. Eu que agradeço.

## APÊNDICE E – Transcrição da entrevista realizada com PCAI-1

**Pesquisador:** Bom dia, professora, tudo bem?

**PCAI-1:** Bom dia.

**Pesquisador:** Professora, como eu já disse, essa é uma pesquisa e é de livre e espontânea vontade. Seu nome e o nome da escola não aparecerão na pesquisa: é totalmente sigiloso. E a senhora tem liberdade de não querer participar a qualquer momento da pesquisa, como está escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tá bom? Primeiramente, eu gostaria de perguntar, de pedir para a senhora falar um pouco do seu tempo de magistério e da sua formação.

**PCAI-1:** Meu tempo de magistério... eu tenho 31 anos que sou funcionária pública e trabalho na Educação. Desses 31 anos, desde 2008, eu estou atuando na área de Coordenação, e minha formação é Ciências Físicas e Biológicas, a qual eu fiquei muitos anos em sala de aula, atuando como professora de Biologia e Ciências da Natureza. E o nome da nossa escola, a minha escola atual é... não precisa falar? Tá bom.

**Pesquisador:** Não precisa falar o nome justamente para manter o sigilo. Como a senhora disse que já tem mais de 30 anos de magistério, e que atua na educação pública, certo? E a sua formação é em Ciências da Natureza, a senhora fez alguma complementação, alguma outra graduação, outra pós-graduação?

**PCAI-1:** Eu fiz graduação em Pedagogia, complementação pedagógica presencial e outros cursos só de aperfeiçoamento, promovidos pela Secretaria de Educação.

**Pesquisador:** Tem cursos específicos para a coordenação que a senhora fez ou não?

**PCAI-1:** Não.

**Pesquisador:** A senhora diz que tem quantos anos que atua na coordenação pedagógica?

**PCAI-1:** Eu estou desde 2008 na coordenação pedagógica.

**Pesquisador:** E a senhora atuou, esse tempo todo, nos anos iniciais? Fala um pouquinho para mim desse tempo da coordenação.

**PCAI-1:** Sim. Em 2008, eu iniciei como coordenadora do Ensino Médio. Eu fiquei até 2016. Em 2017, eu mudei de segmento atuando nos anos iniciais.

**Pesquisador:** Certo, então, a Senhora já atuou no Ensino Médio também, nos anos finais Ensino Médio [quis dizer Fundamental?] ou só no Ensino Médio?

**PCAI-1:** Ensino Médio.

**Pesquisador:** E agora atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental já desde 2017... Também pensando justamente na sua atuação como professora coordenadora dos anos iniciais, que é o

foco desta pesquisa, como a senhora trabalha a leitura com os seus professores? Descreva para mim como... se tem algum... como a senhora costuma trabalhar a leitura com eles, como coordenadora.

**PCAI-1:** Como coordenadora? Sim, eu trabalho a leitura inicial em todas as nossas.. as minhas reuniões, seguindo... para os professores seguirem um modelo, né, de leitura inicial... fora isso, nós temos, durante as ATPCs, as nossas formações, algumas são direcionadas para leitura, baseado nos estudos da Kátia... Eu não sei o sobrenome dela... [inaudível]

**Pesquisador:** Kátia Brakling?

**PCAI-1:** É. Tem alguns estudos e algumas indicações também de leitura para os professores de acordo com o ano que ele atua. E a gente troca essas informações, eu pergunto os livros que já leram e, também, eu faço algumas indicações para elas, de acordo com o ano. E, aí, a gente mostra a capa, começa a fazer todo aquele trabalho mostrando a capa, igual a gente vai faz com a criança: mostra a capa, a ilustração, faz a pergunta inicial... pelo título, o que que eles acham que tem dentro, do que se trata esse livro, aí eu deixo elas falarem um pouco, ouço o que elas acham que se trata o livro... E, desse jeito, pedindo para elas fazerem, reproduzirem na sala de aula também. Aí, quando as crianças são do primeiro aninho, a gente mostra as figuras, vai folheando o livro e mostrando as figuras, aí vai fazendo a leitura para eles, e eu vou fazendo isso com as professoras também de um jeito para elas seguirem um modelo.

**Pesquisador:** Certo. Muito bem, professora. Há diferença de como a senhora trabalhava a leitura com seus professores antes da pandemia e hoje, durante a pandemia. Tem alguma diferença específica? A senhora mantém essas formações desse jeito? Como é?

**PCAI-1:** Como as nossas formações são através do *Teams*, eu não tenho a possibilidade de folhear o livro, de mostrar a capa, a contracapa... então é a gente passa a bibliografia da autora, no caso da leitura que deve ser feita, fala um pouco da história dela, da bibliografia dela e, aí, a gente... eu escolho um trecho de um livro e procuro adequar para fazer sentido nesse mo... durante a pandemia, né, alguma coisa que esteja ligado ao nosso momento de dificuldade ou alguma coisa, assim, mais ligada a uma adaptação desse momento da pandemia para motivar os professores, né... Então, a nossa leitura tem sido mais desse momento de relaxar, de pensar, de refletir sobre o momento de pandemia, das dificuldades que a gente está encontrando durante a educação.

**Pesquisador:** Pode me falar quais são os desafios que a senhora encontra nas formações que faz com seus professores, em relação ao ensino da leitura, tanto antes como depois da pandemia? A senhora pode falar dos desafios que encontrava antes, em relação ao ensino da leitura com eles, e se encontra alguns agora, vivenciando esse momento...

**PCAI-1:** Embora a gente esteja na educação há muitos anos, o que a gente encontra, infelizmente, a gente encontra alguns professores que... é necessário a leitura, a importância da leitura, mas alguns professores ainda... a gente tem essa dificuldade de eles não estarem preparados; alguns não têm essa visão da importância da leitura. Porque a leitura, a gente começa lá na formação da criança. O início da leitura começa ali, por volta das crianças com 2,3 anos. A gente já começa a fazer a leitura, um livro adequado para ela, a leitura antes de dormir... e isso é uma coisa muito importante que fica internalizado na criança. É uma coisa importante que eu acho sobre leitura também (eu sempre falo nas minhas formações): nós temos contato com livros, mas as crianças, muitas das crianças que chegam na escola, o único contato com a leitura vai ser através do professor, e, se ele não fizer esse trabalho bem feito, a criança não vai ter acesso porque os pais não sabem ler, não têm dinheiro para comprar livro... o único momento que a gente vai trabalhar, que essas crianças vão ter o contato com a leitura é dentro da escola, na biblioteca, vai ter o contato com o professor lendo, a importância da entonação quando vai se ler uma história para a criança, de trabalhar se esse tipo de leitura muito bem trabalhada porque a criança vai se sentir motivada e vai guardar essa... vai fazer parte da importância da leitura para o mundo.

**Pesquisador:** E como a senhora orientava a utilização do cantinho da leitura da classe? Na sua escola, tem cantinho de leitura ou eles usam a sala de leitura? Porque tem escolas que têm cantinho e tem escolas que têm sala de leitura... Aí, a senhora fala um pouquinho sobre isso.

**PCAI-1:** Ah, sim, aqui tem a biblioteca que as professoras levam as crianças para fazer a leitura e, independente disso, não são todas, mas uma grande maioria, tem, no fundo da sala, alguns livros selecionados que elas deixam ali para fazer a leitura com os alunos e, no final da aula, elas reservam alguns minutos e deixam o aluno pegar o livro, escolher para poder ter o contato com o livro.

**Pesquisador:** Como a senhora orienta a utilização desses espaços de leitura? Há uma orientação específica ou as professoras fazem aleatoriamente?

**PCAI-1:** Não. Tem alguns livros que a gente seleciona no começo do ano, por ano também, e aí, elas deixam os livros ali no cantinho da leitura, algumas enfeitam a parte do cantinho, forram mesa, bonitinho, disponibilizam os livros de uma maneira que fica fácil para as crianças escolherem, terem contato. E tem professores que leem toda semana aquele livro, fora da leitura inicial. Então, eles pegam um livro e deixam a criança escolher a leitura que vai ser feita e a professora faz a leitura para todos. Na biblioteca, elas agendam um horário, levam todos os alunos, e, aí, ela faz um trabalho voltado mais para leitura. Aí, ela mostra o livro, divide nas

mesas os alunos, aquele momento da leitura, de ajudar a criança a fazer uma leitura mais prazerosa e, também, ela orienta quanto à leitura compartilhada.

**Pesquisador:** Pelo que a senhora disse, a gente percebe que era antes da pandemia, certo?

**PCAI-1:** Isso.

**Pesquisador:** E durante a pandemia? O que substitui essa atividade com cantinho de leitura ou da biblioteca?

**PCAI-1:** Ah, sim. Elas baixam os livros em PDF. Eu baixei vários livros para elas e disponibilizei, e, aí, desses livros, elas baixam o PDF, mandam no grupo do WhatsApp durante a semana, e, aí, eles vão lendo. Toda semana, eles leem. Tem professora que, nos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos, como eles já são autônomos, a leitura deles é mais de um, mais de uma leitura indicada. E, aí, elas fazem isso nos grupos de WhatsApp.

**Pesquisador:** Então, essa indicação de leituras já vem da própria Secretaria da Educação, é isso?

**PCAI-1:** Algumas sim, algumas são das formações que a gente tem, no caso, livros que são disponibilizados na Internet, e, aí, eu baixo, ensinei elas a baixar, e elas colocam no grupo de WhatsApp toda semana.

**Pesquisador:** A senhora falou “as formações que a gente tem”. Essas formações são específicas para o ensino da leitura?

**PCAI-1:** Na verdade, não, esse ano nós não tivemos específico para leitura, não. Fica, assim, uma lacuna que poderia se trabalhar mais direcionado para leitura.

**Pesquisador:** Como a senhora orienta a utilização... essa eu já fiz, né? Quais textos a senhora utiliza para o trabalho com a leitura com os seus professores? Antes da pandemia, e como selecionava? Porque a senhora disse, no início da entrevista, que a senhora, todo o início das suas formações em ATPC, a senhora costuma ler? Quais textos a senhora utilizava, a senhora, praticamente, já sinalizou, mas seria bom, nesse momento, especificar quais textos a senhora usava antes da pandemia e como os selecionava?

**PCAI-1:** Ai, agora esqueci... são vários...

**Pesquisador:** Não, pode ser o que a senhora lembrar para quais textos, né?

**PCAI-1:** É... isso... eu não sou muito boa para guardar o nome de autor, não...

**Pesquisador:** Não, não precisa dizer nome do autor... mas, assim, os temas dos textos específicos, por exemplo, “olha, eu utilizava textos com temas tais e tais e selecionava...” de que forma selecionava ou... porque, se tem critério, para quê... sempre temos... a senhora sinalizou no início, mas eu queria que ficasse mais claro.

**PCAI-1:** É... agora eu não lembro os nomes, mas a leitura que a gente faz, normalmente, são leituras de reflexão para professor e, normalmente, eu pego um autor ou uma autora, começo falando um pouco da bibliografia dele e, aí, esse texto, normalmente, eu procuro separar de acordo com o tema que vai ser trabalhado, desenvolvido na ATPC. Por exemplo, se eu vou trabalhar no EMAI [Educação Matemática nos Anos Iniciais], aí, eu vou trabalhar sobre matemática. Conto um pouco da história da matemática ou alguns autores trabalham alguns nomes... é que não lembro o nome agora, livros que estão voltados para matemática, para o ensino da matemática. Então, eu costumo selecionar assim: vai trabalhar português, aí, dependendo... normalmente, eu estudo alguns, vejo, pesquiso na internet alguns, alguns eu tenho anotações nos meus cadernos e, aí, eu preparo esse ensino de acordo com o tema que case com o tema da formação. Porque fica mais fácil, mais motivado e eu acho que fica melhor. Eu não gosto de “ah, vou abrir o livro agora, vamos ler essa leitura”. Não. Eu sempre faço antes, leio antes, a entonação, para a gente poder fazer um trabalho melhor com os professores. Tentar, né?

**Pesquisador:** E durante a pandemia? Teve alguma alteração nesses critérios da senhora em relação aos textos?

**PCAI-1:** Sim. Eu tive que me adaptar também, né? Como o texto não é a mesma coisa de estar frente a frente com o professor, eu procuro... eu coloco no PPT [PowerPoint] a leitura, e a gente faz a leitura no PPT. Aí a gente começa pelo título, pergunto para os professores igual a gente faz, né, porque deixa um momento de elas falarem do que elas acham que vai se tratar o assunto pelo tema, e, aí, eu começo... faço um levantamento prévio sobre o autor, sobre a autora e depois a gente começa a fazer a leitura... Mas eu tive que fazer essas adaptações devido à pandemia, mas não deixando que a leitura se perca também durante as formações.

**Pesquisador:** Certo. Agora, pensando em tudo isso e também nas avaliações, nas avaliações de larga escala que estão inseridas dentro do espaço escolar, o que é feito dos resultados das avaliações em larga escala?

**PCAI-1:** Das avaliações externas?

**Pesquisador:** Isso.

**PCAI-1:** Normalmente, a gente faz algumas reuniões para fazer essa análise das avaliações externas, nós fazemos um levantamento... tentamos fazer um levantamento do que é que... porque que aconteceu aquele determinado resultado, o que foi que causou aquele resultado, e tentar traçar alguns planos de mudança em cima desses resultados, dos planos de melhorias, no caso da... quando se trata das avaliações.

**Pesquisador:** E pensando nesse movimento que a senhora faz com os resultados das avaliações, como a senhora orientava a avaliação das atividades de leitura para os seus professores antes da pandemia? Por exemplo, se ele vão fazer alguma atividade de leitura, como a senhora orientava essas atividades?

**PCAI-1:** Antes da pandemia?

**Pesquisador:** É.

**PCAI-1:** Hum... repete a pergunta?

**Pesquisador:** Como a senhora orientava avaliação das atividades de leitura antes da pandemia para os seus professores? Por exemplo, eles vão fazer atividade de leitura para os alunos. Então, tinha alguma orientação específica dessas atividades de leitura?

**PCAI-1:** Ah tá. Não, normalmente, depois das leituras que eles faziam, eu deixava alguns momentos na reunião de ATPC para nós socializarmos como é que foi. Aí, eu perguntava para professora: “como é que foi na sua sala? Como foi esse tipo de leitura que a senhora fez na sala? O que que você acha que foi importante?”. Aí, elas descreviam como que os alunos reagiram durante a leitura, o que eles acharam de interessante, e, esse momento dessa socialização, eu acho muito rico porque, às vezes, naquele momento, a professora que fez determinada leitura numa sala, quando ela escuta outra professora fazendo essa leitura, ela se sente motivada também ou interessada em fazer aquela leitura para a sua sala. Aí, elas trocam entre elas esse tipo de leitura que elas fizeram. Aí, elas vão socializando e elas mesmas: “Ah, me empresta seu livro? Então, eu vou fazer essa leitura que eu achei legal”, e elas fazem esse movimento.

**Pesquisador:** Isso que a senhora está falando é como faz um movimento de incentivo ao desenvolvimento das práticas de leitura dos professores. E em relação à avaliação de leitura, eles fazem avaliação com os alunos específica de leitura?

**PCAI-1:** Não, acredito que não tenha esse tipo de trabalho na escola, não.

**Pesquisador:** Certo, porque, em relação às avaliações externas, eles fazem sempre, porque é de leitura como a AAP, Avaliação da Aprendizagem em Processo, que é uma avaliação externa e interna, mais ou menos, porque ela já vem pronta, mas é feita internamente, e os resultados são utilizados interno, né? E tem as de larga escala, por exemplo, o Saresp, que também vem de fora, e os resultados, como a senhora disse que faz todo um trabalho com esses resultados, certo? E como eles, os professores, são orientados, por exemplo, a realizar essas atividades de leitura? Eles têm uma orientação específica, da coordenação, sua, por exemplo?

**PCAI-1:** Para realizar a leitura do dia a dia com os alunos?

**Pesquisador:** Não, as avaliações.

**PCAI-1:** Ah sim. Quando eles... normalmente... depois que vem a avaliação... é que esse ano ficou muito tumultuado, mas quando...

**Pesquisador:** Isso antes? vamos falar...

**PCAI-1:** É, então, antes, o que que a gente faria: vinha o resultado da AAP, e aí a gente pegava aqueles resultados das salas, nós vamos vendo qual foi o tipo de leitura que foi feita, o que que a gente pode fazer... aí a gente supõe qual foi a dificuldade que o aluno não conseguiu entender aquela leitura (porque, às vezes, ele não consegue entender uma palavra na leitura, durante a leitura, e a gente percebe que se o aluno não entende o significado dessa palavra, ele não consegue fazer uma leitura da maneira correta), e, aí, a gente, também, durante esse estudo da ATPC, a gente pega e faz esse levantamento (“Que que será... qual foi a dificuldade do aluno?”). Então, a gente pega os distratores das respostas e vamos tentando identificar qual foi a dificuldade que o aluno teve e o professor fazer a devolutiva, depois dessa avaliação, na sala de aula, fazendo a devolutiva, tentando alcançar o maior número de alunos possível, né?

**Pesquisador:** E, agora, durante a pandemia? Como estão sendo essas avaliações e como a senhora orienta que eles façam, por exemplo, já que não tem mais o contato físico?

**PCAI-1:** É, na verdade, ficou prejudicado, porque a gente passa... as avaliações têm vindo muito... num espaço muito curto de tempo, então, a gente... eu gostava, antes da pandemia, a gente gostava de estudar antes a aplicação da AAP e depois da aplicação, fazer esse movimento. Nesse momento de pandemia, a gente não tem conseguido fazer isso. Ficou muito prejudicado em relação ao tempo e às avaliações serem muito próximas umas das outras. Eu achei que ficou muito prejudicado isso.

