



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GILBERTO PRADO SILVANO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE
LEITORES:
UM OLHAR PARA UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DO
MUNICÍPIO DE LONDRINA-PR**

Londrina
2025

GILBERTO PRADO SILVANO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE
LEITORES:
UM OLHAR PARA UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DO
MUNICÍPIO DE LONDRINA-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco

Londrina
2025

GILBERTO PRADO SILVANO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE
LEITORES:
UM OLHAR PARA UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DO
MUNICÍPIO DE LONDRINA-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dra. Sandra Aparecida
Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dra. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dra. Silvana Paulina de Souza
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Londrina, 27 de Janeiro de 2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Silvano, Gilberto Prado.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES: : UM OLHAR PARA UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE LONDRINA-PR / Gilberto Prado Silvano. - Londrina, 2025.
113 f.

Orientador: Sandra Aparecida Pires Franco.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Educação escolar - Tese. 2. Anos iniciais - Tese. 3. Práticas pedagógicas - Tese. 4. Ato de ler - Tese. I. Aparecida Pires Franco, Sandra. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente, por tudo!

À minha amada família que sempre me incentivou e me auxiliou durante esta jornada. Em especial, à minha mãe, Regina das Graças do Prado, mulher guerreira, mãe solo, que desde muito cedo me mostrou que a educação seria o melhor caminho. À minha irmã Cristiane, por sempre acreditar que eu seria capaz, gratidão.

À minha Professora e Orientadora, Dra. Sandra Aparecida Pires Franco, por ter acreditado em mim, por ter caminhado junto comigo no desenvolvimento dessa pesquisa, pelas orientações e pelos grandes ensinamentos em sala de aula, gratidão.

À Professora Dra. Adriana Regina de Jesus, meu agradecimento por permitir que eu fizesse parte do seu Grupo de Pesquisa antes mesmo de eu me tornar aluno regular do Programa de Pós Graduação em Educação e por aceitar contribuir para a minha formação acadêmica e humana, gratidão.

À Professora Dra. Silvana Paulina de Souza, pessoa e professora maravilhosa a quem tive o grande prazer de conhecer durante um dos primeiros eventos acadêmicos em que participei, e por aceitar meu convite para contribuir com minha pesquisa, gratidão.

Aos amigos que conheci durante o curso, pelas conversas e pela ajuda nos momentos em que tudo parecia que ia dar errado.

Expresso minha sincera gratidão à Diretora da instituição pesquisada por sua disponibilidade em contribuir com este trabalho. Às crianças das turmas observadas, às professoras participantes e aos pais que permitiram. O período em que passamos juntos serão lembrados por toda a minha vida.

Agradeço imensamente aos Docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina pelas contribuições e por todo conhecimento compartilhado durante as disciplinas. Minha gratidão a todos aqueles que colaboraram para a concretização deste estudo e para o meu desenvolvimento tanto como pesquisador quanto como indivíduo.

Os meus agradecimentos ao programa de apoio Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo auxílio financeiro empreendido na realização deste estudo.

É AQUI QUE EU QUERO FICAR...

*Hoje eu vim tratar aqui
De uma história interessante
Uma lei, uma diretriz
Um assunto importante*

*Vamos ter um olhar atento
E tratar com atenção
Não ficarmos tão distantes
Quando o assunto é educação*

*Na cidade ou no campo
O saber nunca é demais
Divergências sempre tem
Nas questões educacionais*

*Um lugar pra aprender
Um cantinho pra brincar
Os amigos sempre ao lado
Uma escola para amar*

*Ser do campo, ser humilde
Querer muito aprender
Compreender o seu lugar
Das coisas do seu viver
É no campo que ele vive*

*A zona rural é seu espaço
Sua escola querida
É sua escolha e seu abraço
Um direito que ele tem
É ter acesso ao aprendizado*

*Vivenciar a sua cultura
Sem nunca ser discriminado
Permanecer na sua escola
Suas origens preservar*

*Expandir-se em conhecimentos
Ter experiências pra trocar
Para isso precisamos
De um trabalho pedagógico
Elaborado e estruturado
Isso faz-se lógico*

*Uma boa contribuição
É capacitar o professor
Uma formação continuada
Reforçar-lhe seu valor*

*Um currículo escolar
Adequado a realidade
Pra formar alunos críticos
Prontos pra sociedade*

*Planejar é importante
Para ter bons resultados
Alcançar os objetivos
Depois de avaliados*

*Usar muitas estratégias
Que assegurem o aprendizado
Pra não cair no esquecimento
Depois de assimilado.*

*Tomar os meios naturais
Como ponto de partida
É uma estratégia didática
Simples e bem sucedida*

*Se um grupo sabe mais
Pode dar sua colaboração
Para aquele que ainda
Não tem muita instrução*

*Outra grande contribuição
Pra ajudar na aprendizagem
É defender a integração
De um professor da comunidade*