**Pesquisador:** Então, quer dizer... eles fazem as avaliações e... como a senhora acompanha essas avaliações?

**PCAI-1:** Esse resultado das avaliações, esse ano, ficou muito prejudicado. Essa última, que foi feita agora, eu tenho acompanhado só a porcentagem de alunos que estão fazendo, monitorando se os alunos estão participando ou não. Aí, eu pego, ligo para professora; toda semana eu tiro uma fotografia, por dia, tiro uma foto desse acompanhamento, do monitoramento, coloco no grupo dos 1<sup>os</sup> anos, dos 2<sup>os</sup>, 3<sup>os</sup>, 4<sup>os</sup>, conforme são as salas, e, aí, a sala que tem menos, eu ligo para professora: “Professora, qual a dificuldade, o que está acontecendo? Por que que a sua sala está com a menor porcentagem? O que que eu posso ajudar?”. E a gente tem recebido... aí ela fala: “Ah, não estou conseguindo fazer a senha...”. Aí, a gente pede para vir aqui, pede para telefonar, nós temos aplicado várias avaliações para os alunos que estão tendo dificuldade, o pai traz a criança e, aí, a gente coloca em três ambientes, cada uma fazendo uma, e a gente agenda, três de manhã e três à tarde, para não ficar muitas crianças juntas, para tentar atingir o

maior número possível. E, além disso, quando o próprio professor tem dificuldade, eu peço para abrir o computador: “Qual a dificuldade, professor? Então, abra o seu computador, eu vou abrir o meu”. Vou *printando* a tela, passo a passo, e vou mostrando para professora aonde ela tenha dificuldade. Isso eu faço com todas.

**Pesquisador:** Pelo que eu entendi, a diferença, antes da pandemia, a senhora, junto com seus professores, fazia a análise dos resultados das atividades avaliativas de leitura e discutiam sobre isso. Agora, durante a pandemia, que ainda estamos vivenciando isso, não há uma avaliação dos resultados da aprendizagem, mas só um controle de quem fez e de quem não fez.

**PCAI-1:** Sim. Isso mesmo, é isso.

**Pesquisador:** É isso?

**PCAI-1:** Isso mesmo, é isso. Só controle do que fez, o que não fez, porque que não fez, e a gente tentar... eles terem... e alguns... essa prova que foi feita *on-line*, algumas que não têm condições, a professora vê. Quando tem muitas crianças, eu imprimo e a criança vem e faz no físico, e a professora digita no resultado para eles também.

**Pesquisador:** Agora é uma pergunta que eu gostaria de fazer, como a senhora tem um tempo bem considerado na educação e a senhora também já trabalhou em vários aspectos na coordenação, a senhora não mencionou, no início da entrevista, mas a senhora já tinha me dito, por exemplo, que a senhora também foi PCAGP [Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica], não foi?

**PCAI-1:** Foi, em 2014.

**Pesquisador:** Ou seja, Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica, não é isso? Que é o coordenador dos coordenadores.

**PCAI-1:** Isso. Foi por 1 ano.

**Pesquisador:** A senhora formava os coordenadores da sua escola.

**PCAI-1:** É.

**Pesquisador:** Então, a senhora atuava tanto nos anos iniciais quanto...

**PCAI-1:** Finais e Médio, é.

**Pesquisador:** Há alguma diferença que a senhora nota no ensino da leitura nos anos iniciais e nos finais ou não? Tem alguma coisa que a senhora nota que é diferente em relação às professoras dos anos iniciais, em relação aos anos finais e, também, Ensino Médio? Tem alguma coisa diferente?

**PCAI-1:** Tem. As professoras do Ciclo I levam muito a sério esse trabalho com as crianças, mesmo porque elas têm como parte da rotina delas a leitura inicial para as crianças. Uma ou outra que foge a essa rotina, devido às mudanças do dia. Elas têm isso muito claro para elas.

Então, essa importância é bem maior do que nos anos finais e Ensino Médio. O enfoque da leitura para eles é diferente, mas do Ciclo I, eu vejo que elas dão muita prioridade para... a importância da leitura para eles é muito maior do que no ano final e no Médio. Porque, quando a professora prioriza essa leitura, quando ela faz as crianças... conta um conto para as crianças e a professora... você vê, parece que a criança entra naquele mundo da leitura e ela está vivenciando... a criança se sente a princesa da leitura, o menino, o príncipe... Então, é muito visível no Ciclo I.

**Pesquisador:** E como a senhora acompanhou os outros, a senhora acha que isso... o que é que acontece depois, então, que isso não se...

**PCAI-1:** Eu acho que a faixa etária deles, eles vão tendo outras prioridades, e o tipo de leitura deles, para eles, não faz assim tanta importância. Aí, quando chega lá no Ensino Médio, eu vejo que isso aflora um pouco mais, devido à preparação da literatura que os alunos vão prestar vestibular, então, eles também tem esse enfoque, né? Agora, no Ciclo II, eu sinto que ficam um pouco... eu não sei te dizer exatamente porque que perde isso, mas, no Ensino Médio, eu vejo que também é aflorado devido à cobrança de prestar... o professor de arte trabalhar junto com literatura, eles vão prestar vestibular, tem alguns livros da literatura que são mais cobrados, então, no Ensino Médio, eu vejo que os professores ajudam... desenvolvem isso no aluno também. Agora, no Ciclo II, eu sinto que fica um pouco perdido, não sei te falar o porquê.

**Pesquisador:** Está ótimo, professora. Muito obrigado pela sua participação. É um privilégio poder fazer essa entrevista com a senhora, considerando que a senhora tem mais de 30 anos de magistério e toda essa vivência, essa contribuição toda que a senhora já deu para educação e tem contribuído até hoje. Fico muito feliz e agradecido de a senhora ter aceitado participar desta pesquisa que vai contribuir muito também para os meus estudos relativos à leitura, tá? Como eu disse, é de livre e espontânea vontade e, a qualquer momento, que a senhora não quiser participar, a senhora tem toda liberdade, tá bom? Muito obrigado viu?

**PCAI-1:** É um grande prazer participar também.

## APÊNDICE F – Transcrição da entrevista realizada com PCAI-2

**Pesquisador:** Boa tarde, professora. Tudo bem?

**PCAI-2:** Boa tarde. Tudo.

**Pesquisador:** Professora, eu quero agradecer a sua disponibilidade de participar desta pesquisa. Eu sou Ednaldo, sou pesquisador da PUC de São Paulo e vou fazer algumas perguntas. Esclarecendo que, a todo momento, você pode desistir de participar. Não é obrigatória, e, também, seu nome, nem o nome da escola aparecerão na pesquisa. Gostaria que você, se possível, falasse um pouquinho sobre sua experiência no magistério e a sua formação.

**PCAI-2:** Sim, eu sou formada em Pedagogia, eu me formei no ano de 2007 e, em 2008, eu comecei a lecionar, mas eu trabalhava em CEIs [Centros de Educação Infantil]. Aí, eu trabalhei em CEI no ano de 2008; no ano de 2009, ingressei no Estado como categoria O. Aí, no ano de 2014, eu me efetivei nesse último concurso que teve, de Fundamental I, mas sempre trabalhando com os anos iniciais. E, aí, no ano de 2017, eu recebi um convite para ser vice-diretora da escola e, posteriormente, como houve mudanças de prédio e tudo mais, eu entreguei a proposta para a coordenação, onde estou atuando até hoje.

**Pesquisador:** Há quantos anos está na coordenação?

**PCAI-2:** Na coordenação, há 4 anos.

**Pesquisador:** Agora, eu gostaria de fazer algumas perguntas sobre como você trabalha a leitura com os seus professores. Pensando nos seus professores, como você trabalha a leitura com eles?

**PCAI-2:** A leitura é desenvolvida, na maior parte do tempo, com a leitura deleite, no início das nossas formações, em que eu apresento o livro para eles, a respeito do que se trata essa leitura, e faço a leitura deleite. E também existe a questão dos outros gêneros de leitura, em que eu modelizo com eles os diferentes gêneros que existem.

**Pesquisador:** Pode falar mais um pouco sobre isso?

**PCAI-2:** Por exemplo, leitura colaborativa: para o professor poder passar para o aluno, eu tento modelizar com ele a forma como é feita essa leitura colaborativa nas nossas formações de ATPC. Leitura compartilhada, que existe é a diferença entre as duas: também explico para eles e faço um pouquinho da modelização mesmo, de como o professor passaria em sala de aula, é o que eu aplico para os professores nas formações.

**Pesquisador:** Houve alguma diferença nesse formato de formação para os seus professores antes da pandemia e, agora, durante a pandemia, quando passou a ser remoto? Houve diferença nesse modo como vocês utilizam a leitura?

**PCAI-2:** Então, houve um choque nesse momento, agora, porque as nossas formações estão se dando de forma online e houve uma mudança, sim, nessa questão. Mas o que eu não abro mão é essa questão da leitura inicial, porque eu acho que já se tornou uma rotina. Como os professores daqui da escola falam também, mesmo nas aulas online, eles enviam aquela leitura inicial para o aluno. Mas aquele formato de modelizar a aula, de modelizar leitura não está acontecendo no momento.

**Pesquisador:** Quais desafios você encontra nas formações com os seus professores, em relação ao ensino da leitura?

**PCAI-2:** Eu acho que, nessa questão, entra essa parte de o professor não ceder ao novo. Aquele professor que é mais resistente, sabe, às novas tecnologias, às novas aprendizagens... muito professor ainda é resistente à mudança. Então, nessa parte, eu tenho que ser bem, eu não sei se a palavra correta é incisiva, mas acho que eu tenho que, como se diz, eu tenho que convencer o professor de que aquela determinada atividade é importante, que aquele tipo de leitura é importante para que ele possa fazer.

**Pesquisador:** Certo. Esses desafios continuam ou mudaram em relação... melhoraram os desafios, quando você tinha no presencial, que você modelizava e, aí, você observava que tinha desafios para que eles implementassem essas atividades nas salas de aula e, agora, durante a pandemia?

**PCAI-2:** Então, durante a pandemia, eu tento acompanhá-los pelo grupo que eles têm das turmas do WhatsApp. Mas, nessa questão da leitura, continuo com a mesma problemática: eu ter que convencer o professor de que a leitura é importante... essas estratégias de leitura. Porque a leitura abre um leque, né? Quando a gente diz leitura, leitura tem uma imensidão de tipos de leitura a serem feitas.

**Pesquisador:** E como você orientava a utilização do Cantinho da Leitura da classe para os seus professores antes da pandemia?

**PCAI-2:** Antes da pandemia, tinha que ser um lugar, ali, prazeroso, porque, por vezes, a gente sentia que o professor colocava só a plaquinha: “Cantinho da Leitura”, mas não tinha uma lógica, um porquê daquilo. A criança, às vezes, nem conhecia aquilo. “Prô, terminei de fazer atividade. Posso pegar um livro?”. Era assim que acontecia. Não tinha aquela questão do direcionamento. Aí, quando estava no presencial, eu tentava fazer esse movimento com eles, mesmo, de fazer esse direcionamento para a criança. Está lendo o livro, mas por que que vai ler o livro? Não é só porque terminou a atividade que eu posso pegar o livro. A leitura tem que ter essa questão do prazer e uma lógica para ser feita, ali, na sala de aula.

**Pesquisador:** E, durante a pandemia, o que substituiu essa atividade? Como você orientava o professor? Houve alguma atividade que substituiu o Cantinho da Leitura?

**PCAI-2:** Diretamente, não, mas os professores, eu percebo que eles disponibilizam aquelas bibliotecas virtuais nos grupos das turmas, alguns professores utilizam-se desse recurso. E, aqui na escola, também, a gente disponibilizou uma caixinha, sabe? A gente coloca um livro ali, na Secretaria, que o aluno pode vir retirar. Aí, quando o aluno retorna com aquele livro, o livro fica lá, em quarentena, para que possa ser... passa aquele tempo, né, de contágio.

**Pesquisador:** E em relação à Sala de Leitura? Porque, na sua escola, além do Cantinho da Leitura, tem a Sala de Leitura. Como você orientava os seus professores para utilizar? Tinha alguma orientação específica?

**PCAI-2:** Tinha. Nós tivemos, também, formação a respeito disso, eu uso bastante, até como eu falei anteriormente, o modelo de modelizar a aula. Certa vez, eu propus a eles que eles lessem alguns livros e falei: “Vamos até a Sala de Leitura”. E, aí, eles ficaram, sabe? Pega alguns livros e leiam. Aí, teve professor que ficou conversando, outro ficou no celular. Poucos professores foram, mesmo, pegar o livro. Aí, no final disso, eu falei para eles: “Como vocês se sentiram?”. Eles falaram que não houve planejamento: “Nós sentamos aqui e quem quis pegar livro, pegou, e quem não quis, não pegou e ficou fazendo outras coisas”. Aí, eu questionei: “E o aluno? Como que ele se sente quando utiliza a Sala de Leitura? Ele também precisa desse direcionamento”. Mas, para que eu chegasse até esse momento, de trazer os professores aqui, nós fizemos questão de organizar os livros, de mostrar para eles quais eram os livros que tinham aqui e, também, organizar um roteiro de visita à Sala de Leitura, porque muitos professores ainda ficam presos à sala de aula, têm medo de sair da sala de aula.

**Pesquisador:** Isso você fazia antes da pandemia, no presencial, né?

**PCAI-2:** Isso.

**Pesquisador:** Durante a pandemia, houve alguma atividade que substituiu a utilização da Sala de Leitura, de você para os professores?

**PCAI-2:** Não.

**Pesquisador:** Quais textos você utilizava para o trabalho com a leitura com os seus professores antes da pandemia? Como vocês selecionava eles? Fala um pouquinho sobre isso.

**PCAI-2:** Algumas vezes... assim, dependendo do tipo de formação que era proposto, nós... eu digo “nós” porque nós organizamos, ali, nós, da gestão, né? Questão de crônicas, mas com todo aquele objetivo voltado para a formação do dia, textos reflexivos também. Tinha toda é uma questão de lógica na questão do que ia ser proposto naquele dia de formação, porque se eu, por exemplo, se eu fosse falar de tecnologia, eu leria alguma crônica que dizia respeito à tecnologia

ou, então, algum texto que remetesse a esse tema. Então, tinha todo um preparo, assim, para ser feito, para ser proposto aos professores.

**Pesquisador:** E durante a pandemia? Houve alteração? Você mudou alguma coisa nessa prática?

**PCAI-2:** Algumas coisas se alteraram, porque... eu não sei... essa questão das formações que já vêm prontas, o cronograma das formações fica bem curto, então, o tempo da leitura também é um pouco escasso, e, por vezes, as nossas formações se dão em 50 minutos.

**Pesquisador:** Fala mais um pouquinho sobre as formações que já vem prontas.

**PCAI-2:** Então, é...

**Pesquisador:** Por quê? Antes não era? Fala um pouquinho...

**PCAI-2:** Então... tinha sugestões e dicas de como íamos passar essa formação para os professores, mas, agora, o sistema já envia pautas prontas para outro formador que aplica, né, que transmite essa formação aos professores e, quando chega na parte de desdobramento da escola, eu já tenho um cronograma a ser seguido para aquela determinada formação. E, assim, tem semana que o professor nem tem formação comigo. É tudo online, por outros formadores.

**Pesquisador:** Da própria Secretaria e da Diretoria também?

**PCAI-2:** Da própria Secretaria. Da Diretoria também.

**Pesquisador:** E, deixa eu perguntar: essas formações... porque você acompanha, não é mesmo? Tem alguma formação específica voltada para o ensino da leitura? Nessas que você participou, por exemplo.

**PCAI-2:** Poucas.

**Pesquisador:** E elas contemplam o quê? Se você se lembra, se não, não tem necessidade também...

**PCAI-2:** Quando diz respeito à leitura? Isso é a questão da sequência. A sequência de leitura ou modelos de leitura, mas é uma coisa, assim, mais sucinta. Eles pegam mais a prática da questão de escrita, não focam tanto na leitura.

**Pesquisador:** Certo. Agora, pensando nas avaliações de larga escala (Saresp, Prova Brasil). O que é feito dos resultados das avaliações em larga escala? O que é feito quando chegam na escola? Você, como coordenadora, o que é feito com esses resultados?

**PCAI-2:** Nós analisamos os resultados, verificamos a porcentagem de alunos que estão com determinada defasagem aqui na escola e, a partir daí, nós elaboramos as formações voltadas para essas habilidades. O que que o professor trabalhou, como o professor trabalhou e o que ele propõe para aquele aluno, para que dê continuidade naquela habilidade.

**Pesquisador:** Certo, e como você orientava a avaliação das atividades de leitura para os seus professores antes da pandemia? Como você orientava esses professores a avaliar leitura? De que forma, como eles devem avaliar leitura? Você já pode falar como fazia antes da pandemia e, agora, durante a pandemia.

**PCAI-2:** Antes da pandemia, os professores analisavam com essa questão da oralidade das crianças, na leitura de trechos curtos, leitura de listas, para saber mais da questão da fonética da criança: como que ele faz aquela questão da leitura em voz alta para o professor; a questão das situações-problema também envolve muito essa questão de leitura porque, se o aluno não consegue ler, ele não consegue interpretar, logo, existem dificuldades na parte da matemática. Então, tudo isso, eu busco até mostrar para os professores que tudo isso está ligado. A leitura diz muito mais do que só a Língua Portuguesa. Ela tem uma vertente que se expande para as outras disciplinas também. E agora, na pandemia, alguns professores – não são todos –, mas alguns professores continuam com essa prática, fazendo chamada de vídeo para os alunos, pedindo para que eles leiam, essa leitura com a família, para não perder essa parte de... essa importância dessa questão de leitura, e do professor avaliar: “Como que o meu aluno está lendo? Ele está lendo, mas ele está compreendendo o que ele está lendo”.

**Pesquisador:** Sim. E como o professor... como você orienta para que os professores vejam nos alunos se eles estão compreendendo? Tem alguma...

**PCAI-2:** Então, com atividades que dizem respeito... assim: o professor leu, mas o aluno conseguiu interpretar? Ele conseguiu entender o que ele está lendo? Muitas vezes, até em situações no presencial, o professor propõe um texto para o aluno ler e, depois, passou para a lição como lição de casa. Quando o aluno chega aqui, ele já tem aquele texto decorado. Então, o professor não pode avaliar aquilo como um leitor fluente. Então, ele tem que se valer de outras estratégias. Como estou dizendo: essa questão de interpretação é muito forte, de propor uma questão interpretativa para que o aluno possa responder depois.

**Pesquisador:** Agora, você falou das formações que são dadas pela Diretoria e pela Secretaria para os próprios professores. E para vocês, coordenadores, houve alguma formação, que você se lembra? Porque, antes da pandemia e, agora, durante a pandemia, [houve] alguma formação específica para professores coordenadores voltadas para o ensino da leitura.

**PCAI-2:** Antes da pandemia, sim, nós tivemos vários encontros falando sobre isso. Aí, nos encontros, eles dividiam os tipos de leitura, e nós tínhamos a OT [Orientação Técnica], que separava, a cada semana, uma OT com uma leitura, com uma temática diferente a respeito da leitura. Mas agora, pós-pandemia, não, tivemos.

**Pesquisador:** Nessas que vocês tiveram... pós-pandemia, não, porque ainda estamos... Porque ainda estamos, não é...

**PCAI-2:** Infelizmente, ainda não...

**Pesquisador:** Porque, se vai ficar gravado, parece que já passou, mas não, não passou.

**PCAI-2:** Gente, me perdoe. É, durante pandemia. Ainda não passou...

**Pesquisador:** Mas, antes, quando ela está se referindo à Diretoria de Ensino, que dava essas formações. Então, elas focavam em que aspectos?

**PCAI-2:** Isso.

**Pesquisador:** Tinha algum aspecto específico que você lembra, que achou interessante?

**PCAI-2:** Eles utilizavam aquele modelo que eu citei para você anteriormente, de modelizar a aula. Elas propunham a atividade e, depois, questionavam a gente: “Olha, o que você mudaria? Isso daqui está correto?” Aí, levantavam os pontos positivos e os pontos de atenção. Porque, por vezes, as formadoras colocavam situações que tinham equívocos na hora de a atividade ser proposta, e, aí, nós, coordenadores, levantávamos essas causas, e era solicitado que transmitíssemos para os professores na escola depois.

**Pesquisador:** Olha, professora coordenadora, muito obrigado pela sua participação. Eu agradeço por você ter aceitado.

**APÊNDICE G – Transcrição da entrevista realizada com PCAF-1**

**Pesquisador:** Boa tarde, professora, tudo bem?

**PCAF-1:** Boa tarde, tudo bem.

**Pesquisador:** Professora, eu quero, primeiramente, agradecer a sua participação nesta pesquisa, tá? Muito obrigado. Lembrando que seu nome nunca vai aparecer e nem o nome da escola em que a senhora trabalha, porque os dados aqui são completamente sigilosos. Então, não aparece o nome, a senhora pode ficar despreocupada. Também, que a senhora, a qualquer momento, pode desistir de participar da pesquisa, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tá?

**PCAF-1:** Tá legal.

**Pesquisador:** Então, “Ah, não quero mais participar”, a senhora tem total liberdade. É uma pesquisa voluntária e, por isso mesmo, eu agradeço a sua participação. Então, gostaria, para iniciar, que a senhora falasse um pouco sobre a sua formação e o seu tempo de magistério, a sua atuação no magistério público, né?

**PCAF-1:** Bom, eu sou formada em História e tenho também Pedagogia. Eu estou no estado já faz 10 anos. E, aí, eu comecei como categoria O, comecei dando aula aqui perto da minha residência, aí comecei com pouquinhas aulas, depois foi aumentando – porque, no começo, você fica meio inseguro, né, nunca tinha entrado numa sala de aula. Aí, depois, fiz o concurso, passei e, em 2017, fui efetivada. Aí, escolhi uma escola, e, aí, passou 2 anos, eu fui entregar uma proposta para coordenação e passei pela entrevista e estou faz 2 anos na coordenação.

**Pesquisador:** A senhora é Professora Coordenadora dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, acompanha os dois ciclos.

**PCAF-1:** Sim, os dois segmentos.

**Pesquisador:** Certo, há quantos anos a senhora está na coordenação?

**PCAF-1:** Há 2 anos.

**Pesquisador:** Bom, então, agora pensando justamente nessa função de professora coordenadora, como a senhora trabalha leitura com os seus professores?

**PCAF-1:** Agora, bom... quando era o ATPC [Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo] presencial – porque agora a gente está no remoto – eu sempre vejo as indicações que me passam, principalmente o Centro de Formação Paula Souza, eles mandam algumas leituras, e a gente trabalha em ATPC. Vários autores, eu preparo slides, trago a leitura para os professores, e a gente discute o que aquele autor está falando para ver o que a gente encaixa com o que ele fala no nosso dia a dia.

**Pesquisador:** Qual a diferença entre como a senhora trabalhava antes da pandemia e agora, em relação ao trabalho com a leitura com seus professores? O que mudou?

**PCAF-1:** Tem diferença. Porque agora eu tenho que preparar essas leituras... tem vez que eu consigo mandar para eles, de antemão, o que que nós vamos trabalhar (tanto é que, até a nossa formação com a Diretoria de Ensino, eles nos passam muito isso, eles nos aconselham muito isso). Então, eles mandam material, e a gente prepara e, em cima disso, eu consigo ir trabalhando, mas é diferente, né, quando você está no pessoal, o encontro... não sei explicar, mas é diferente do que estar ali, numa máquina. As ideias, eu acho que os professores ficam ainda meio acanhados quando estão no remoto, no *on-line*... no pessoal, acho que no olho a olho eles se desenvolvem melhor, mas não que não consiga... a gente consegue, mas eu acho que quando é junto, estar aqui, no presencial, físico, é bem melhor para você trabalhar, para você discutir as ideias.

**Pesquisador:** A senhora está falando da formação da ATPC em sentido geral, né, mas eu perguntei especificamente em relação ao ensino da leitura. Como a senhora descreve os procedimentos que a senhora fazia antes da pandemia?

**PCAF-1:** Sim.

**Pesquisador:** Como é que a senhora trabalha com a leitura com seus professores agora remotamente?

**PCAF-1:** Então, antes eu imprimia as leituras. Agora, eu mando o *link* para eles de leitura e a gente discute depois. Mas é mais pelo *link*, a gente tem um grupo de WhatsApp... às vezes, eu mando por e-mail e a gente trabalha desse jeito. Eu tento, não é sempre, não vou mentir, antecipar, né? Tipo, o ATPC é na terça, na segunda já mandar a leitura para eles já terem uma prévia e depois a gente discutir aquela leitura.

**Pesquisador:** Certo. Por exemplo, quais os desafios que a senhora encontra nas formações com os seus professores em relação ao ensino da leitura? A senhora tem algum desafio antes da pandemia, depois da pandemia?

**PCAF-1:** Tem. O desafio da leitura é constante, né, porque a gente fala que é com a leitura que ele vai desenvolver todas as disciplinas. É muito importante. Às vezes, a gente identifica com MMR [Método de Melhoria dos Resultados], principalmente, nessas reuniões de MMR, as fragilidades desses alunos... e a gente nota que a fragilidade é na leitura, na competência leitora. Então, a gente procura fazer atividades interdisciplinares para motivar esses alunos nessa leitura, para eles poderem ter um melhor entendimento em todas as outras disciplinas. E agora está mais complicado, porque, no remoto, para trabalhar essa leitura... Mas os professores dão dicas para os alunos de livros, eles tentam... a gente sempre está conversando para eles fazerem atividades que puxem mais a leitura, que incentivem mais a leitura dos nossos alunos, para eles não ficarem

tão defasados, que esse ano tão diferente, né? A gente sabe que, na idade deles, eles não são muito chegados em leitura, mas a gente tenta trazer textos mais para a idade deles, que eles se interessem mais... eu tenho uma professora de História que viu um livro e ela achou legal, trabalhou com eles e o resultado foi fantástico. Até aluno que falava que não gostava de ler falou assim: “Olha, professora, você me incentivou”. Então, é assim que a gente está buscando tentar incentivar os nossos alunos nessas leituras.

**Pesquisador:** Eu percebi que a senhora falou mais nas atividades que são direcionadas aos alunos, mas, como eu perguntei no início, quais são os desafios, se é que tem, que a senhora encontra nas formações dos professores em relação ao ensino da leitura?

**PCAF-1:** Ah, nas formações! Ah, desculpa.

**Pesquisador:** Não, é importante a senhora trazer isso também, mas eu acho que eu não fui claro. Então, pense agora na senhora como coordenadora em relação aos seus professores, nas suas formações em relação ao ensino da leitura. Há algum desafio em relação aos professores?

**PCAF-1:** Sim, tem desafio, né. Para os professores, também está um modo muito diferente de dar aula, né, mas a gente tenta trabalhar numa melhor forma possível, em ATPC desenvolver dicas... a gente vai discutindo. Eles têm muita dificuldade, principalmente agora, no remoto, a dificuldade está muito grande deles trabalharem, deles desenvolverem essa leitura também. Eles sentem isso. Eles falam que eles estão sobrecarregados, que eles estão... Às vezes, eles estão desmotivados, e a gente vai trabalhando isso: eles sabem o quanto é importante a leitura, a gente está sempre... a gente trabalha com textos, eu peço para eles trazerem alguma coisa que eles achem interessante para a gente trabalhar leitura. Sempre é um ou outro que começa a ler. A gente tenta fazer a mesma coisa que a gente incentiva os alunos. O meu papel também é incentivar os professores a trabalhar com a leitura.

**Pesquisador:** Certo, e aqui, na sua escola, a senhora tem biblioteca?

**PCAF-1:** Temos, temos biblioteca.

**Pesquisador:** E como a senhora orientava a utilização da sala de leitura para os seus professores antes da pandemia? Tinha orientação específica?

**PCAF-1:** Sim, eles trabalham principalmente... a gente fala... não, não é só a Língua Portuguesa, mas principalmente a parte de Língua Portuguesa, eles trabalhavam muito. E a gente incentivava os outros professores na pesquisa, tanto é que a gente tinha um projeto do TCC com os 3<sup>os</sup>, depois a gente estava querendo colocar para os 9<sup>os</sup> também, e a gente incentivava: “olha, tem livro na biblioteca...”. Então, o professor reservava um horário, a gente sempre tem um cronograma para se usar. Eles marcavam dia e hora: “ó, hoje eu vou trabalhar na biblioteca, então, vou fazer uma

atividade diferenciada para esses alunos”. Os professores daqui usam bastante a biblioteca. Usavam, né, bastante.

**Pesquisador:** Isso antes da pandemia. E o que substituiu essa atividade durante a pandemia?

**PCAF-1:** São os livros que a gente... por exemplo, eu pedi para a nossa mediadora fazer pesquisas de livros, e ela faz algumas pesquisas, a gente colocava no grupo para os professores olharem qual que achavam melhor e indicam para os alunos: “olha, tem essa leitura”. A gente, seguindo todo o protocolo de barreiras sanitárias, a gente já colocou para os grupos de alunos que, se precisasse de livros, vem aqui, marca com a gente, a gente entrega os livros. Então, a gente tentou incentivar... tenta, né, tentou, não, a gente está tentando sempre incentivar essa leitura, que continue essa leitura, que eles usem a biblioteca. Eles não podem estar aqui, mas podem retirar os livros do que eles precisam, de pesquisa, a biblioteca está inteira à disposição dos nossos alunos e professores também, se precisarem.

**Pesquisador:** E houve alguma retirada nesse período?

**PCAF-1:** Teve, teve uns alunos que vieram retirar. Principalmente do Ensino Fundamental. Eles têm uma coisa com a leitura, eles gostam dos livros, eles têm interesse. O Ensino Médio nem tanto, mas os anos finais vem bastante. Pelo estado que a gente está hoje, até que é razoável a procura deles.

**Pesquisador:** Porque o estado que está hoje tem atividades... como é que chama... não está tendo aula regular, mas está tendo atividade de recuperação, né?

**PCAF-1:** Sim, está tendo.

**Pesquisador:** E está tendo também aquelas atividades extracurriculares...

**PCAF-1:** Sim.

**Pesquisador:** Tudo organizado de acordo com a Secretaria, então, está tendo um movimento de alunos na escola, né?

**PCAF-1:** Sim, sim. E com esse plano de reforço, também, a gente conversou com os professores para que eles também, esses alunos que estão vindo no reforço, também utilizem a biblioteca.

**Pesquisador:** Certo, agora, quais textos a senhora utilizava para o trabalho com a leitura com os seus professores antes da pandemia? Como a senhora os selecionava? A senhora já disse, no início, que a senhora tinha uns textos que utilizava para fazer a leitura em ATPC, né? Então, pensando nesses textos... não precisa dizer títulos dos textos ou autor que a gente não vai lembrar, mas que temas a senhora utilizava e como selecionava eles?

**PCAF-1:** Ah, por exemplo, eu... se era uma ATPC em que a gente ia falar sobre a educação especial: eu procurava alguns que (realmente, nome, eu sou péssima para o nome)... mas eu procurava. Mas eu gosto muito da [Revista] Nova Escola. Eu leio muito eles, então sempre tem

uma dica lá de um autor, aí, eu vou, eu procuro e, pelas dicas deles ou dicas de outros coordenadores... aí, se eu quero falar de leitura, eu vou procurar um autor que fala sobre leitura; se é sobre recuperação... a gente tem um leque de autores que trabalham com vários temas que a gente desenvolve em ATPC. E a escola de formação também: este ano, principalmente, eles têm várias dicas também. Eles falam assim: “se você vai trabalhar esse ATPC tal, tem isso, tem essa leitura, tem essa outra... então, eu vou procurando o tema do ATPC. Se é recuperação, eu vou procurar uns temas de autores que falam qual é a importância da recuperação, como se trabalha uma recuperação... mostrar para os professores, também, que tem coisas que é muito enraizado nos professores, tipo, tem alguns que ainda acham que a reprovação é uma forma de que o aluno aprende, então, eu trago alguns exemplos de textos falando que não é o caminho, a gente vai tentando trazer todas essas coisas para eles, essas leituras para esses professores.

**Pesquisador:** Isso, como eu perguntei, antes da pandemia, a senhora tinha esse procedimento. E agora, durante a pandemia, como está essa seleção dos textos, de temas. Quais são os textos que a senhora escolhe para falar sobre o ensino da leitura na ATPC?

**PCAF-1:** Olha, eu trabalhei muito com as novas tecnologias, como trabalhar as novas tecnologias, né, porque foi para todo mundo... a gente teve que aprender de uma hora para outra. Tenho professor que não sabia nem mexer no WhatsApp, não sabia mexer em *Classroom*. Então, eu procurei trabalhar primeiro “como vamos trabalhar essa tecnologia com o aluno”. Eles, os alunos, eles têm facilidade, apesar deles... se a gente olhar assim, eles têm facilidade com rede social. Eles não sabem fazer uma pesquisa: vamos lá, eu quero fazer uma pesquisa de algum tema... vamos lá, educação especial. Eles não sabem procurar as ferramentas, então a gente também trabalhou... eu procurei trabalhar com os professores para eles, também, trabalharem essas ferramentas com os alunos, mostrar para eles o caminho. Como que se faz uma pesquisa, como eu posso... agora eles já aprenderam a usar o *Classroom*, como que anexa... então, a gente partiu disso primeiro: a gente teve que, primeiro, mostrar para os alunos como trabalhar essas novas tecnologias. E para os professores também. Primeiro, eu precisei... e eu mesma, né, eu tive que aprender também, porque muita coisa eu não sabia. A gente sabe o básico, mas, aí, de uma hora para outra, tive que aprender. Eu não sabia nem gravar *Meet*, eu não sabia como é que fazia formulário. E tem o lado bom dessa pandemia, porque eu aprendi... aliás, eu aprendo todo dia, técnicas novas. Aí, alguém fala assim: “olha, você sabe que o aplicativo tal agora dá para fazer isso?” e, aí, eu vou passando para os professores e os professores, consequentemente, passam para os alunos também.

**Pesquisador:** A senhora disse, em um momento aqui, que a escola de formação direciona as leituras...

**PCAF-1:** Sugere...

**Pesquisador:** Sugerem as leituras que devem, que podem ser feitas nas ATPCs. Houve alguma formação específica em relação ao ensino da leitura?