*Pois é ele quem conhece
A realidade do lugar
Nessa troca de experiências
Só vitórias haverá*

*Deixo aqui o meu recado
Como uma preciosidade
Que a educação no campo seja
Tratada com dignidade*

(Autoria de Juciara Maria Teles de Brito)

SILVANO, Gilberto Prado. **Práticas pedagógicas para a formação de leitores: Um olhar para uma escola da zona rural do município de Londrina-PR**. 2025. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMO

A presente pesquisa intitulada "Práticas Pedagógicas para a Formação de Leitores: Um Olhar para uma Escola da Zona Rural do Município de Londrina-PR" está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e à linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas do Núcleo de Ação Docente. A pesquisa faz parte de um projeto maior aprovado no Edital CAPES - 12/2021 – Edital Emergencial - PDPG - Impactos da Pandemia, cujo objetivo foi compreender as práticas de leitura implementadas por professores da Escola da Infância (4 a 10 anos) em tempos de pandemia Covid-19. A presente pesquisa justifica-se pelos resultados apresentados na Pesquisa Maior, que motivaram a investigação das práticas pedagógicas para a formação de leitores em uma escola da zona rural, e foi conduzida em uma Escola Municipal localizada no Patrimônio de um Distrito da Zona Rural, na cidade de Londrina, no norte do Paraná, envolvendo 29 crianças do 4º e 5º ano dos Anos Iniciais, e duas Professoras das referidas turmas. O objetivo geral da pesquisa foi: Compreender as práticas pedagógicas adotadas pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia da Covid-19 e no período pós-pandêmico, com foco na formação de leitores entre as crianças dos Anos Iniciais da escola investigada. O problema de pesquisa foi formulado da seguinte maneira: Diante do impacto da pandemia da Covid-19, quais práticas pedagógicas foram implementadas pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a formação de leitores na escola investigada no Município de Londrina, PR, e de que maneira essas práticas evoluíram ou foram ajustados com o retorno às aulas presenciais? Os objetivos específicos foram: (a) Contextualizar situação Educação e Trabalho com o objetivo de identificar os desafios profissionais na realidade investigada; (b) Analisar o panorama da leitura em nível nacional, visando compreender o perfil do leitor brasileiro (c) Apresentar conceitos fundamentais sobre o Ato de Ler com o objetivo de estabelecer uma base teórica para a compreensão desse conceito e (d) Identificar os procedimentos metodológicos, dispositivos culturais, digitais e tecnológicos empregados pelos professores da escola pesquisada para promover a formação de leitores no retorno ao ensino presencial, buscando identificar se as práticas pedagógicas estão sendo direcionadas ao ensino do Ato de Ler. No que se refere à metodologia, esta pesquisa se classifica como: uma pesquisa descritiva, com tratamento qualitativo dos dados, bibliográfica, documental, subsidiada por uma abordagem crítico-dialética e tendo como parâmetro o embasamento teórico fundamentado nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados o Diário de Campo para as anotações das observações, a gravação de uma entrevista semiestruturada com as professoras participantes e também a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Os resultados evidenciaram a necessidade de uma reformulação significativa das práticas pedagógicas para alinhar a leitura a um contexto cultural e social. Além disso, foram identificadas limitações no acesso digital e na infraestrutura em áreas vulneráveis, como a zona rural, o que intensificou desigualdades pré-existentes, agravadas durante o período pandêmico.

Palavras-chave: Educação escolar ;Anos iniciais;Práticas pedagógicas;Ato de ler.

SILVANO, Gilberto Prado. **Pedagogical practices for training readers: A look at a school in the rural area of the city of Londrina-PR.** 2025. 113 p. Dissertation (Master's in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2025.