**PCAF-1:** Da escola de... sim. Da diretoria também. Eles dão um apoio fantástico para a gente. Quase toda sexta-feira a gente tem um apoio. E da supervisão também, porque a supervisão sempre está ali, com a gente, à disposição, está ajudando se a gente precisa de alguma dica. Tem hora que eu fico perdida, aí eu ligo, eu tenho um retorno imediato. E os PCNPs [Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico] também, eles sempre estão fazendo alguma formação com a gente para que a gente... formando a gente para a gente formar o professor para, consequentemente, chegar no nosso aluno. Eles sempre estão trabalhando isso com a gente. Tudo o que é relevante para nós, e, principalmente agora... não, sempre foi, mas, assim, agora eles estão mais direcionados com a gente com essas novas tecnologias também. Então, eles também aprenderam, porque também tiveram que aprender, e agora eles transmitem para a gente. É um trabalho que vai um passando para o outro, mas a formação deles é muito boa.

**Pesquisador:** Pensando nessa formação que eles realizam quase todas as sextas-feiras, houve alguma formação específica com foco no ensino da leitura, de como ensinar os professores a trabalhar com a leitura?

**PCAF-1:** Sim, teve. Teve, sim. Eles tiveram uma reunião só específica com leitura, sim.

**Pesquisador:** A senhora lembra do tema que foi tratado.

**PCAF-1:** Ai, eu...

**Pesquisador:** Especificamente...

**PCAF-1:** Não, eles direcionaram como a gente trabalhar essa competência leitora nesse... o que eles trabalharam com a gente esse ano é como trabalhar leitura nessas novas tecnologias, com a pandemia, o que que a gente podia trabalhar, como que a gente podia incentivar os alunos... eu só não lembro, assim, direito como foi, mas eles tiveram, sim. Eles têm a formação... eles são muito preocupados com a parte emocional do aluno, então, trabalhar esse emocional, contar o que está acontecendo (que faz parte também da escrita, porque eles vão escrever, vão ler). Nós temos professores que trabalharam muito isso da leitura, deles lerem o que eles estavam sentindo, falar sobre isso – e, aí, nós temos o Conviva [Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar] –, mas trabalhamos... eles passaram bastante coisa, bastante informação para a gente.

**Pesquisador:** Agora, pensando nas avaliações externas, considerando que as avaliações perpassam toda a escola, toda a educação, o que é feito dos resultados das avaliações em larga escala?

**PCAF-1:** Assim, deixa eu ver se eu entendi: assim que a gente tem um resultado, o que a gente faz? A gente tem que... a gente vai olhando nos gráficos, olhando o que que está... qual é a fragilidade maior e, aí, a gente sabe que tem que trabalhar aquela fragilidade, aquela habilidade que o aluno não conseguiu atingir. Então, a gente vai trabalhar em ATPC. Também, nas análises dos gráficos, a gente olha e começa a direcionar as atividades naquela habilidade fragilizada. Principalmente as reunião de MMR, também, são muito boas para isso, porque a gente vê um foco e vê o que que está mais fraca... a habilidade mais fragilizada, e é ali que a gente começa a trabalhar com todas as disciplinas. Nossa maior fragilidade é a matemática, né, mas a gente sabe que a matemática depende da leitura. Então, a gente vai trabalhar as habilidades para tentar fazer com que o aluno melhore a leitura, para que ele comece a se desenvolver naquela habilidade.

**Pesquisador:** E a senhora tem algum exemplo de atividade foi desenvolvida com os professores para trabalhar essa competência leitora?

**PCAF-1:** Tem. A gente tentou fazer algumas atividades de matemática com leitura. Em vez de fazer os números, fazer a interpretação. Química também: mostrar as interpretações de texto para mostrar... porque eles acham que matemática só é conta. Eles acham que não tem leitura em matemática, e a gente procurou fazer atividades com leitura, não com, especificamente, com os números, mas com a leitura. Mostrar para eles que história entra matemática, que química entra matemática, mas de uma forma de leitura, porque a gente está trabalhando essa habilidade deles.

**Pesquisador:** E, pensando nas avaliações, como a senhora orienta a avaliação das atividades de leitura para os seus professores antes da pandemia. Vamos pensar, antes da pandemia, a senhora fazia, nas ATPCs, alguma orientação específica para os seus professores, em relação a como eles avaliavam a leitura de seus alunos?

**PCAF-1:** Sim. A gente tem que trabalhar...

**Pesquisador:** Isso é antes da pandemia... a senhora lembra de alguma formação que a senhora fez especificamente para eles, no sentido de orientar como eles faziam as avaliações de leitura para os alunos?

**PCAF-1:** Sim. Porque tem aluno que a gente sabe que tem dificuldade, então, a gente falava muito sobre vários tipos de avaliação, que não dá para avaliar, só de um jeito, o aluno. Às vezes, ele tem aquela dificuldade de leitura, mas ele tem uma outra competência, então, a gente trabalhava com várias vertentes, várias coisas, várias soluções que não dá para avaliar de um modo só. Tem que ser várias formas. Ele, às vezes, não entende, ele não consegue ler, mas você conversa com ele e fala com ele, e ele consegue expressar, então, a gente trabalhava muito isso: de trabalhar várias formas de avaliação, não só “ele tem que ler”. Às vezes, ele tem essa dificuldade, mas ele tem um entendimento quando você explica. Tem muito aluno que não

consegue escrever, mas ele consegue, oralmente, explicar tudo o que o professor passou para eles. Então, a gente trabalhava muito isso.

**Pesquisador:** Isso antes da pandemia. E agora, durante a pandemia? Houve alguma mudança em relação a isso?

**PCAF-1:** Aí sim, porque agora ficou bem mais difícil, né, para trabalhar leitura, porque a dificuldade, o aluno fica mais... como que eu vou falar... uma palavra... resistente! Ele não quer trabalhar, principalmente, se você faz uma aula via *Google Meet*. Ele não quer se expor, às vezes, ali, na rede, com os colegas. Então, tem uma dificuldade, mas os professores vão trabalhando, vão tentando. Eu tenho professor que eles conversam com os alunos, quando eles veem essa dificuldade, no individual, e ele consegue... eu tenho até umas aulas que a professora passou para um aluno, que ela foi explicando, e ele foi dando a devolutiva. Então, a gente vai trabalhando... dá para trabalhar também diferente, né? Da escrita e da leitura, mas é mais complicado. Não é tão fácil como é... não que presencial é fácil, mas, ali, quando você está de frente com o aluno, eu acho que fica mais fácil desenvolver. Pelos aplicativos, é mais complicado, mas dá para trabalhar, mas é bem complicado.

**Pesquisador:** Em relação à avaliação, especificamente, de leitura, há alguma avaliação que faz a avaliação da leitura dos alunos, agora, durante a pandemia? Os professores fizeram alguma avaliação específica para avaliar leitura?

**PCAF-1:** Fizeram. Tanto é que a gente, todo o bimestre, teve avaliações interdisciplinares, e eu pedi para focar mais em texto, em vez de outras coisas, outros tipos de atividades, focar mais... tanto é que, agora do 4º bimestre mesmo, a gente fez todinha com texto, então, incentivar toda... a gente pegou um tema gerador, digamos “cidadania”... “cidadania em tempos de pandemia”. Trabalhar os direitos básicos: direito de educação, direito à saúde, mas aí eu falei, conversando com os professores, vamos, cada professor, trabalhar um texto. Não precisa ser um texto gigante, mas um texto que ele, depois, faça algumas perguntas em cima daquele texto, então, 3º e 4º bimestre, principalmente, a gente trabalhou bastantes textos para interpretar leitura, interpretação de texto.

**Pesquisador:** Essas avaliações que a senhora falou são as avaliações internas, né, da escola?

**PCAF-1:** Sim.

**Pesquisador:** E nas avaliações externas, houve alguma avaliação relacionada a leitura externa, agora, durante a pandemia?

**PCAF-1:** Teve. Tanto que alguns alunos vieram fazer essas provas aqui.

**Pesquisador:** Essas provas são quais?

**PCAF-1:** As AAPs [Avaliação da Aprendizagem em Processo], a ADE [Avaliação de Desempenho do Estudante], o Caed [Avaliação da Educação], que a gente está fazendo, e tem um aluno que fez a prova até nessa sala mesmo, ele não consegue ler, então, entrou um funcionário e leu toda a prova dele. Demorou, assim, umas 3 horas para fazer, mas, como a gente identificou essa dificuldade dele, então eu pedi. Leu toda a prova e ele foi dando as respostas.

**Pesquisador:** Aí essa avaliação da aprendizagem em processo, a AAP, que a senhora falou, os alunos podiam fazer *on-line*, né? E os que não tinham condições estavam vindo para escola para fazer. Como a gente perguntou lá no início aqui dessa questão, o que é feito dos resultados da avaliação de larga escala: antes, a senhora disse que tinha os gráficos. E agora, como é que a senhora faz, verifica, analisa esses resultados, se a avaliação está sendo *on-line* e a senhora também não tem uma visão de como eles estão fazendo lá? Como é feito isso?

**PCAF-1:** É, agora está bem mais complicado, mas eles sempre estão mandando para os professores... a gente tem uma ideia de quem fez, quem não fez, pelos prints que eles mandam, né? Então, a gente sabe mais ou menos... é claro que o número que agora estão realizando é bem inferior de quando é presencial, mas os professores mesmos, de Língua Portuguesa e Matemática, eles sabem, eles olham o que que está acontecendo, eles têm uma ideia. E, depois, eles fazem uma devolutiva com esses alunos, fazem atividades em cima dessas atividades externas, é que os nossos professores, aqui, já tem esse costume com as provas externas. Eles trabalham depois a devolutiva com esses alunos para mostrar porque eles erraram aquela questão, eles vão analisando... mas, esse bimestre, essa, agora, externa, estava bem, assim, não posso mentir, foi bem fraco em relação ao presencial, mas o que a gente conseguiu, a gente trabalhou com os alunos essa devolutiva para esses alunos que estavam, ali, fazendo, a gente teve esse cuidado de fazer a devolutiva com eles.

**Pesquisador:** Então, eu quero agradecer a sua participação, professora, muito obrigado por contribuir para fazer essa pesquisa, tá?

**PCAF-1:** Obrigada, imagina, estou sempre às ordens, se precisar.

**Pesquisador:** Qualquer coisa que a senhora tiver dúvidas, a senhora pode consultar o Termo de Consentimento, que tem todos os meus dados para a senhora entrar em contato, tá bom?

**PCAF-1:** Ok, obrigada.

**APÊNDICE H – Transcrição da entrevista realizada com PCAF-2**

**Pesquisador:** Bom dia, professora, tudo bem?

**PCAF-2:** Bom dia. Tudo bem.

**Pesquisador:** Professora, muito obrigado por aceitar participar desta pesquisa. A qualquer momento que a senhora não quiser mais participar, a senhora está livre, não é obrigatória e não vai interferir em nada em relação ao seu trabalho, tá? Então, eu também gostaria de dizer que a senhora não será identificada, nem a escola em que a senhora trabalha, de maneira nenhuma.

**PCAF-2:** Sem problema.

**Pesquisador:** Por gentileza, eu gostaria que a senhora falasse um pouquinho, primeiro, sobre a sua formação e, depois, sobre a sua experiência no Magistério.

**PCAF-2:** A minha formação primeira é Letras, Português-Inglês. Depois, eu tive alguns cursos de expansões dentro da área, na parte de gramática, de linguística, fiz alguns cursos adicionais. Comecei a lecionar, mesmo, acho que em 2003, minha primeira experiência em sala de aula. Eu sou uma pessoa que eu gosto muito de estudar, então, eu leio bastante, eu sempre estou fazendo algum curso, alguma coisa, e fui crescendo, me aperfeiçoando naquilo que eu escolhi para fazer. A minha experiência no Magistério, para mim, é muito significativa. A princípio, eu queria ir para uma outra área, que era jornalismo, cheguei a trabalhar em editoras, mas, aí, a educação falou mais alto, é uma coisa que eu me identifiquei, que eu adoro. Problemas, todo mundo tem, mas é como um casamento para mim, sabe, a Educação. É a minha formação e eu não me canso de estudar. Então, eu acho que a minha experiência no magistério é muito ampla, e a gente ficaria o dia inteiro aqui falando.

**Pesquisador:** A Senhora fez algum curso de pós-graduação? Ou só fez extensão?

**PCAF-2:** Não, tem. Eu sou pós-graduada em Gestão Escolar. E tenho uma segunda formação que é Pedagogia. Aí, eu fiz, também, um curso de verão, que é ofertado na PUC todos os anos – acho que agora, pela pandemia, acho que parou – eu fiz 4 anos seguidos, que é Arte-Educação, e a minha tenda (lá eles chamam de “tenda”) sempre foi crônica, que é uma coisa que eu gosto, também, bastante. E eu tenho um sonho de, um dia, quem sabe, publicar alguma coisa nesse sentido. [risos]

**Pesquisador:** Que ótimo. [risos] Deixa eu perguntar, professora: então, nesse tempo de magistério, desde 2003 que a senhora está atuando, sempre foi na rede pública estadual de São Paulo?

**PCAF-2:** Por incrível que pareça, eu iniciei na rede particular. Eu trabalhei cinco anos na rede particular. Tanto que eu comecei com o inglês, porque eu fiz Cultura Inglesa, um pouco,

também. Aí, depois de cinco anos que eu estava na rede particular, foi que ingressei na pública. Eu não sou concursada, sou Categoria F, mas, aí, eu ingressei na pública e eu deixei a particular.

**Pesquisador:** Isso, na pública, desde 2003?

**PCAF-2:** Na pública, desde 2007. Não, desde 2005, porque eu acabei fazendo concomitante alguns anos. 2005.

**Pesquisador:** A senhora... desde quando está na coordenação pedagógica? Quantos anos faz que a senhora atua como professora coordenadora?

**PCAF-2:** Aproximadamente... acho que sete anos.

**Pesquisador:** Sempre atuou nos anos finais do Ensino Fundamental?

**PCAF-2:** Por incrível que pareça, sim. Embora eu sempre tenha almejado o Ensino Médio, mas, assim, a vida parece que leva a gente por caminhos, né? A minha primeira experiência como coordenadora, que eu jamais vou esquecer, foi bem... assim, eu não tinha noção do que que era, mas, assim, me convidaram por causa de alguns trabalhos que eu fazia na escola, e aí eu fiquei um ano em uma escola que eu não sabia por onde.... sabe, assim... a escola fazia muito tempo que não tinha Coordenador... mas, assim, graças a Deus, eu acabei fazendo um bom trabalho, mas, para mim, foi insatisfatório. Porque, quando chegou no final do ano, eu pedi pra sair. Foi em 2011, minha primeira experiência. Eu pedi para sair, porque eu não achei que eu tinha feito um bom trabalho. E, aí, eu voltei para minha escola, em que estou até hoje. E, aí, me convidaram outra vez. Eu fiquei um ano em sala de aula, que eu adoro, e sempre as minhas propostas eram feitas para o Ensino Médio, mas, na hora da entrevista, sempre me colocavam no Fundamental. Então, até hoje eu sou coordenadora dos anos finais. Sei lá, acho que a vida me leva para esse lado, né?

**Pesquisador:** Certo. Agora, deixa eu fazer algumas questões com relação à leitura. Como é a senhora trabalha a leitura com os seus professores? Pensando como coordenadora. Nas ATPCs, nos momentos de formação. A senhora pode descrever para mim?

**PCAF-2:** Olha, como coordenadora, como eu disse antes, realmente é um desafio grande todos os dias. Mas, assim, quando você vai se afeiçoando à sua equipe, conhecendo a sua equipe de trabalho... eu costumo me referir aos docentes como uma equipe, porque eu acredito que é isso que a gente é. Porque se nós não traçarmos o caminho juntos, se a gente não for uma equipe coesa, a gente não consegue desenvolver um bom trabalho. Então, desde o início... e eu estou nessa escola já há bastante tempo. Eu fiquei um ano, saí, depois eu voltei de novo, como coordenadora... Eu acho que eu estou nessa escola já há 5 anos como coordenadora... É por aí, ou mais... [risos] Então, eu já conheço a maioria dos professores... então, a leitura. A leitura é um desafio imenso até para os docentes, porque eles não têm o hábito de ler. Então, tem

professor que, hoje em dia, eu encontro, que estão trabalhando lá na DE [Diretoria de Ensino] que fala assim: “Olha, eu aprendi a ler com você, nos ATPCs, e isso é muito gratificante para mim, porque eu adoro a leitura. Então, assim, todos os meus ATPCs, a gente tem que fazer a leitura. Inclusive, quando eu iniciei na coordenação, um dos meus projetos iniciais era o Professor Leitor. Toda semana, a gente tinha aquelas horas de ATPC. Eu deixava uma hora para eu falar de leitura, apresentar um livro novo, apresentar um autor, às vezes, antigo, que todo mundo já conhecia, mas que tivesse uma referência. Então, isso eu fui incutindo na nossa equipe devagar... devagarzinho. Sugería um texto para que a gente pudesse conversar ATPC seguinte, e esse meu projeto do Professor Leitor fez muito sucesso. Porque quando você faz a leitura no ATPC, o professor acaba fazendo para o aluno. E, aí, nesse acompanhamento que a gente faz, como eu acompanho os anos finais... o 6º ano sempre foi minha prioridade, até pelas dificuldades que os alunos têm, e eu sempre colocava: “Gente, olha, vamos lá, vamos fazer uma leitura com o aluno; isso faz parte do projeto, então, tal dia eu quero ver quais foram os textos que você fez com os seus alunos”. Aí, alguns professores tinham iniciativa de fazer projetos com livros infantis... então, isso foi amadurecendo. Assim, é uma pena, ou não, né, que dessa época que eu fiz esse projeto, eu tenho poucos professores hoje na escola. E por conta da pandemia, isso se distanciou um pouco. Um pouco, não, bastante. Eu acho que eu vou ter que retomar muito quando a gente voltar. Vai ser tudo diferente, né, eu não sei ainda como vai ser isso. Mas eu tenho professores, hoje, que são coordenadores, que falam assim: “Olha, eu não consigo iniciar minha reunião sem aquele texto que você indicava, daquela maneira que você fazia”. Então, assim, isso para mim é maravilhoso, né? Eu tenho uns pupilos que... [risos]

**Pesquisador:** E como você... essa maneira que fazia, assim, como os professores dizem?

**PCAF-2:** Olha, no dia da leitura, eu preparava. Aquele dia era o dia do projeto da leitura, do meu Professor Leitor. Então, eu preparava a sala antes, geralmente eu procurava uma música relacionada ao que a gente ia tratar, porque eu sempre gosto de fazer isso... eu me lembro bem de um professor, não sei se eu posso contar aqui, posso contar rapidinho?

**Pesquisador:** Pode, só não precisa falar o nome.

**PCAF-2:** Não vou falar o nome, não. Tinha uma professora que ela falou assim para mim: “Eu odeio clássicos. Eu sou formada em matemática e eu não suporto essas leituras antigas”. Então, assim, para mim era um desafio grande, porque era uma pessoa que estava na rede há muito tempo, e, para o coordenador, é muito difícil de se lidar com determinados professores. Então, eu pensei assim: “eu vou apresentar um clássico, então”. Pensando comigo, né. Aí, fui pra casa, fiz lá meu projeto, como é que eu queria: “Eu vou apresentar ‘O Primo Basílio’, que é um livro que eu gosto, né, que tem aquele... romântico, tal. E, aí, tem uma música da Zizi Possi,

que no meio da música tem um trecho... acho que é o Tony Bellotto, que ele proclama um poema, e esse poema está dentro do 'O Primo Basílio', de uma das cartas do primo Basílio. Então, eu falei: "Não, é perfeito, é esse!". Aí, eu fui na biblioteca da escola – que era uma Sala de Leitura, na verdade –, fiz uma mesa, peguei uns livros 'O Primo Basílio' emprestado, fiz uma mesa só d'O Primo Basílio', tinha um menino que desenhava muito bem e desenhou, um aluno lá... Eu preparei a sala. Falei com a moça que tomava conta da sala que eu ia levar os professores lá depois. E aí eu recebi esses professores na sala com a música da Zizi Possi, e aí eles ficaram tudo assim... aí um folheto com o nome deles, e aí eu comecei a apresentar 'O Primo Basílio' para eles. Conteí uns trechos que eu gostava bastante, e eles ficaram encantados. Então, essa professora falou assim: "Mas tem certeza de que isso tudo aqui é de um clássico?" E falei: "Sim" e apresentei e dei o livro pra ela. Falei: "Inclusive, eu trouxe um de presente para a senhora". Dei para ela o livro de presente. Ela falou assim: "Nossa, mas é tão interessante assim, então, eu vou ler 'O Primo Basílio'". Eu falei assim: "A senhora vai fazer o compromisso de conversar com a gente sobre a sua leitura". E, aí, a gente cantou a música que eu trouxe impressa, destaquei o texto para eles, aonde que estava no livro, e, aí, eles acompanharam, acharam fantástico. Aí, dali a gente levantou e foi até a sala de leitura da escola, e eles ficaram encantados com tudo o que tinha lá, porque a vice-diretora me ajudou, eu fiz um cafezinho, deixei um cafezinho lá para eles ficarem à vontade. Então, eu comecei assim. E, aí, eu vi que aquilo ia dar certo. Então, até quando deu, eu continuei o projeto. Depois, veio um outro coordenador trabalhar comigo, que eu acabei inserindo ele no projeto também. Ele fez, também, com a equipe dele do Ensino Médio, e foi um sucesso.

**Pesquisador:** Que ótimo. Parabéns, professora. Deixa eu perguntar: como a senhora já antecipou, a senhora fazia sempre um trabalho, com seus professores, de leitura. E há diferença de como a senhora trabalhava com a leitura com seus professores antes da pandemia, pelo que eu vi. E hoje, nesse momento que ainda estamos em pandemia, como a senhora trabalha a leitura com os seus professores?

**PCAF-2:** Olha, tenho um projeto novo...

**Pesquisador:** Parou? Continua?

**PCAF-2:** Não, não parou. Tem um projeto novo, que é o Conviva, que não sou eu que tomo conta, mas, assim, por uma razão, eu precisei fazer uma reunião a respeito disso com a POC [Professor Orientador de Convivência] da escola, porque a vice não estava bem...

**Pesquisador:** A POC é a Professora Orientadora da Convivência, né?

**PCAF-2:** Sim, é isso aí. E, aí, eu precisei me apropriar desse projeto, que eu achei maravilhoso.

**Pesquisador:** Isso é um projeto da Secretaria da Educação, né?

**PCAF-2:** É, eu achei muito bacana e eu acabei... por assim dizer, eu me identifiquei. Então, eu comecei a usar esse projeto para mim continuar a leitura por meios remotos, porque o nosso ATPC é híbrido, porque eu tenho um professor presencial na escola... então, eu acabo fazendo o professor que está em casa e aqueles dois ou três que estão na escola – que são bem pouquinhos, né? Mas eu sempre trabalho... o que que eu optei para fazer: toda a minha reunião de ATPC, eu trago, sim, a leitura ou, então, eu trago um vídeo, que não deixa de ser uma leitura, relacionado. Aí, eu mudei o foco. Eu comecei com os clássicos, depois eu passei para o contemporâneo, depois fiz leitura de imagens e, agora, no remoto, eu falei: “E agora? o que que eu faço?” Porque é complicado, é difícil. Então, eu faço... eu diversifico bastante, assim, de... geralmente, eu trago uma crônica curta, sempre textos curtos, porque não dá para trabalhar um texto comprido porque você está remoto. Então, o que eu faço com o professor é o que eu gostaria que ele fizesse com aluno. Porque eu não vou trazer uma crônica de duas folhas para fazer numa reunião remota; então, eu trago fragmentos, eu trago um vídeo curto que a gente, depois, discute a respeito. Geralmente, quando eu termino o ATPC, sempre peço uma avaliação: “Gente, vamos fazer avaliação do encontro. O que vocês acharam? O que vocês gostariam de fazer?” Então, essa leitura continua, mas ela está um pouquinho... não está tão boa como no presencial, mas ela continua. Da maneira que eu posso.

**Pesquisador:** Quais os desafios que a senhora encontra, nas formações com os professores, em relação ao ensino da leitura?

**PCAF-2:** Ao ensino da leitura: o professor ensinar?

**Pesquisador:** Isso.

**PCAF-2:** O desafio é o querer. Porque eu acho que tudo você precisa querer. Então, eu tenho professor, principalmente de exatas, que é o desafio maior. Porque o professor chega com uma... sei lá... vamos dizer, uma mania, né, de dizer que... o professor de exatas não gosta de ler. Acho que você já deve ter escutado isso em algum momento. Mas o desafio maior são com esses professores. Mas eu continuo insistindo. E, no acompanhamento, de vez em quando, eu vejo algum fazendo uma leitura, e isso me deixa feliz, mas ainda é um desafio grande, porque eles... eu acho que a dificuldade maior é a resistência do professor em querer. Acho que essa é uma dificuldade.

**Pesquisador:** Mas, nos demais, então, não tem uma dificuldade com esses professores para que eles ensinem leitura para os alunos, né?

**PCAF-2:** Os demais, não, porque... inclusive eu tenho uma professora que ela desenvolveu um trabalho bem bacana, assim, e, aí, depois ela fala: “Ah, eu aprendi com você”. Mas, assim... Fantástico. Ela dá aula para o 7º e o 8º. Todo dia, quando ela começa a aula – porque eu estou

acompanhando ela no remoto –, ela chega e fala assim para os alunos: “Qual que é a palavra diferente de hoje? Hoje nós vamos conhecer uma outra palavra”. Tipo dicionário mesmo? Ela pega o dicionário e até brinca com eles. E eles gostam! Ela fala: “Olha só, gente, isso aqui é um dicionário, é antigo, do tempo quando meu bisavô era solteiro”. Ela faz umas brincadeiras assim, né. E os alunos dão risada, mas isso aqui é muito importante. Aí, ela já trouxe uma palavra previamente e, aí, ela fala o significado da palavra e, dali, ela inicia uma conversa com os alunos a respeito de leitura. E, assim, isso tem me dado algumas ideias para os professores, porque eu achei muito bacana da parte dela. Ela falou assim: “Você disse que eu não posso trabalhar um texto comprido. Então, eu estou me virando nos 30”. Mas está indo muito bem e, aí, ela começou assim. Agora, cada aula, ela encarrega um aluno de trazer uma palavra diferente. Aí, antes das férias, agora, semana retrasada, teve um aluno do 7º ano que trouxe a palavra “emérito”, né, que ele queria saber o que era emérito. Então, ela falou: “Então, você vai explicar e, aí, depois, eu vou contextualizar com vocês o que que é. Aí eles fazem essa parte e, depois, ela começa a aula dela. Ela é professora de geografia. E está indo muito bem. Eu fiquei muito contente.

**Pesquisador:** Como a senhora orientava a utilização da Sala de Leitura? A sua escola tem Sala de Leitura, não tem?

**PCAF-2:** A minha escola tem uma sala muito pequenininha... a gente denomina “Sala de Leitura”, mas é um espaço que a gente está melhorando agora, né? Mas era só para emprestar livros. Então, não tinha como você levar os alunos para lá para você fazer uma leitura. Os professores faziam isso em sala de aula. Assim... mas, assim... os professores... tinha uma professora que ela tinha um projeto, que, toda quarta-feira, na última aula dela – porque ela tinha última aula da quarta-feira –, ela já pegava os livros, levava para a sala de aula, e aquela aula seria aula de leitura. Ela fazia isso.

**Pesquisador:** Mas, como a senhora disse: era um só ou os outros também tinham essa prática?

**PCAF-2:** Não. Nesse período, era só essa professora que fazia isso. Os outros, você tem que... [risos] né? Lia um textinho... não era um projeto. Mas quem fez um projeto foi só uma professora.

**Pesquisador:** Essa professora é de que disciplina?

**PCAF-2:** Essa professora é... de manhã, ela é biologia; à tarde, ciências.

**Pesquisador:** Nossa! E nem é o professor de português, né, que as pessoas esperam sempre...

**PCAF-2:** Então, por isso que eu fiquei mais feliz. Porque, assim, eu consegui atingir pessoas de áreas que falam que não gostam de ler, né? E, aí, você fica meio triste com os da sua área, né, que você acha que vai ajudar e, às vezes, deixa a desejar.

**Pesquisador:** Houve alguma atividade que substituísse esse movimento da sala de leitura no remoto? Ou seja, como os professores... ou como a senhora está orientando os seus professores na utilização da leitura remotamente?

**PCAF-2:** Eu oriento eles assim... porque, primeiro, eles falam que eles estão muito cansados e que não têm tempo, que está sendo muito... estão consumindo muito e tal. Mas eu sempre falo que eles precisam ler, até para descansar a mente. Você não precisa ler um livro didático agora. Já que você está tão cansado. Leiam outras coisas. Geralmente, eu coloco, no nosso grupo de WhatsApp, indicação de livros para que eles relaxem um pouco; alguns leem, outros não, essas coisas assim. Mas, assim, em toda ATPC, eu oriento. Eu falo: “Gente, vamos ler uma crônica, vamos fazer...” – que é uma coisa que eu gosto. Dia desses eu fiz uma brincadeira com eles: eu trouxe uma crônica misteriosa que era para eles descobrirem quem que era o personagem oculto, e foi muito divertido, no final, eles acabaram dando muita risada. Eu falei: “Então, você podem fazer isso com os alunos de vocês”. É sempre com uma intenção. Mas eu continuo orientando, sim. Continuo mandando texto para eles lerem, textos curtos e, sei lá, espero que surta efeito, para que, quando a gente volte, não saia da nossa linha de trabalho.

**Pesquisador:** Eu quero fazer uma pergunta, mas acho que a senhora já trouxe algumas coisas a respeito dessa pergunta, que seria: quais textos a senhora utilizava para o trabalho com a leitura com os seus professores antes da pandemia?

**PCAF-2:** É, é que eu já falei, né. Eu, geralmente, eu gosto muito de crônica, eu uso bastante. Mas eu também gosto dos clássicos, eu gosto de, às vezes, de novidade. Às vezes, eu uso até notícias de jornal. Às vezes, quando tem uma coisa boa que eu vejo na internet... por exemplo, né, o monotrilha na cidade Tiradentes, que é a região onde eu trabalho. Então, às vezes, eu pego uma notícia: “Gente, olha, está acontecendo isso no lugar que a gente trabalha”. Enfim, é até uma maneira de você conhecer mais a evolução do bairro em que você trabalha. Então, eu não trabalho só com a leitura clássica, né. Eu também trago o contemporâneo, também trago as novidades. Como, por exemplo, o Covid, né? A gente precisou trabalhar muito, bater mesmo naquela tecla do protocolo de segurança. Então, eu trabalhei muitos textos em ATPC sobre a Covid. Teve até professor que: “Ah, eu não aguento mais isso!” [risos] Mas eu falei: “Mas é até a exaustão. A gente tem que entender a gravidade e o que está sendo feito, sobre as vacinas, enfim. Então, eu sou muito eclética, assim, eu trabalho muita coisa. Eu, geralmente, trabalho o cotidiano, sabe? Eu gosto disso, do cotidiano. Olha, está acontecendo tal coisa, mas está escrito em algum lugar? Onde eu posso buscar isso? Então, eu gosto de inserir essas coisas na escola. Até quando eu estava em sala de aula, eu também trabalhava assim com os alunos, né, eu pegava coisas da região e trazia, e tinha aluno que falava: “Nossa, mas isso é aqui mesmo?” Então, essa

é uma maneira de você se atualizar no ambiente em que você está. Mas o meu carro chefe é a crônica. [risos]

**Pesquisador:** E o que é feito dos resultados das avaliações em larga escala?

**PCAF-2:** Essa avaliação, você está falando do docente ou do aluno?

**Pesquisador:** Não, dos resultados das avaliações dos alunos, quando chegam. Os resultados das avaliações em larga escala, que, no caso, pode ser Saresp, Saeb...

**PCAF-2:** Ah sim. Então, isso, a gente faz análise, né. Como agora, no tempo remoto, a gente teve o Saresp, mas os resultados que a gente tem da avaliação de entrada, avaliação diagnóstica, a gente analisa, sim, porque nós estamos com um problema muito sério que é a questão do acesso do aluno. Na minha escola, graças a Deus, a gente tem muitos alunos que têm acesso, mas a gente tem uma parte... alguns vem pra escola, outros, tem aquela busca ativa terrível para gente ver se consegue alcançar todos. Esses resultados, a gente analisa como a gente fazia antes. Só que não é no presencial, né.

**Pesquisador:** E como era feito, o que era feito dos resultados antes da pandemia?

**PCAF-2:** Nós analisávamos os resultados, todo mundo junto, ali, vendo quantos alunos estão no básico, abaixo do básico, quais são as habilidades prioritárias, como é que a gente pode fazer para, a partir desses resultados, ajudar melhor esses alunos que precisam. Então, a gente tem um trabalho em cima desses resultados muito sério, de muita análise mesmo. De fazer planilha para ver aonde que o aluno precisa de ajuda. Porque é por ali que a gente sabe. Lógico, que também a gente acrescenta, aí, as avaliações do professor, porque ela é muito importante, porque, às vezes, o professor, com base nesses resultados, ele faz um reforço. Mas ele nem avisa. Ele faz um reforço e chega para mim: “Olha, esse aluno aqui estava com essa dificuldade, ele conseguiu atingir essa habilidade aqui, que ele estava ruim, então, vamos ver como é que a gente faz”. Então, isso são planejamentos: a gente analisa, discute, faz os planos de intervenção e coloca isso em prática. Às vezes, a duras penas, mas a gente coloca. E os resultados dos resultados geralmente são bem satisfatórios. Não sei se eu respondi.

**Pesquisador:** Sim, aí eu pergunto: e durante a pandemia? Como a senhora disse, no início, que antes fazia dessa forma, então, o que é feito dos resultados agora, durante a pandemia?

**PCAF-2:** Então, durante a pandemia, os resultados caíram muito. Nós não tivemos Saresp, mas tivemos a ADE – Avaliação Diagnóstica de Entrada.

**Pesquisador:** Também teve uma avaliação da aprendizagem, acho.

**PCAF-2:** Teve, a AAP [Avaliação da Aprendizagem em Processo] teve. E nós, assim, nós batalhamos muito. Inclusive, terminou uma agora, que a gente vai avaliar quando voltar. Mas, assim, nós tivemos, assim, um trabalho exaustivo de buscar esse aluno para que ele fizesse essa

prova online, e muitos a gente trouxe para a escola com todo o protocolo de segurança, para fazer lá na escola. E, aí, esses resultados... Nós fizemos da mesma forma que a gente fazia no presencial, só que cada um no seu cantinho. Colocamos pelo [Google] Meet, não, pelo Meet, não. Pelo [Microsoft] Teams, abrimos lá o CAEd [Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo]: “Olha, gente, tantos alunos...”. Infelizmente, a gente teve uma participação que deixou a desejar um pouco... Dos meus alunos dos anos finais, nós tivemos uma participação de 68%. Eu achei que foi muito boa, porque... era para ter mais, mas acho que foi bom, pelo trabalho que a gente fez. A gente ainda conseguiu uma boa participação. E, aí, nós ficamos bem tristes com o resultado. O resultado não foi bom. Não foi. Inclusive, assim, eu estou pensando muito em como que nós vamos fazer essa volta, porque eu acredito que todos os alunos dos anos finais – talvez se salvem pouquíssimos – precisam de um reforço, assim, de uma atenção muito grande, porque não foram bons os resultados.