ABSTRACT

This research entitled “Pedagogical Practices for the Education of Readers: A Look at a School in the Rural Area of the Municipality of Londrina-PR” is linked to the Postgraduate Program in Education at the State University of Londrina and to the Teaching: Knowledge and Practices research line of the Teaching Action Center. The research is part of a larger project approved in the CAPES Call for Proposals - 12/2021 - Emergency Call for Proposals - PDPG - Impacts of the Pandemic, whose objective was to understand the reading practices implemented by Kindergarten teachers (4 to 10 years old) in times of the Covid-19 pandemic. This research is justified by the results presented in the Major Research, which motivated the investigation of pedagogical practices for the formation of readers in a rural school, and was conducted in a Municipal School located in the Patrimony of a Rural District, in the city of Londrina, in the north of Paraná, involving 29 children from the 4th and 5th grades of Elementary School, and two teachers from those classes. The overall aim of the research was: to understand the pedagogical practices adopted by Primary School teachers during the Covid-19 pandemic and in the post-pandemic period, with a focus on reader training among Primary School students at the school investigated. The research problem was formulated as follows: Faced with the impact of the Covid-19 pandemic, what pedagogical practices were implemented by teachers in the Early Years of Elementary School to train readers in the school investigated in the municipality of Londrina, PR, and how did these practices evolve or were they adjusted with the return to face-to-face classes? The specific objectives were: (a) To contextualize the Education and Work situation in order to identify the professional challenges in the reality investigated. (c) To present fundamental concepts about the Act of Reading with the aim of establishing a theoretical basis for understanding this concept and (d) To identify the methodological procedures, cultural, digital and technological devices used by the teachers at the school investigated to promote the training of readers on their return to face-to-face teaching, seeking to identify whether pedagogical practices are being directed towards teaching the Act of Reading. In terms of methodology, this research is classified as: descriptive research, with qualitative treatment of the data, bibliographic, documentary, subsidized by a critical-dialectical approach and having as a parameter the theoretical foundation based on the assumptions of Historical-Dialectical Materialism. The instruments used to collect the data were a field diary to record observations, a recording of a semi-structured interview with the participating teachers and an analysis of the school's Political Pedagogical Project (PPP). The results showed the need for a significant reformulation of pedagogical practices to align reading with a cultural and social context. In addition, limitations in digital access and infrastructure were identified in vulnerable areas, such as rural areas, which intensified pre-existing inequalities, aggravated during the pandemic period.

Keywords: School education; Early years; Pedagogical practices; The act of reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Frente da Escola.....	52
Figura 2	Pátio da Escola.....	54
Figura 3	Sala de aula anexa.....	55
Figura 4	Quadra de esportes.....	55
Figura 5	Horta e refeitório.....	56
Figura 6	Roda de conversa.....	69
Figura 7	Crianças do 4º ano lendo.....	80
Figura 8	Sala de leitura.....	81
Figura 9	Sala de leitura.....	81
Figura 10	Sala de leitura.....	81
Figura 11	Crianças fazendo fantoche.....	82
Figura 12	Crianças do 5º ano.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Comissão de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CMEL	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a distância
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ERE	Ensino remoto emergencial
IPEC	Inteligência em Pesquisa e Consultoria
MBA	Master in Business Administration
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UNESP	Universidade Estadual Paulista
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
UFV	Universidade Federal de Viçosa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Calendário das observações e entrevista realizada.....	51
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 TRABALHO E EDUCAÇÃO	24
2.1 O TRABALHO COMO CATEGORIA ONTOLÓGICA E EDUCATIVA: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE	24
2.2 O TRABALHO ALIENADO NO CONTEXTO DOCENTE	29
2.3 SUPERANDO A ALIENAÇÃO: CAMINHOS PARA A VALORIZAÇÃO DOCENTE	31
3 O ATO DE LER	33
4 A TRAJETÓRIA DELINEADA PARA A INVESTIGAÇÃO	41
4.1 MÉTODO E METODOLOGIA	42
4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	44
4.3 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: O MÉTODO	45
4.4 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS UTILIZADAS	48
4.5 CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	51
5 AS CATEGORIAS DIALÉTICAS COMO POSSIBILIDADE PARA ANÁLISE DOS DADOS	57
5.1 ESSÊNCIA E APARÊNCIA	60
5.2 CONTRADIÇÃO	62
6 ANÁLISE DOS DADOS	64
6.1 ANÁLISE DOS DADOS: TURMA DO 4º ANO	64
6.2 ANÁLISE DOS DADOS: TURMA 5º ANO	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	95
ANEXO A	101
ANEXO B	102
APÊNDICE A	103
APÊNDICE B	104
APÊNDICE C	105
APÊNDICE D	107
APÊNDICE E	109
APÊNDICE F	112

APRESENTAÇÃO

"[...] sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino". (Freire, 2002, p.33).

A citação de Paulo Freire (2002) reflete minha própria trajetória. Desde pequeno sempre fui muito curioso e, ainda criança, percebi que a educação seria o caminho que me satisfaria nesse aspecto.

Tenho uma irmã e fomos criados pela nossa mãe, que assumiu bravamente essa missão desde quando separou-se do meu pai, quando eu tinha 4 anos e minha irmã 2. Minha mãe foi criada no sítio com mais 8 irmãos e frequentou a escola até o segundo ano do Ensino Fundamental, o suficiente para aprender a ler e assinar seu próprio nome. Trabalhando como doméstica, ela nos criou com muita dedicação. As condições eram difíceis, mas nunca passamos necessidades. Digo que tivemos muitas vontades. Mas, tudo bem, ninguém pode ter tudo!