**Pesquisador:** Em que sentido não foi bom?

**PCAF-2:** Os resultados de aprendizagem mesmo. Eu esperava um pouco mais, mas a gente consegue ver, com os resultados, que as habilidades prioritárias, as habilidades essenciais estão muito defasadas. E a gente precisa retomar tudo isso. Então, vai ser um trabalho bem, bem, bem complicado.

**Pesquisador:** O que são essas habilidades essenciais?

**PCAF-2:** É o mínimo que o aluno precisa saber para seguir sua vida, vamos dizer assim. Como eu posso explicar? Afinal, ler e escrever, por exemplo, é uma habilidade essencial. É preciso saber... você não precisa escrever corretamente no início, mas você tem que saber ler e escrever. Então, essa é uma habilidade essencial. Ele precisa entender isso. Matemática: você precisa pelo menos saber as quatro operações – isso eu estou falando no 6º, 7º ano, 8º ano, 9º ano. Precisa saber, no mínimo, as 4 operações, e a matemática, ainda, foi bem mais frustrante. O aluno não sabe. Ele não sabe. Então, é bem preocupante.

**Pesquisador:** Agora, pensando em avaliação, como a senhora orienta a avaliação das atividades de leitura para os seus professores, vamos pensar, antes da pandemia? Como a senhora orientava os seus professores a como realizar, a como avaliar, as atividades de leitura dos alunos deles?

**PCAF-2:** A atividade de avaliação é muito complexa. Não só para a gente, professor, mas... Porque, assim, primeiro, eu sempre costumo dizer que a gente precisa entender. Se você não entender determinado assunto, você não vai conseguir fazer. O professor, ele chega para a gente com uma mentalidade assim: “Eu preciso avaliar o aluno e dar uma nota para ele”. Mas, a gente, como coordenador, a gente precisa... Não sei se vou usar a palavra certa, mas educar o nosso educador a entender que, quando ele está avaliando o aluno, na verdade, quem está sendo

avaliado é ele. Então, como é que eu oriento o meu professor a avaliar? Geralmente, eu tenho um grupo de perguntas... eu faço isso no Conselho de Classe, eu faço isso no final das ATPCs... eu avalio o professor o tempo todo. E, às vezes, ele fica até bravo, né, mas por que isso? Porque, eu avaliando o professor, eu estou me avaliando e eu estou tentando ensinar para ele que essa avaliação é para ele aprender e crescer. Então, como que eu peço para o meu professor avaliar o seu aluno? Geralmente, eu dou... eu, logo no princípio, eu dava algumas questões para ele: “Olha, o senhor vai dar um texto para o aluno e o senhor vai avaliar ele de que maneira? Como que o senhor vai fazer?” Primeiro, eu converso com o professor, para mim saber qual que é a maneira em que ele trabalha, porque tem professor muito esperto, que às vezes sabe bem mais do que a gente. E a gente aprende com ele, né. Mas as minhas orientações é: avaliação é observar, é instigar o aluno a trazer... não é, assim, para o professor entender que a avaliação ela não é uma nota. Tudo bem, é um sistema, a gente precisa colocar uma nota, mas o ser humano é muito mais disso. Então, como que eu vou avaliar tudo isso? Então, avaliar, para a gente, é um desafio grande, porque o professor ainda está naquela de que “eu vou avaliar para castigar”, “eu vou avaliar... não fez isso ele, vai ficar com zero”. Mas por que ele merece um zero? Então, eu sempre oriento... é que eu não vou saber te dizer agora, porque eu tenho uma planilha – eu trabalho com muitas planilhas – de que antes que o professor avalie o seu aluno, eu dou uma autoavaliação para ele.

**Pesquisador:** Para o professor?

**PCAF-2:** Para o professor. Porque, às vezes, eu vou assistir a aula dele, e a gente vê, é bacana, não faço juízo de valor, eu deixo bem claro com ele, e tudo isso... só que depois, no feedback, eu trago para ele uma planilha de autoavaliação. “Professor, eu achei magnífica a sua aula, explicou direitinho, mas eu quero que o senhor me diga: como é que foi, para o senhor, essa aula?” Então, eu faço ele se avaliar primeiro, né, não sei se está certo ou não, só sei que eu faço assim. E isso me dá uns resultados legais, né. Então, tanto que o nosso último Conselho de Classe, eu achei muito bacana porque teve umas mudanças depois que eu comecei a fazer assim. Não foi uma mudança grande, mas teve umas mudanças... porque, geralmente, no nosso Conselho de Classe, tinha aquela coisa: “Ah, o aluno Fulano...” E eu falei: “Gente, eu preciso acabar com isso, com essa discussão, de falar mal do aluno...” Porque acontece. E, aí, como eu leio muita coisa, eu estou sempre procurando melhorar, eu descobri... eu aprendi por minha própria conta como é que se faz um Conselho de Classe. Então, assim, duas ou três semanas antes do Conselho de Classe, o nosso pré-conselho, eu disparo nos e-mails – eu fiz no Google Forms, porque aprendi fazer, no Google Forms, agora, em tempos remotos -, e aí, teve um professor que me ajudou, porque eu tenho algumas limitações, e disparei nos e-mails dos

professores. Faço, lá, um enunciado bonito e deixo bem claro para eles: “Lembrem-se que, quando vocês estão avaliando, é o trabalho de vocês que está sendo avaliado”. Aí, lá, eu pergunto – assim, eu mando para os coordenadores de cada sala, que a gente tem – então, eu pergunto, por exemplo: “Faça uma descrição do rendimento da sala. Qual é o aluno/os alunos que se destacaram? (não precisa falar nome, então, porcentagem: quantos? Quais os alunos que precisam de atenção?” Então, assim, eu faço esse questionário, eles mandam para mim, uma semana antes do Conselho, eu tabulo tudo isso (é bastante trabalhoso, sabe?), tabula tudo isso, deixo isso para o Conselho. Então, na hora do Conselho, eu digo: “Olha, vocês já me responderam tudo o que eu queria saber a respeito das avaliações, já sei quem são os alunos que precisam de reforço, já sei quem são os alunos que estão bem, sei qual é a sala que precisa de atenção. Então, isso a gente não tem que discutir. O que nós vamos discutir aqui, agora, é a nota final...” e, assim, o trabalho que eu levo para tabular as questões que eu perguntei anteriormente, eu ganho na hora do Conselho, porque eu uso o Conselho para fazer uma leitura no começo, para descontrair um professor, para a gente conversar sobre outras coisas, e aí... sobre outras coisas relacionadas a aprendizagem. E, aí, a gente começa a passar aquelas questões: “Gente, o aluno tem nota, eu não vou falar desse aluno. Eu não preciso, ele tem nota”. Eu falo com aquele aluno que tem um problema com um professor ou outro. “Professor, esse aluno aqui, ele tem nota com todo mundo, mas ele não tem com História. Por quê? Sendo que o senhor me respondeu, aqui, no seu questionário, que só tinha tantos alunos, que não precisa...” né? É isso que a gente discute no Conselho, então, depois que aprendi a fazer isso, eu faço Conselho, ó...de boa. E as avaliações são muito mais palpáveis, vamos dizer assim.

**Pesquisador:** Muito bom, hein.

**PCAF-2:** Mas dá trabalho para fazer, viu? [risos]

**Pesquisador:** Ah, com certeza, sempre dá trabalho. [risos] Deixa eu te perguntar. Pensando nesse tempo de pandemia, nesse movimento todo com os professores em relação às avaliações, a senhora está dizendo que houve uma melhora, inclusive, né?

**PCAF-2:** Sim.

**Pesquisador:** De antes e depois. Mas, também, pelo que eu percebi, foi a partir da sua própria autoavaliação e do seu próprio... sua própria observação, né? Percebeu o que poderia fazer para melhorar.

**PCAF-2:** Porque a avaliação é muito importante. A gente aprende muito com a avaliação. Muito. Nossa... como a gente aprende. Eu aprendi isso não faz muito tempo, né? Faz uns três anos que eu aprendi que a avaliação é, sei lá, ela faz a gente crescer mesmo.

**Pesquisador:** E em relação à quantidade de avaliação proposta pela Seduc [Secretaria de Educação]? Agora, no primeiro bimestre, como a senhora viu, ou vê, isso durante a pandemia? Porque teve a ADE, né, depois teve a AAP, teve as sequências digitais, né. Então, como é feita a utilização desses resultados dessa quantidade de avaliação? Como é, para a senhora, lidar com isso como coordenadora e orientar os seus professores na utilização dessas avaliações, que a gente chama avaliações mistas, né?

**PCAF-2:** Sim. É muito difícil. Assim, principalmente neste 2021, porque eu acho... eu, particularmente, observei que foi como se fosse... Eu não sei se a palavra... um atropelo de informações, porque, assim, foram muitas coisas, assim, e o tempo passa muito rápido, né. E, às vezes, se você não se atentar para o que está saindo, para o que está acontecendo, você não consegue administrar, mesmo, todo esse processo. Então, eu vou ser honesta com você: nós fizemos a ADE, que é a avaliação diagnóstica de entrada...

**Pesquisador:** Foi no início?

**PCAF-2:** Foi... de fevereiro por aí. E, logo em seguida, não demorou muito, a gente teve uma AAP. Só que, assim, essa segunda deixou a desejar, e eu vou te ser sincera: eu não a usei. Eu usei a primeira. Eu não tive tempo hábil para usar essa segunda. Eu vou usar, agora, a terceira.

**Pesquisador:** E as sequências digitais? Para que servem, então?

**PCAF-2:** Então, as sequências... [risos]

**Pesquisador:** Porque, entre elas, também teve as sequências digitais...

**PCAF-2:** Sim. Então, como eu estou te falando: foi um atropelo de coisas. A gente tem tudo lá, eu peço ajuda para os professores: “Gente, vamos, entra aí, me ajudem. Vamos ver o que a gente faz”. E, assim, sinceramente, eu não consegui usar tudo nesse primeiro bimestre. Não consegui.

**Pesquisador:** E as avaliações internas? Ainda teve avaliação?

**PCAF-2:** Ainda tem as avaliações internas, que, aí, você fica assim... o professor fala: “A gente vai fazer...” – porque, lá na escola, a gente sempre gosta de fazer provão, né? “A gente vai fazer provão?” “Não, gente, pelo amor de Deus.” E lá na escola... nós somos uma escola que a nossa linha de trabalho tem muitos projetos.

E o aluno pergunta: “Mas a gente só vai fazer aula? A gente não vai ter projeto nenhum?” E como fazer esse projeto online e... é muita coisa. Assim, a única coisa que a gente fez nesse primeiro bimestre de 2021 de projeto foi só a Festa Junina. Porque a gente não teve tempo hábil de fazer outras coisas. E bombou! A nossa Festa Junina foi ótima! Nós tivemos a participação da maioria... dos pais, sabe?

**Pesquisador:** Isso foi online, não é?

**PCAF-2:** Tudo online! Os nossos projetos mesmo, tipo, o sarau, que é um projeto, na verdade, é uma mostra cultural, né, a gente também fez o ano passado... a gente fez virtual, foi muito bom também. Até falei para o diretor que agora eu só queria virtual... [risos] Mas, assim, tem alguns projetos nossos que estão engavetados. Então, cuidar das avaliações externas e internas é um desafio grande, a gente tenta atender, mas alguma coisa se perde. Não tem como você fazer tudo. Eu te falo com franqueza: não dá. Eu acho que deveria ter um pouco de autonomia para enxugar um pouco isso, quando chega na escola, porque, assim, é para ontem. Eu estou, agora, de férias, mas estou no meio de uma Olimpíada de Matemática. Por que que... “Ah, mas você poderia ter dito ‘não’ para Olimpíada de Matemática”. Mas eu tenho alunos que: “Ah, vai ter esse ano?”. Então, são alunos que estão acostumados. Minha escola é polo, então, eu estou no meio de uma Olimpíada da Matemática. Os meus alunos já começaram a fazer. Eu estou de férias, mas, às vezes, eu dou uma passadinha lá e converso com a vice, oriento como é que a gente está agendando, né... e está indo. A gente vai fazer as Olimpíadas de Matemática, vamos concluir, mas assim, é muita coisa... para a gente dar conta de tudo. A gente sempre tenta, mas tem coisas que, infelizmente, não temos pernas...

**Pesquisador:** Bem, novamente, professora, quero agradecer a sua contribuição que foi muito importante para o meu trabalho, muito importante mesmo. Obrigado. Parabéns pelo seu trabalho. Qualquer coisa, estão aqui os meus contatos e a senhora pode entrar em contato quando quiser, tá bom?

**PCAF-2:** Eu espero ter ajudado. Obrigada.

**Pesquisador:** Muito obrigado.

## APÊNDICE I – Transcrição da entrevista realizada com PCNP-AI

**Pesquisador:** Boa tarde. Nós vamos iniciar essa pesquisa, vamos falar um pouco sobre o ensino da leitura e, como eu já disse anteriormente, a qualquer momento, você pode desistir de participar da pesquisa. É por livre e espontânea vontade e, a qualquer momento, caso resolva não participar, é só me procurar com os dados que você tem em mãos, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Fique à vontade. Primeiramente, eu gostaria que você falasse um pouco da sua experiência; sua formação e sua experiência no magistério.

**PCNP-AI:** Eu dou aula já há 13 anos. Comecei na rede estadual em 2008, fiquei 3 anos trabalhando como professora de Língua Portuguesa de anos finais e ensino médio e, aí, depois, em 2011, eu vim trabalhar no núcleo pedagógico em Língua Portuguesa. Fiz especialização em Língua Portuguesa e mestrado em formação de formadores. E agora eu trabalho com os anos iniciais.

**Pesquisador:** E você é PCNP [Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico] dos anos iniciais há quanto tempo?

**PCNP-AI:** Há 3 anos.

**Pesquisador:** E pensando nessa formação, nessa função que você desenvolve no núcleo pedagógico, como você trabalha a leitura com seus professores coordenadores?

**PCNP-AI:** Nas nossas formações com o professor coordenador, a gente faz a leitura inicial, aonde são... a gente procura trabalhar, em cada formação, um gênero textual diferente; geralmente são textos que tem algum significado para mim ou para as outras formadoras que trabalham junto comigo, e, aí, a gente procura sempre fazer uma questão inicial, ou referente ao título do texto ou referente ao tema que vai ser tratado, para poder despertar o interesse daqueles que vão escutar a leitura. Outra forma, também, de leitura que nós fazemos é, antes de começar a formação, a gente sempre manda um texto para que os coordenadores possam fazer a leitura individual para que, durante a formação, a gente possa conversar sobre esse texto, estudar e analisá-lo.

**Pesquisador:** Agora, pensando na pandemia, há diferença de como você trabalhava leitura com os professores coordenadores antes da pandemia e hoje, por exemplo?

**PCNP-AI:** Sim, essa prática de trabalhar a leitura de uma forma assíncrona, a gente colocou agora, que veio desse período da pandemia, porque, antes, os textos que a gente estudava durante a formação eram... durante mesmo a formação: a gente entregava, teria um tempo para eles estarem lendo e depois a gente já fazia a análise, e agora, não, nós mandamos antes da formação, com algum encaminhamento de leitura para que depois a gente, durante a formação, possa fazer análise do texto e estudá-lo.

**Pesquisador:** Quais os desafios você encontra nas formações com os professores coordenadores em relação ao ensino da leitura?

**PCNP-AI:** Eu acho que a própria interpretação dos textos. A gente observa que mesmo o PC tendo lido, são poucos que trazem referências do texto, eles falam de uma forma muito superficial. Então, são poucos que você percebe que se aprofundaram e que seguiram aqueles encaminhamentos de leitura que nós enviamos junto com o texto. Então, ali, eles têm uma certa dificuldade... eles têm dificuldade de discutir o texto. Fica só na superficialidade e só trazendo práticas, a partir do tema, só trazendo práticas do cotidiano deles. Eles não se aprofundam muito na leitura.

**Pesquisador:** E como você orientava a utilização do cantinho da leitura para os professores coordenadores? Isso antes da pandemia, né, pensando na escola, que, nos anos iniciais, tem cantinho de leitura... o Núcleo Pedagógico, você, como membro do grupo de formadores dos professores coordenadores dos anos iniciais, como orientava esses professores coordenadores para utilização do cantinho da leitura?

**PCNP-AI:** O que nós orientávamos mais é, assim, ao final da aula, utilizar esses livros, né, que os alunos poderiam, ao término de cada atividade, enquanto esperam todos os outros terminarem, ou ao final da aula, aquele tempo que eles ficam esperando o pessoal da perua que sai, e os alunos poderiam pegar os livros de uma maneira aleatória.

**Pesquisador:** E agora, o que substitui o que acontecia no cantinho da leitura?

**PCNP-AI:** Nesse momento de pandemia, eu acho que o que anda substituindo são alguns professores que estão tendo a prática de ou fazer a leitura e, aí, mandam o áudio nos grupos de WhatsApp que eles estão tendo ou indicação de leitura, né, que alguns estão fazendo... pelo menos eles colocam no plano que eles estão fazendo indicação de leitura.

**Pesquisador:** Os professores coordenadores entregam planos?

**PCNP-AI:** O professor de sala de aula, alguns planos que eu tive a oportunidade de analisar.

**Pesquisador:** E eles fazem o quê? Sugestão de leitura?

**PCNP-AI:** Isso. Eu tenho vídeos de professores que fizeram contação de histórias, e depois eles gravam essa contação e enviam para os alunos.

**Pesquisador:** E os anos iniciais trabalhavam bastante, antes da pandemia, com os cantinhos de leitura que tinha nas salas. Há poucas escolas dos anos iniciais que tinham sala exclusiva de leitura, né?

**PCNP-AI:** Uhum.

**Pesquisador:** Mas havia alguma orientação específica do Núcleo Pedagógico para os coordenadores utilizarem a sala de leitura?

**PCNP-AI:** Orientação específica com encaminhamentos e objetivos, não. O que tinha era só a orientação sobre o que fazer com esses livros ao término de cada atividade...

**Pesquisador:** Isso você está se referindo ao cantinho da leitura, né? Não da sala da leitura? Para sala de leitura, especificamente, dos anos iniciais não tem nenhuma orientação específica para os coordenadores?

**PCNP-AI:** Não, a não ser os livros que tem de ler e escrever nas sequências didáticas que às vezes... Eles têm aquele livro laranja com livros, com histórias, mas eu acho que não.

**Pesquisador:** Certo. Quais textos você utilizava para o trabalho com a leitura com os seus professores coordenadores antes da pandemia? Você pode pensar não especificamente de que eram, mas você pode lembrar algum específico, se você lembra...

**PCNP-AI:** Textos teóricos ou textos diversos para leitura inicial.

**Pesquisador:** Sim... E como você selecionava esses textos? Pensando em quê, especificamente?

**PCNP-AI:** Se são textos teóricos, eu acho que... acho, não. A gente se baseia ou no que é indicado pela Secretaria, que desde o ano passado tem as pautas formativas, e, aí, tem alguns textos que eles deixam na biografia. E quando é para leitura inicial, a gente utiliza muito os textos da Martha Medeiros, do Fabrício Carpinejar, alguns poemas do Drummond, Fernando Pessoa...

**Pesquisador:** Esses são textos para a formação, né? Para a formação dos coordenadores, né?

**PCNP-AI:** Isso, para formação.

**Pesquisador:** E durante a pandemia (porque isso era antes), como vocês têm lidado com isso? Quais textos você utiliza? Como seleciona?

**PCNP-AI:** Agora, durante a pandemia, está vindo muita formação no Centro de Mídia e algumas coisas já vem certo, e a gente procura utilizar esse material da Secretaria porque está vindo muita informação e se a gente sai muito dessa linha da Secretaria, é capaz de dar muita confusão, então, a gente está procurando trazer para as formações textos, orientações de trabalho, documento orientador que a Secretaria anda enviando.

**Pesquisador:** É porque, quando eu perguntei, não sei se ficou claro, quando eu perguntei para você quais textos você utiliza para o trabalho com a leitura com os professores coordenadores, você trouxe mais os textos que você faz a formação deles, né, como leitura inicial. Mas pensando na formação que eles teriam que trabalhar com os professores referente à leitura... porque você não forma esses coordenadores específicos para o acompanhamento do trabalho da leitura com os professores? Então, pensando nisso, eu não sei se ficou claro, como é trabalhada essa formação, com esses professores coordenadores, para o trabalho com a leitura com os professores lá na ponta?

**PCNP-AI:** Eu acredito que, antes da pandemia, e agora também, onde a gente se apoia mais é na leitura inicial, então, são mais esses textos de autores, assim... como que eu posso dizer... não sei não sei te dizer como... Textos de autores que não são para estudo, mas são para leitura.... para se deleitar, leitura de fruição. Eu acho que é mais nesse sentido, exatamente para atrair a atenção do professor para que ele possa ler mais.

**Pesquisador:** E formação específica para o trabalho com a leitura, especificamente, na escola, né... por exemplo, o professor vai trabalhar a leitura com os alunos... porque vocês também dão formação para professores? Antes da pandemia tinha essas formações, né?

**PCNP-AI:** Sim, o ano passado foi mais direcionado nessa questão da fluência leitora, aonde eles focaram, eles dividiram de 1º e 2º anos... Eles focaram mais no gêneros textuais. 4º e 5º anos foi mais questão de carta do leitor, do gênero da esfera jornalística. 1º e 2º anos foi mais contos de fadas. E, aí, a gente trabalhou muito, nessa questão de formação, tanto a formação do PCNP quanto que nós desdobramos com os PCs... esqueci o nome... essa questão da condição didática, do trabalho com a leitura. Então, a partir das habilidades que precisavam ser desenvolvidas com a fluência leitora, qual condição didática para se trabalhar isso em sala de aula? Foi baseado mais nisso no ano passado.

**Pesquisador:** Agora parece que ficou mais claro, inclusive a pergunta que eu fiz, né, porque agora, pensando nisso, vocês realizaram com os professores e também com os professores condenadores essa formação?

**PCNP-AI:** Nós realizamos com o professor coordenador, porque, como a diretoria está com o MMR em Matemática, o ano passado a gente trabalhou mais a Matemática.

**Pesquisador:** Ah tá.

**PCNP-AI:** Então, essa parte da Língua Portuguesa, a gente passou para os coordenadores e, aí, eles teriam que trabalhar com os professores.

**Pesquisador:** E este ano, durante a pandemia, houve formação específica para os professores coordenadores relacionada ao ensino da leitura, ao acompanhamento do ensino da leitura nas escolas, nesse formato?

**PCNP-AI:** Não. Não, porque esse ano a gente focou mais nas habilidades. Eu acho que, assim, quando se fala em habilidades, você vai falar de habilidades que vão colocar a questão da fluência leitora, mas não teve encaminhamentos específicos para isso.

**Pesquisador:** Certo. E, pensando agora nas avaliações, o que é feito dos resultados das avaliações de larga escala? Pensando no núcleo pedagógico, né...

**PCNP-AI:** A gente utiliza o resultado da avaliação no plano de melhoria da diretoria, no MMR, para poder saber aonde vai ser focado, em qual... na Língua Portuguesa, na Matemática...

**Pesquisador:** Quando chegam os resultados das avaliações como o Saeb, o Saresp, vocês utilizam... como vocês utilizam?

**PCNP-AI:** O Saresp que é o utilizado. O Saeb...?

**Pesquisador:** O Saeb são os resultados de leitura, né?

**PCNP-AI:** Isso... é. Eu acho que o ano passado que a gente começou a olhar para esses dados com mais interesse. Porque a gente acabou trabalhando as questões dos descritores, das habilidades que são requeridas lá no Saeb... no ano passado, mas, assim, esse ano, não foi...

**Pesquisador:** E como vocês orientavam a avaliação das atividades de leitura para os professores coordenadores antes da pandemia? Não sei se ficou claro, ou seja, tinha alguma formação específica para os coordenadores sobre como acompanhar as atividades, as avaliações das atividades de leitura realizadas pelos professores nas escolas?

**PCNP-AI:** A gente batia mais na tecla da questão da leitura inicial, que é a leitura feita pelo professor, para que o aluno possa ter um comportamento leitor, a partir da leitura feita pelo professor.

**Pesquisador:** E o que seria o comportamento leitor?

**PCNP-AI:** A maneira como o professor traz determinados textos, né, a entonação de voz, a maneira como ele faz a leitura.

**Pesquisador:** E, por exemplo, agora, durante a pandemia, houve alguma formação específica para os coordenadores sobre avaliação das atividades de leitura?

**PCNP-AI:** Específico, não.

**Pesquisador:** Como eles olham para essas avaliações na escola, avaliação mesmo, como os professores avaliam a leitura. Eles olham para isso, acompanham isso? Partindo do núcleo, teve alguma formação para os coordenadores sobre esse tema, esse assunto?

**PCNP-AI:** Não. Não.

**Pesquisador:** Nem antes e nem durante a pandemia, no tempo que você está?

**PCNP-AI:** Específico para isso...

**Pesquisador:** Nos anos iniciais?

**PCNP-AI:** Apesar que o Saresp é a competência leitora...

**Pesquisador:** Sim. É que, por exemplo, aqui a gente está falando da avaliação das atividades de leitura. No caso do Saresp, você já trouxe que trabalha a partir das habilidades que são mais essenciais que...

**PCNP-AI:** Sim.

**Pesquisador:** Quando saem os resultados, não é isso?

**PCNP-AI:** Isso. Mas, assim, se for pensar no trabalho específico em sala de aula, eu acho que ainda tem muito que... não sei se é isso o que... a partir daqueles resultados, de que maneira o professor trabalha com o aluno? Quais as intervenções que o professor precisa ter referente à leitura? Eu acho que isso ainda precisa ser mais trabalhado.

**Pesquisador:** Nisso que você está trazendo, há algum trabalho ou alguma formação específica para os professores coordenadores sobre isso que você trouxe agora? Para que eles façam as intervenções adequadas?

**PCNP-AI:** No momento, não. E antes... antes eu acredito que sim, que tinha. Mas de que maneira esse coordenador aplica isso lá na ponta, eu acho que ainda precisa ter um olhar diferente. Ou mais um olhar... diferente.

**Pesquisador:** Agora, eu queria perguntar para você que já foi PCNP dos anos finais, da Língua Portuguesa. Agora você está como PCNP dos anos iniciais. Como PCNP dos anos finais de Língua Portuguesa, você acompanhava, formava tanto professores coordenadores dos anos finais como também professores de Língua Portuguesa. Pensando nessa experiência que você teve lá nos anos finais e pensando agora nos anos iniciais, o que há de diferente sobre o ensino da leitura entre os anos iniciais e os finais? O que que você pode trazer de diferente que você discute?

**PCNP-AI:** Eu acho que, assim, apesar de achar que o trabalho com a leitura, que a formação que o núcleo pedagógico está oferecendo para as escolas e o que essa formação impacta lá, ainda precisa ter um olhar mais próximo, para saber o que é que está acontecendo. Eu acho que os anos iniciais ainda está muito à frente dos professores dos anos finais e médio. Principalmente nessa questão de seguir determinados encaminhamentos. Eu acho que, nos anos iniciais, eles seguem muito mais, têm uma clareza muito maior do que os professores lá dos anos finais e médio.

**Pesquisador:** Mas uma clareza em relação a quê?

**PCNP-AI:** À modalidade de leitura, quais os encaminhamentos para essas leituras... Eu acho que anos finais e médio ainda está muito preso na parte da escrita. Eu desenvolvo estratégias que vão auxiliar o meu aluno a escrever, mas a ler... Eu acho que ainda está ainda precisa de mais estudo em relação a isso.

**Pesquisador:** Certo. Então é isso. Eu quero agradecer a sua participação. Foi muito bom. Acho que vai contribuir bastante com a minha pesquisa. Muito obrigado.

**APÊNDICE J – Transcrição da entrevista realizada com PCNP-AF**

**Pesquisador:** Boa tarde.

**PCNP-AF:** Boa tarde.

**Pesquisador:** Nós vamos fazer uma conversa sobre a minha pesquisa. Eu quero agradecer por você ter aceitado participar dessa pesquisa, sabendo que, a qualquer momento, você pode desistir de participar, tá? Você não é obrigada a participar e também, quando quiser, se você não quiser mais participar, a gente não coloca as suas considerações na pesquisa.

**PCNP-AF:** Ok.

**Pesquisador:** Então, eu gostaria que você, primeiro, falasse um pouco sobre a sua formação e o tempo que você tem de magistério.

**PCNP-AF:** Meu tempo de magistério teve algumas interrupções. Então, eu sou formada no Magistério (tenho ensino médio, o colegial de Magistério, profissionalizante), eu me formei em 96. Eu trabalhei ainda durante o curso do magistério, trabalhei em escola particular com alfabetização, trabalhei até 98. Aí, em 98, eu saí da educação. E voltei só em 2007. E, aí, eu já voltei no estado, ainda com anos iniciais e fiquei até 2012 nos anos iniciais. A partir de 2012, eu passei para contratação. Aí, eu já tinha faculdade de Letras, a minha formação é em Letras e, aí, já atuando nos anos finais e ensino médio. Em 2014, eu me efetivei nos anos finais e médio como PEB 2 [Professor de Educação Básica 2] e estou até hoje?

**Pesquisador:** Nossa, que bom!

**PCNP-AF:** Tem um percurso aí.

**Pesquisador:** É muito legal a sua história, principalmente, que você também já atuou nos anos iniciais.

**PCNP-AF:** Sim.

**Pesquisador:** E bastante tempo.

**PCNP-AF:** É.

**Pesquisador:** Então, isso também vai contribuir bastante com a minha pesquisa. Aí, você atuou como professora de Língua Portuguesa na rede e hoje você está como...

**PCNP-AF:** E hoje eu estou com um PCNP [Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico] há 1 ano já, na Diretoria, já tenho um ano nessa nova função.

**Pesquisador:** Nessa nova função, você dá formação para professores de Língua Portuguesa e para professores coordenadores, é isso?

**PCNP-AF:** É isso, professores de língua portuguesa, que é a minha pasta, é minha especialização. A gente tem contato com os professores de Língua Portuguesa e o foco com os professores coordenadores.

**Pesquisador:** Agora, pensando na sua função específica, com os professores coordenadores, vou fazer algumas perguntas para você e queria que você me dissesse como você trabalha a leitura com os professores coordenadores?

**PCNP-AF:** ...Tá.

**Pesquisador:** Se você não entender pergunta, você pode perguntar, pedir para eu repetir, o que eu quis dizer, não tem problema, tá?

**PCNP-AF:** Então, me explica, o que você quer saber da leitura: minha leitura, interpretativa deles?

**Pesquisador:** É, como você trabalha, vamos supor, assim, a leitura com os coordenadores. Assim, a formação para eles sobre leitura. Se tem uma formação específica...

**PCNP-AF:** É... específica... dentro desse período, nós trabalhamos, neste ano, ainda mais especificamente neste período de pandemia, tivemos duas formações (mas não foram com os coordenadores) para alguns professores.

**Pesquisador:** Ah tá, então... quer dizer... mas vamos pensar o seguinte: você está há mais de um ano?

**PCNP-AF:** Isso.

**Pesquisador:** Então, vamos pensar o seguinte: como você trabalha a leitura com seus professores coordenadores, então, descreva para mim um exemplo do que você realizava com seus professores coordenadores lá, antes da pandemia. Você fez de alguma forma específica para os coordenadores?

**PCNP-AF:** Não, para os coordenadores não teve nenhuma específica, não. O que a gente sempre sugere... a gente tem sempre a leitura de documentos oficiais, de decreto, de lei, então, a gente procura fazer a leitura e fazer a interpretação dessas leituras com eles, mas não numa formação específica sobre leitura.

**Pesquisador:** Então, não houve uma formação, nem lá, antes da pandemia, nem agora, durante a pandemia... não houve uma formação específica voltada para o ensino da leitura nas escolas, para o acompanhamento dos professores.

**PCNP-AF:** Não.

**Pesquisador:** Quais desafios você encontra nas formações com os seus professores, em relação ao ensino da leitura? Porque você disse antes que não foi feita nenhuma para os professores coordenadores, mas foi feita para os professores de Língua Portuguesa, é isso?

**PCNP-AF:** Isso.

**Pesquisador:** Pensa para você trazer... como foi feita essa formação para os professores de Língua Portuguesa, primeiro. Aí depois você responde essa outra.

**PCNP-AF:** Nós ofertamos. Foram duas pautas de competência leitora, para trabalhar a competência leitora, com os professores. E, aí, o grande, digamos assim, diferencial é que nós não trabalhamos só com os professores da área de Códigos e Linguagens. A gente trabalhou com as outras áreas: Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Então, a mesma pauta proposta para os professores de Linguagens foi proposta também para os outros. E, aí, o que a gente percebe a diferença é na devolutiva, porque sempre tem um questionamento, sempre tem uma atividade para ser realizada. E, aí, no retorno, a gente percebe que a leitura ainda é muito fragilizada, embora a gente não faça (ainda mais por envolver outras áreas nas duas pautas), a gente não fez uma leitura de texto em si, ainda mais com esse momento que a gente está vivendo de muito uso da tecnologia. A gente fez proposta de leitura de imagem. Então, sempre com um texto não-verbal presente e a gente percebe, assim, tanto a percepção humana dentro dessas leituras e, ao mesmo tempo, no intuito, no objetivo de mostrar ao professor que é possível. Os alunos hoje estão vivendo com uma... o visual é muito mais chamativo, mas dentro do visual tem sempre o texto, né? Tem sempre a mensagem exata que aquela imagem quer passar. Então, o desafio foi trabalhar com as outras áreas do conhecimento com esse mesmo objetivo, e a gente percebe realmente esse retorno, o quão fragilizada é a leitura dos outros componentes... entenderem que ali existe um texto.

**Pesquisador:** Certo. Então, pensando... não sei... acredito que você já trouxe um pouco disso... quais desafios você encontra nas formações com seus professores coordenadores em relação ao ensino da leitura. Você não teve nenhuma pauta específica para os professores coordenadores para o ensino da leitura. E pensando nos professores, mesmo de Língua Portuguesa ou esses com quem você fez a formação, há algum desafio que você queira destacar, que encontra para fazer essa formação com eles?