Desde muito pequeno, minha mãe enfatizava a importância de estudar e nos dizia que, se quiséssemos ser "alguém na vida", deveríamos levar a escola a sério. E eu levei. Tenho viva na memória a lembrança de minha chegada à escola pela primeira vez: uma escola de bairro, estadual e pequena: Escola Estadual Eurides Cunha. Para mim, era enorme, um mundo inteiro. Assim, iniciei minha trajetória na escola. Tenho orgulho de dizer que, durante todo o Ensino Fundamental e Médio, tive apenas três faltas. Eu não admitia faltar, pois sentia que haveria uma lacuna no meu aprendizado. Os anos se passaram e eu percebi que amava estudar. Sempre fui um aluno de boas notas e por esse motivo, no terceiro ano do Ensino Médio, fui um dos dois alunos contemplados com uma bolsa de estudos em um curso preparatório para o vestibular, fruto de uma parceria da escola com a instituição. A escola me dispensou dos dois últimos bimestres e me "formou" antecipadamente. Que bênção! Eu não teria condições de pagar por um cursinho naquela época.

Era final dos anos 90 e a única possibilidade de fazer uma Graduação era em uma Universidade Pública, diferente das inúmeras opções de hoje. Minha mãe queria que eu trabalhasse no Banco do Brasil, então, decidi cursar Ciências Contábeis para me capacitar para essa carreira. Graduei-me em Ciências Contábeis na Universidade Estadual de Londrina e logo entrei no mercado de trabalho. Mas não foi no Banco do Brasil. Com o diploma em mãos e um emprego garantido em um escritório de contabilidade, senti que algo faltava, e esse algo era estudar, atividade

que ocupou mais de 15 anos da minha vida até então. No entanto, continuar estudando, dessa vez significava pagar e eu não tinha condições financeiras imediatas para isso.

Alguns anos depois e ganhando um pouco melhor, decidi voltar à Universidade para uma especialização. Concluí a primeira em Contabilidade e Controladoria e depois mais uma, em Economia Empresarial. Logo consegui um segundo emprego como Tutor de Educação a distância (EAD) na Graduação de Ciências Contábeis em uma Universidade Privada. Trabalhei como Tutor por quatro anos, orientando alunos, corrigindo trabalhos e provas. Gostava muito desse trabalho, pois me sentia importante participando da formação de outras pessoas. Foi meu primeiro contato direto com o universo da Educação.

Por questões de mercado a Universidade foi vendida e muitos Tutores, incluindo eu, foram desligados. Decidi, então, fazer mais uma especialização, a terceira! Iniciei um Master in Business Administration (MBA) em Agronegócios, mas não me adaptei e desisti.

Contudo, o desejo de continuar estudando persistia. Já havia feito especializações em Contabilidade e Economia e tentado um MBA em Agronegócios. Decidi então buscar uma Especialização fora da minha área de atuação, algo apenas para apropriação de conhecimento. Foi então que encontrei a Especialização em Docência na Educação Superior da Universidade Estadual de Londrina. Pesquisei sobre o curso, olhei as disciplinas, duração e valor, e pensei: Será que precisa de uma especialização para dar aula na Universidade? Mal sabia eu o que esse curso representaria em minha vida. Iniciei o curso e, na primeira aula, fiquei surpreso com o conteúdo ministrado pela professora Dra. Adriana Regina de Jesus, na disciplina de Currículo. Fiquei encantado! Os encontros aconteciam de forma remota (durante a pandemia), e eu me encantava cada vez mais com o mundo da Educação. Lembrome como se fosse hoje quando iniciamos a disciplina de Processos de Aprendizagem. Fiquei empolgado, pensando que descobriria a "fórmula mágica da aprendizagem". Ah! Iedo engano! O curso prosseguiu, e eu cada vez mais apaixonado pelo mundo da Educação. Costumo dizer que fui "picado pelo bichinho da Educação".

Durante o curso, percebi que a Educação se tornaria uma nova direção na minha vida, despertando em mim a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos na área. Me inscrevi como aluno especial em disciplinas do Mestrado em Educação, e, após três semestres cursando disciplinas isoladas, me senti

preparado e participei do processo seletivo. Hoje, apresento a você, leitor(a), a minha pesquisa, minha Dissertação, o primeiro fruto dessa trajetória apaixonante.

Agora, mais do que nunca, sei que há muito a aprender. O que aprendi até aqui é apenas uma gota no oceano do conhecimento que a Educação pode me proporcionar como pessoa, profissional e futuro Professor/Pesquisador. Estou apenas no início da jornada rumo ao meu objetivo. A curiosidade que Paulo Freire fala na citação posta no início dessa apresentação continua a me mover, me inquietar e me impulsionar na busca incessante pelo aprendizado, para aprender e para ensinar.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada "Práticas Pedagógicas para a Formação de Leitores: Um Olhar para uma Escola da Zona Rural do Município de Londrina-PR ", está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e à linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas do Núcleo de Ação Docente. Esta linha investiga e desenvolve atividades de ensino e pesquisa, focalizando aspectos didático-pedagógicos e motivacionais da docência. A pesquisa faz parte de um projeto maior aprovado no Edital CAPES - 12/2021 – Edital Emergencial - PDPG - Impactos da Pandemia, e também está vinculada aos seguintes grupos de pesquisa: Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia: Ação Docente Para o Ensino e Aprendizagem On line e Presencial e ao grupo Leitura e Atividades de Estudo: Práticas Pedagógicas com a Leitura Literária na Educação Básica.