**PCNP-AF:** A parte interpretativa é sempre um desafio. Todo texto é passível de alguma interpretação. Embora isso seja, digamos assim, já um ponto de partida, uma palavra ou até mesmo a pontuação de como você ler um texto, ela pode diferenciar de uma pessoa para outra. Mas o desafio, acho, que estaria ali é de conseguir estar no presencial. Hoje, com essa questão do distanciamento, é complicado, porque você só recebe respostas. A gente não tem o olho no olho. Então, ainda mais quando é uma leitura de imagem, acho que o meu olhar seria muito importante para conseguir saber, exatamente, o que as pessoas estão, ali, pensando ao se deparar com determinada imagem ou ouvir determinada mensagem. É um texto lido. Então, o meu desafio

hoje é esse: é tentar encontrar maneiras de chegar nele e fazer com que realmente o meu público entenda a mensagem está sendo passada. A gente tenta afunilar com os questionamentos para que cheguem no objetivo da pauta, no objetivo da formação, mas nem sempre é alcançado.

**Pesquisador:** E pensando, por exemplo, antes – porque você já atuava antes da pandemia, você começou ano passado no Núcleo Pedagógico - como você orientava a utilização da sala de leitura para os professores coordenadores ou para os professores de Língua Portuguesa? Havia alguma orientação que você usava especificamente para isso?

**PCNP-AF:** O projeto sala de leitura existe em algumas escolas, infelizmente, não são todas, e existe a pasta de sala de leitura. Então, existem projetos que são desenvolvidos; eles são organizados e orientados pela própria Seduc [Secretaria de Educação], então vêm, já, as formações praticamente prontas para serem desenvolvidas. Infelizmente, é muito fragiliz... assim, é escasso o professor de Língua Portuguesa que usa a sala de leitura. Algumas escolas têm um professor responsável pela sala, então, ele consegue desenvolver algumas atividades – são propostas, algumas pela Seduc, outras pelo próprio grupo. Eles vão se articulando, de tentar propor uma roda de conversa, a leitura de um livro específico e depois eles vão trocando as experiências que eles conseguiram atingir. E vêm também as formações específicas da Seduc. Então, existe um momento de se trabalhar com uma sala de leitura. O ano passado inclusive houve... não vou lembrar agora o nome da proposta... para um trabalho para ser desenvolvido entre os professores responsáveis pela sala de leitura, que nem todos são de Língua Portuguesa – o que já é um desafio. E uma escola de anos iniciais de fazer uma rádio novela com os alunos frequentadores da sala de leitura. E também tem um controle de alunos que frequentam e não frequentam, assim, que pega um livro para ler, que estão sempre ali na sala de leitura. Então, existe dentro da Secretaria de Educação, dentro da Diretoria de Ensino, existe um momento de se trabalhar com os professores. Os de Língua Portuguesa, a gente sempre recomenda que o professor de sala de leitura tente fazer parceria, no mínimo, com o professor de Língua Portuguesa. Mas até o período em que eu estava em escolas e passei por várias da Diretoria de outras Diretorias também, tem sempre... eu percebo que tem sempre uma resistência. Às vezes, por falta de organização do tempo, né, do horário: casar com o horário que o professor da sala de leitura está lá, responsável, e até mesmo do professor de Língua Portuguesa ter autonomia de ação: “mas eu quero usar aquele ambiente”. A escola tem; então, ele utilizar aquele espaço. Particularmente, eu, enquanto professora, sempre gostei, porque eu acho que é um momento do aluno ter contato com o livro e com as leituras diferenciadas e até mesmo ser estimulado pelos colegas de leitura, mesmo aquele que não consiga ler o livro todo, ou vai mais pelas figuras, mas

ele consegue ter esse contato, mas ainda tem muita resistência. Essa questão da leitura tem muita resistência.

**Pesquisador:** Esse trabalho com a sala de leitura, durante agora a pandemia, continuou pela Secretaria ou por vocês? Ou foi só o ano passado?

**PCNP-AF:** Não, ele continua. Os professores estão lá. Só que, nesse momento, inclusive, algumas escolas, alguns professores, que tomam conta desse ambiente, eles construíram virtual. Eles construíram bibliotecas virtuais. Então, eles conseguiram fazer coletâneas de livros em PDF e deixar à disposição para os alunos. Então, eles criam espaços dentro dos grupos de aulas entre os professores, com os alunos, e disponibilizam. E tem uma escola que fez inclusive um site, um blog, uma biblioteca virtual mesmo, onde o aluno tem acesso ao que o professor conseguiu arrecadar, juntar, ali, para deixar à disposição do aluno. E tem tido procura. Tem uns 15 dias, nós fizemos um momento de interação com os professores responsáveis pela sala de leitura, e uma professora comentou, inclusive, que muitos estão sentindo falta desse contato com o livro físico e ela começou a fazer, a separar... ela vai de vez em quando até escola cada 15... duas, três semanas, ela vai até a escola, separa alguns exemplares, fotografa, divulga para os alunos, e eles marcam um dia e horário para ir retirar na escola e depois marcam um dia e horário para entregar, devolver esse livro ou até mesmo fazer a troca. Então é um movimento pequeno, mas que continua, não estagnou por completo. Mesmo com esse distanciamento agora, que acabou complicando um pouquinho mais, mas a gente tem aí os PDFs, tem outros recursos que os professores estão tentando continuar.

**Pesquisador:** Certo. E agora, especificamente durante a pandemia, do Núcleo Pedagógico, houve formação com foco na leitura para os professores...

**PCNP-AF:** Para os coordenadores, não.

**Pesquisador:** Não. Isso você havia dito. Mas aquela que você falou, aquela formação...

**PCNP-AF:** Isso. Foi uma formação para ATPC com o tema da competência leitora.

**Pesquisador:** E você lembra quais textos foram utilizados para trabalhar com os professores sobre a competência leitora? Não precisa ser especificamente, mas você lembra alguma coisa, algum detalhe que você possa falar sobre a formação?

**PCNP-AF:** Foi com uso de imagem. O nosso tema principal foi a imagem, e a imagem, inclusive, que é da formação que está acontecendo, é uma imagem que circulou muito pela internet alguns meses atrás, que é da Terra, dos planetas. Então, a Terra está numa cama de hospital, tem a imagem de um médico e os outros planetas estão numa vidraça, como se a Terra estivesse isolada, no isolamento mesmo, como nós estamos, né, e os outros planetas, ali, todos cuidando da Terra,

e com a imagem de que isso vai passar. Então, foi com essa imagem que a gente trabalhou essa última pauta de competência leitora.

**Pesquisador:** Agora, vamos falar um pouco das avaliações, né? O que é feito dos resultados das avaliações em larga escala?

**PCNP-AF:** As avaliações em larga escala são sempre uma incógnita. A minha interpretação ainda é que ela não tem uma aplicação ideal. Nós ainda não chegamos a um patamar de uma aplicação ideal dela. Então, a resistência dos professores de, assim: “aplica, porque é uma prova do governo”, né? “É uma prova para fiscalização”... e o intuito e objetivo dela, na verdade, não é isso: é de trazer subsídios para aquele professor de tentar saber, ali, qual o conhecimento, em que processo seu aluno está. As que nós conseguimos corrigir, porque a gente tem um olhar um pouquinho diferenciado. As avaliações de larga escala que nós só vemos os resultados, eu ainda acho que até um pouco mais complexo, porque a gente só tem acesso realmente ao resultado, ao índice que se atingiu ou não. Mas as avaliações que são processuais, dá para se ter, sim, um olhar, ali.

**Pesquisador:** Você trouxe as processuais: quais são essas?

**PCNP-AF:** As AAPs, a Avaliação de Aprendizagem em Processo, né? E essa, o professor mesmo que aplica, que corrige, então, ele tem, ali, a maneira dele de aplicar, o olhar dele para correção, o olhar dele para aplicação e o olhar dele para aquela avaliação. A estratégia, ali, está na mão dele.

**Pesquisador:** Aí, nós temos Saeb... o que é feito, partindo do Núcleo Pedagógico? O que é feito com esses resultados? Saeb, Saresp... porque essa, como você disse, os resultados já vêm, né?

**PCNP-AF:** Chegam, é, chegam prontos. E, aí, é feito um estudo, dentro desses índices, do que era esperado e do que foi alcançado. É, aí, onde entra o planejamento, tanto da escola quanto do Núcleo Pedagógico, de onde a gente precisa trabalhar, qual tipo de formação a gente precisa oferecer para os professores coordenadores, ou, de repente, diretamente aos professores de determinada área, geralmente Língua Portuguesa e Matemática, né, que é a nossa centralização nas formações, para tentar aumentar esses índices. Então, se é na interpretação, a gente vai buscar uma formação mais específica de interpretação, se é na alfabetização, aí, entram os anos iniciais, nós vamos ver quais são as defasagens que ficaram na alfabetização, para tentar ver, na próxima avaliação, qual resultado a gente consegue atingir.

**Pesquisador:** Você lembra como orientava avaliação das atividades de leitura para os professores coordenadores? Havia alguma orientação específica para os professores coordenadores sobre avaliação de leitura, a avaliação das atividades de leitura?

**PCNP-AF:** Atividades de leitura?

**Pesquisador:** Sim, por exemplo, como os professores coordenadores deveriam ou poderiam acompanhar as atividades de leitura dos professores, pensando nessa rede, de professor coordenador do Núcleo Pedagógico que forma os coordenadores que formam os professores lá nas escolas. Então, tinha alguma orientação específica de como os professores coordenadores poderiam acompanhar as atividades de leitura nas escolas?

**PCNP-AF:** Nesse período em que eu estou aqui, não houve nenhuma formação específica com esse foco. Não houve.

**Pesquisador:** Nem agora, durante a pandemia, também?

**PCNP-AF:** Não, infelizmente não.

**Pesquisador:** Nenhuma voltada especialmente para...

**PCNP-AF:** Não.

**Pesquisador:** Agora, eu queria fazer uma pergunta sobre, como você disse que trabalhou alguns anos nos anos iniciais... Bastante tempo, inclusive... Há alguma diferença entre o trabalho realizado com leitura nos anos iniciais e anos finais?

**PCNP-AF:** É... eu entendi. Entendi... assim... eu acredito que sim. Eu, nos anos iniciais, eu não sei se a idade do aluno, acho que acaba influenciando um pouco aí. Eu acho, minha visão. O aluno dos anos iniciais não tem preconceito e a grande maioria não tem medo de falar “não sei”. Isso foi um choque que eu tive muito grande quando eu parei de trabalhar com os anos iniciais e passei a trabalhar com os finais e médio. Os alunos dos anos finais e médio começam a ter vergonha de dizer que não sabem, que não entenderam, que não sabem ler. Já nos anos iniciais, você não tem isso, inclusive, a proximidade dos outros colegas, o auxílio entre eles é muito maior. E é uma ruptura muito grande, mesmo do 5º ano para o 6º ano. Quando chega no 6º ano, parece que eles falam assim: “como eu vou falar que eu não sei? Jamais, eu não posso admitir que eu não sei”. E já nos anos iniciais, eles se ajudam o tempo todo, então, para leitura, ou para conseguir adquirir a competência leitora, é maravilhoso isso, a sinceridade do aluno de não conseguir. Do ler gaguejado, ler pausado. Para eles, não tem problema. Mas quando chega nos anos finais e no ensino médio, eles mesmos não admitem que eles errem. Começa aquela coisa de tirar um sarro do colega que não soube ler ou que errou, ou que não sabe pronunciar determinadas palavras, e que, nos anos iniciais, acho que a inocência da idade (não sei se eu poderia usar essa palavra, “inocência da idade”) não existe. Então, isso é um diferencial muito grande, mesmo em escolas que tem os três segmentos, quando chega no 6º ano, tem essa ruptura. Eles se retraem completamente a ponto de falar assim: “então, eu prefiro não ler”. Ele sempre dá uma desculpa, ou ele não quer, ou ele está sem voz, ou ele esqueceu o texto... “Ah, não, fala para outro”. E, aí, a postura do professor, inicialmente, é a gente não colocar o aluno... expor o aluno. “Então, tá

bom, então, quem quer ler?”. Já nos anos iniciais, mesmo com “Quem quer ler?”, a grande maioria quer. E mesmo aquele que fala que não quer, como você conhece os alunos, você percebe que é pela dificuldade que ele tem, mesmo que seja só uma palavra, eles se dispõem. Ele pede ajuda para um colega. Nem que seja um trecho menor, que seja só o título, que seja só o autor, que, às vezes, até já foi comentado pelo professor, então, não é nem uma leitura autônoma dele, mas ele tem uma participação muito mais eficiente. Então, eu acho que a questão da idade... eu acho que pega muito, da maturidade. Então, assim, quando ele chega numa certa maturidade, ele já tem receio de se expor à sociedade – dentro da sala de aula é a sociedade dele, são os amigos –, ele não quer se expor.

**Pesquisador:** Então, você trouxe, assim, uma contribuição muito grande inclusive, porque você já trabalhou com os anos iniciais, trabalhou com os anos finais e agora você forma professores e coordenadores, inclusive sobre o ensino da leitura. Agora, especificamente, eu queria fazer uma pergunta, por exemplo, em relação ao ensino da leitura dos professores dos anos iniciais e dos finais, considerando que você teve essa experiência: tem alguma diferença aqui entre o ensino, especificamente, dos professores que ensinam leitura nos anos finais para os que ensinam nos anos iniciais?

**PCNP-AF:** Tem. O que eu vejo, assim, o professor de anos iniciais consegue enxergar o aluno como um todo. Por passar mais tempo, por ser polivalente, tem N fatores. Quando chega nos anos finais, o professor vira uma caixinha. Então, eu sou professor de Ciências; então, não me interessa que acontece em História, não me interessa o que acontece em Geografia, não me interessa o que acontece em Português, Matemática. Então, o que ele quer é só Ciências. Então, ele enxerga o aluno como aquela caixinha, aquele pedacinho só de Ciências. O professor de anos iniciais, não. Por ele ser polivalente e ele ensinar todos os componentes curriculares, ele consegue enxergar um pedacinho do aluno em todos eles. Então, ele sabe qual o tipo de leitura para o aluno, o que mais chama atenção, que tipo de assunto chama mais atenção de determinado aluno. Então, acho que ele consegue captar melhor e consegue desenvolver melhor a leitura nesse aluno. Porque se é um aluno que gosta mais de... porque, mesmo nos anos iniciais, eles já começam a aflorar do que eles gostam mais ou não, em relação a disciplinas mesmo. Gosta mais de História, gosta mais de Geografia, gosta mais de Matemática, gosta mais de Língua Portuguesa. Quando chega nos anos finais e médio, o professor vira uma caixinha, ele vira um fragmento, e ele enxerga o aluno somente naquele fragmento. Isso eu acho que acaba restringindo entender o aluno como um todo; levar, de repente, o seu conteúdo, a temática da sua aula, de repente, com um outro olhar, para você conseguir atingir o aluno de uma outra forma. Então, essa ruptura eu também acho que é muito grande. E o aluno também te enxerga de forma diferente, porque para ele, assim, a cada 45

minutos (agora 45, 50 minutos) encerrou. Eu não enxergo mais aquela pessoa, aquele professor, aquela figura, como um professor de outros componentes. Eu só o enxergo como Ciências, eu só enxergo como Matemática, eu só enxergo como Língua Portuguesa. Então, o aluno, às vezes, não consegue ter uma dúvida que ficou da aula de Ciências, ele vai entrar na aula de Língua Portuguesa, mas aquilo ainda está na cabecinha dele, a aula de Língua Portuguesa passando, ainda mais no início, ali, dos anos finais, eles 6º, 7º ano. Eles ainda não tem isso, a meu ver, tentando na observação, tentando diferenciar de realmente “esse momento eu preciso parar de pensar em História e começar a pensar em Matemática; eu preciso parar de pensar em Língua Portuguesa começar a pensar em Artes”. Eles ainda estão ali num processo global, e já nos anos iniciais não tem isso, porque, por mais que o professor programe determinados temas, determinadas temáticas para trabalhar, a figura dele não mudou. Então, para o aluno, se ele continuar perguntando de alguma coisa que o professor acabou de explicar de Matemática, mesmo já estando num conteúdo Língua Portuguesa, por exemplo, o professor acaba respondendo, porque está ali, no mesmo grupo, no mesmo ambiente, com os mesmos alunos.

**Pesquisador:** Perfeito. Agora, só para finalizar, eu queria fazer uma pergunta: assim, nesse ano que você está no Núcleo Pedagógico, como foram as formações da Secretaria, da Seduc, para vocês sobre o ensino da leitura?

**PCNP-AF:** Nenhuma. Nenhuma.

**Pesquisador:** Você está há pouco mais de 1 ano e não houve nenhuma formação, nem antes, nem durante a pandemia, certo?

**PCNP-AF:** Isso. Não, não, não. Especificamente, na minha pasta de língua portuguesa? Não, não houve.

**Pesquisador:** E da sala de leitura, que é outra pasta, como você diz?

**PCNP-AF:** É, da sala de leitura, na verdade, quem toma conta da pasta de leitura é outra PCNP, então, ela recebe as orientações. Como eu disse, no ano passado, teve, para fazer a rádio novela... Então, vem toda uma programação para ela, ela passa para as escolas, para os professores responsáveis, eles desenvolvem, e, aí, tem um momento de repassar isso para a Seduc, de fazer todo o levantamento do que foi feito.

**Pesquisador:** Perfeito. Eu agradeço a sua contribuição. A qualquer momento, se você, porventura, não quiser participar da pesquisa, você tem livre espontânea vontade para decidir.

**PCNP-AF:** Ok.

**Pesquisador:** Muito obrigado.

**PCNP-AF:** Imagina.