As inquietações surgiram enquanto o pesquisador, no primeiro semestre de 2022, era "Aluno Especial" do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, na disciplina "O Currículo e suas Interfaces Teórica e Metodológica". Durante um dos encontros da disciplina, foi apresentado à turma o projeto de pesquisa citado anteriormente, envolvendo sete programas de Stricto Sensu: o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), o Programa de Pós-Graduação em Educação - Campus Presidente Prudente – (UNESP), o Programa de Pós-Graduação em Educação - Marília – (UNESP), o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), o Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), além de professores (as) que atuam em escolas públicas que atendem crianças de 4 a 10 anos (Escola da Infância).

Após a apresentação, o pesquisador ingressou no projeto de pesquisa como colaborador para juntamente com os demais integrantes dar continuidade às ações do grupo. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) sob parecer do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº: 58721722.8.0000.5231 e teve como objetivo compreender as práticas pedagógicas

de leitura implementadas por professores (as) da Escola da Infância (4 a 10 anos) em tempos de pandemia do Covid-19, tanto na zona urbana quanto na zona rural dos municípios participantes.

Essa iniciativa ganha relevância ao considerar que, nos últimos anos, diversas pesquisas têm revelado um cenário preocupante sobre o perfil leitor dos brasileiros. Entre essas investigações, destaca-se a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, que oferece subsídios valiosos para compreender os avanços e retrocessos na situação da leitura no país, além de evidenciar os principais desafios na formação leitora da população.

A pesquisa encontra-se em sua 6ª edição¹ e teve os resultados divulgados em Outubro de 2024. Foi realizada pelo IPEC - Inteligência em Pesquisa e Consultoria entre os dias 30 de abril de 2024 a 31 de julho de 2024 e contou com 5.504 entrevistas em 208 municípios. Pela primeira vez na série histórica, a maioria dos brasileiros não leu nenhum livro nos três meses anteriores à realização do levantamento. O estudo revelou que 53% dos entrevistados não leram nem mesmo parte de uma obra nesse período, e apenas 27% afirmaram ter lido livros inteiros. Esses números representam o maior índice de não leitores desde o início da pesquisa, em 2007, com um aumento de cinco pontos percentuais em relação à edição de 2019.

O levantamento é a pesquisa mais abrangente sobre o comportamento do leitor no Brasil e mostrou que, atualmente, o país conta com cerca de 93,4 milhões de leitores, considerando pessoas com cinco anos ou mais. Esse número, porém, representa uma redução de 6,7 milhões de leitores nos últimos quatro anos. Em algumas faixas etárias, como entre os jovens de 11 a 13 anos e idosos acima de 70 anos, o índice de leitura se manteve estável.

Os principais motivos que levam os brasileiros a ler são o gosto pessoal com 24%, seguido por distração e atualização cultural ou conhecimento geral, ambos com 15%. Entre crianças de 5 a 10 anos, 38% citaram o prazer como principal motivação para ler, mas essa porcentagem diminuiu com o avanço da idade. A média nacional de livros inteiros lidos por pessoa também é baixa, apenas 0,82, o que reflete o enfraquecimento do hábito de leitura em todas as faixas.

¹ Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf

A pesquisa apontou ainda que a casa é o principal lugar onde os brasileiros costumam ler, mencionado por 85% dos entrevistados. No entanto, a escola, que historicamente foi um espaço central para o cultivo da leitura, vem perdendo importância nesse papel. Em 2007, 35% dos entrevistados disseram que a escola era o local de leitura mais relevante, mas, em 2024, esse número caiu para 19%, o menor índice já registrado.

Apesar disso, a escolaridade continua sendo um fator determinante para os índices de leitura. Entre estudantes de ensino superior, 63% afirmaram ser leitores, enquanto nos Anos Iniciais do ensino fundamental esse percentual é de 40%.

O cenário apresentado pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil destaca preocupantes desafios em relação à leitura no país, incluindo uma queda significativa no número de leitores e mudanças no comportamento leitor, especialmente entre pessoas com maior escolaridade e renda. Esses dados reforçam a necessidade de compreender as condições que impactam diretamente as práticas pedagógicas voltadas para a leitura, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Essa conjuntura revela uma interseção crítica entre os desafios estruturais da educação e os impactos da desigualdade social no acesso à leitura, evidenciando fatores como a conectividade limitada e a desigualdade de recursos podem intensificar as lacunas já existentes.

Nesse sentido, os primeiros resultados da Pesquisa Maior apontaram que a principal dificuldade enfrentada pelos professores que atuaram na zona rural durante a pandemia foi a falta de acesso à internet. Este obstáculo dificultou a continuidade das práticas de incentivo à leitura e a implementação de estratégias pedagógicas, agravando ainda mais os desafios observados no cenário nacional.

Essa limitação impossibilitou a implementação do ensino remoto em algumas localidades. Os dados que evidenciaram a falta de conectividade nessas regiões despertaram o interesse do pesquisador, levando-o a aprofundar a investigação sobre a realidade da zona rural do município de Londrina-PR. Na etapa de distribuição das escolas para contato, apresentação do projeto e envio do questionário aos professores, o pesquisador assumiu o compromisso de estabelecer comunicação direta com as instituições de ensino situadas na zona rural de Londrina

Foi nesse contexto de colaboração com a pesquisa principal que o pesquisador desenvolveu reflexões sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores dessas escolas para o ensino do Ato de Ler durante o período pandêmico

e o retorno às aulas presenciais.

O Município de Londrina, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Município, abriga 12 unidades escolares na Zona Rural. O pesquisador iniciou o processo de contato enviando e-mails para todas elas, recebendo resposta positiva de duas unidades. Em seguida, foram agendadas visitas presenciais a essas escolas para a apresentação do projeto de pesquisa, sendo que ambas demonstraram interesse em participar de um estudo mais abrangente e detalhado. Contudo, optou-se por realizar a pesquisa na escola situada a uma distância maior da zona urbana.

A escolha pela escola mais distante, localizada aproximadamente a 60 km da cidade, foi motivada pelas características que a diferenciavam significativamente da outra unidade mais próxima ao centro urbano. Essa localização remota impõe desafios específicos, como maior dificuldade de acesso, conectividade limitada, infraestrutura mais precária e um isolamento mais acentuado em relação às políticas e suportes educacionais. Esses fatores tornaram a escola mais distante um cenário particularmente relevante para investigar as adaptações pedagógicas em contextos de maior vulnerabilidade.

Considerou-se também o impacto de um período sem precedentes na história recente, em que o distanciamento social compulsório esvaziou as salas de aula e exigiu a implementação imediata de soluções para minimizar os prejuízos ao aprendizado. Essas soluções foram aplicadas em um contexto de grande incerteza, para o qual professores e gestores escolares não estavam previamente preparados. Esse período será lembrado mundialmente como uma época em que a pandemia de Covid-19 obrigou países e governos a adotarem medidas restritivas rigorosas para limitar a circulação de pessoas e conter a rápida propagação do vírus.

Enormes desafios em escala global foram postos com o intuito de desacelerar a transmissão da doença. Dentre as medidas de enfrentamento ao novo coronavírus, foram suspensos os eventos públicos, comércios foram fechados, grande parte da atividade econômica foi paralisada e as aulas presenciais tiveram que ser suspensas. Houve orientações direcionadas sobre as ações sociais a serem implementadas no período, grande parte delas advindas da Organização Mundial de Saúde (OMS). Destacou-se entre essas orientações o distanciamento social, a higienização constante das mãos e o uso de máscaras como principais meios de controle de transmissão da doença.

Em 11 de março de 2020, a OMS declara que a doença causada pelo vírus SARS-CoV-2² tornou-se uma pandemia, ou seja, espalhou-se em escala global. As medidas sanitárias citadas anteriormente se tornaram essenciais para a manutenção da vida e o enfrentamento da enfermidade, tendo o distanciamento social como a melhor forma de evitar infecções. Em decorrência da situação estabelecida, foi publicada no dia 01 de abril de 2020 a Medida Provisória no 934 que, posteriormente se tornaria a Lei no 14.040 de 2020, deliberando normativas excepcionais à educação no período de pandemia da Covid-19. Ao se referir à educação infantil, a Lei deliberou em seu Art. 2º, parágrafo 4º:

[...] A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais: I - na educação infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação. (Brasil, 2020).

Seguindo as instruções da OMS, no Município de Londrina-PR foi publicado no dia 18 de Março de 2020 o Decreto nº 334, que deliberou no art. 10º, inciso XVIII:

[...] suspensão, a partir de 23 de março de 2020, das atividades nas unidades escolares municipais públicas e parceiras (conveniadas), recomendando-se que as instituições privadas adotassem medidas semelhantes dada a situação (Londrina, 2020).

Desse modo, a fim de regulamentar as ações para o desenvolvimento de atividades e estudos escolares não presenciais no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, o Conselho Municipal de Educação de Londrina (CMEL), por meio da Deliberação no 01/2020, aprovada em 06 de Abril de 2020, determinou, excepcionalmente a instituição de algumas normas, dentre elas, relacionadas à educação infantil, o estudo escolar não presencial, compreendido como ensino remoto, e: “[...] ofertados pelas unidades escolares, sob responsabilidade dos professores [...] de maneira remota, ou seja, sem a presença do professor e do estudante no mesmo espaço” (Londrina, 2020). Logo, com o fechamento das escolas do município e a instituição compulsória do ensino remoto emergencial (ERE), as unidades escolares, de forma súbita, tiveram que se adequar a situação.

² Vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19. Por ser um microrganismo que até pouco tempo não era transmitido entre humanos, ele ficou conhecido, no início da pandemia, como “novo coronavírus”. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade>. Acesso em 21/03/2024.

Após uma análise do cenário exposto, despertou-nos a preocupação com a condição das escolas situadas nas áreas rurais do Brasil, que, historicamente, têm enfrentado grandes desafios, como baixos índices de escolarização e elevadas taxas de reprovação, abandono e defasagem idade-série (Vendramini, 2015, p. 54). Além das desvantagens já mencionadas, os dados do Censo Escolar 2020, disponíveis no portal QEdu³, revelam que, entre as escolas municipais nas zonas rurais do país que oferecem ensino infantil regular, apenas 10% possuíam salas de leitura, 12% tinham bibliotecas e 30% contavam com acesso à internet banda larga.

Partindo do entendimento de que Ler [...] “é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos em situações elaboradas pela cultura humana” (Arena, 2010, p. 242) e também [...] “ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema” (Arena, 2010, p. 242), nosso objetivo geral foi o de: compreender as práticas pedagógicas adotadas pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia da Covid-19 e no período pós-pandêmico, com foco na formação de leitores entre as crianças dos Anos Iniciais da escola investigada. O problema de pesquisa foi formulado da seguinte maneira: Diante do impacto da pandemia da Covid-19, quais práticas pedagógicas foram implementadas pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a formação de leitores na escola investigada no Município de Londrina, PR, e de que maneira essas práticas evoluíram ou foram ajustadas com o retorno às aulas presenciais? Como objetivos específicos, nossa pesquisa visa: (a) Contextualizar a situação Educação e Trabalho com o objetivo de identificar os desafios profissionais na realidade investigada.; (b) Analisar o panorama da leitura em nível nacional, visando compreender o perfil do leitor brasileiro (c) Apresentar conceitos fundamentais sobre o Ato de Ler com o objetivo de estabelecer uma base teórica para a compreensão desse conceito e (d) Identificar os procedimentos metodológicos, dispositivos culturais, digitais e tecnológicos empregados pelos professores da escola pesquisada para promover a formação de leitores no retorno ao ensino presencial, buscando identificar se as práticas pedagógicas estão sendo direcionadas ao ensino do Ato de Ler. No que se refere à metodologia, esta pesquisa se classifica como: uma pesquisa descritiva, com tratamento qualitativo dos dados, bibliográfica, documental, subsidiada por uma abordagem crítico-dialética e tendo como parâmetro o

³ Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/brasil/censo-escolar/infraestrutura>

embasamento teórico fundamentado nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético. Para análise dos dados coletados, utilizamos as categorias dialéticas: Essência e Aparência e a categoria Contradição. Durante o processo de observação, foi possível identificar essas categorias de maneira objetiva. As categorias permitem tratar os dados de maneira a explorar tanto suas particularidades quanto suas totalidades, abrangendo também suas contradições, aparências e essências. Esse tratamento possibilita ao leitor uma compreensão detalhada dos aspectos que envolvem o objeto em estudo. Em uma abordagem dialética, as categorias são fundamentais para resolver questões ligadas à relação entre o particular e o geral na realidade objetiva, sempre a partir do material de base, da prática e da consciência (Cheptulin, 1982).

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados o Diário de Campo, para registrar as observações realizadas, e a gravação de entrevistas semiestruturadas com as duas professoras participantes, uma responsável pelo 4º ano e outra pelo 5º ano dos Anos Iniciais. As entrevistas semiestruturadas foram escolhidas para proporcionar maior liberdade nas respostas, permitindo uma abordagem mais aberta e detalhada em suas falas. Além disso, foi analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, buscando compreender o contexto e as diretrizes que orientavam as práticas pedagógicas para a formação do sujeito leitor. As observações foram feitas em duas turmas de 4º e 5º anos, com 13 e 16 crianças respectivamente de uma Escola Municipal localizada na Zona Rural, situada no Patrimônio⁴ de um Distrito⁵ do Município de Londrina, com horário de funcionamento das 08h às 17h. A escola pesquisada atende crianças das turmas P4, P5 (Educação Infantil) e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental no período vespertino e turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental no período matutino. As observações foram realizadas em 07 encontros entre os meses de Abril e Junho de 2023, sendo o último destinado à entrevista com as professoras. Foram realizados sempre às segundas-feiras, pois esse era o dia da semana destinado às atividades de leitura e as aulas de Língua Portuguesa. Foram encaminhados aos responsáveis pelos (as) alunos (as) das turmas participantes os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

⁴ Aglomerado populacional consolidado historicamente. Disponível em: <https://www1.cml.pr.gov.br/leis/2023/web/LE137182023consol.html>

⁵ Unidade administrativa do Município delimitada pela divisa distrital composta por áreas rurais e áreas urbanas. Disponível em: <https://www1.cml.pr.gov.br/leis/2023/web/LE137182023consol.html>

para a assinatura e também para as professoras regentes das turmas observadas, sendo o prazo para o retorno do documento de uma semana e todas as crianças e as professoras trouxeram assinado. A Diretora da escola também assinou a Declaração de Concordância da Coparticipante. Dessa forma, a seguir, elucidamos a estrutura do trabalho, que serve como um guia para apresentar o estudo desenvolvido, visando orientar o (a) leitor(a) na compreensão abrangente da problemática em questão.

Na Introdução nosso objetivo foi o de apresentar resumidamente ao leitor o tema que foi desenvolvido e de que forma o mesmo será apresentado ao longo do trabalho. Na Seção 2, "Trabalho e Educação", buscamos analisar a relação entre trabalho e educação, destacando o papel fundamental do trabalho como processo educativo e transformador na formação humana. Baseando-se na perspectiva marxista, analisamos o trabalho como categoria ontológica e educativa, considerando-o essencial para a humanização e o desenvolvimento histórico. Discutimos também a alienação do trabalho docente, evidenciando os impactos do sistema capitalista na desvalorização da profissão e na precarização das condições de ensino.

Na Seção 3 "O Ato de Ler", apresentamos conceitos fundamentais sobre o Ato de Ler com o objetivo de estabelecer uma base teórica para a compreensão desse conceito, enfatizando a necessidade de superar métodos tradicionais que priorizam a decodificação, sem aprofundar a compreensão e a reflexão crítica. Também abordamos a evolução histórica do ensino da leitura no Brasil. Além disso, destacamos o papel das práticas pedagógicas, que precisam integrar conhecimento técnico e reflexão crítica para promover a apropriação cultural e a construção de sentidos.

Na Seção 4, "A Trajetória Delineada para a Investigação", tratamos sobre o método e metodologia, caracterização e participantes da pesquisa, instrumentos e técnicas utilizadas e sobre as categorias de análise.

Na Seção 5, "As Categorias Dialéticas como Possibilidade Para a Análise dos Dados", direcionamos nossa atenção para a compreensão e aplicação das categorias dialéticas como possibilidade de análise dos dados coletados, pois elas oferecem uma abordagem crítica e integradora para interpretar a realidade social, permitindo a identificação de contradições, processos de transformação e relações históricas que permeiam os fenômenos estudados. E, finalmente, na seção 6 "Análise dos Dados", apresentamos a análise dos dados coletados, seguido pelas Considerações Finais, Referências, Anexos e Apêndices.

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO

Nesta seção, buscamos analisar a relação intrínseca entre trabalho e educação, enfatizando como essa conexão constitui a base do trabalho pedagógico docente. Para abordar essa interação, começamos pela necessidade de uma compreensão ontológica da categoria trabalho, conforme a perspectiva de Marx. Em seguida, consideramos o trabalho como um processo educativo, investigando também as condições sob as quais esse trabalho pode assumir características de alienação.

Essa transformação não é apenas material, mas também simbólica e cultural, revelando o trabalho como fundamento da humanização e do desenvolvimento histórico da humanidade. Nesse sentido, compreender o trabalho em sua essência permite desvendar os elementos que o vinculam ao processo educativo. O trabalho, enquanto atividade intencional e consciente, é também uma experiência formativa. No ato de trabalhar, os indivíduos não apenas produzem bens ou serviços, mas também se produzem a si mesmos, adquirindo habilidades, valores e conhecimentos. Dessa forma, o trabalho pode ser entendido como um processo educativo contínuo, no qual o ser humano aprende a interagir com o mundo, a colaborar com outros e a desenvolver sua criatividade. Essa perspectiva é particularmente relevante no âmbito do trabalho pedagógico, uma vez que o ato de ensinar e aprender está diretamente relacionado à prática e à reflexão sobre o trabalho humano.

2.1 O TRABALHO COMO CATEGORIA ONTOLÓGICA E EDUCATIVA: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

De acordo com Cardoso (2011), Marx, ao herdar a tradição hegeliana, posicionou o trabalho como a categoria central para a análise sociológica da sociedade ocidental. Em suas análises sobre a exploração capitalista, classes sociais, luta de classes e ideologia, ele demonstrou que o trabalho é uma necessidade natural da vida social, sendo o meio pelo qual o ser humano se impõe sobre a natureza, a reconhece e a transforma, ao mesmo tempo em que se transforma. Nesse contexto, Marx não vê o trabalho apenas como uma atividade prática, mas como uma dimensão ontológica do ser humano, pois faz parte da própria essência do ser humano. Não é algo externo ou opcional, e sim o que define o homem enquanto ser que produz, cria e se relaciona com o mundo. É através do trabalho que o ser humano

se afirma como sujeito histórico, capaz de moldar a realidade e construir a sociedade. O trabalho é a mediação essencial entre o homem e o mundo, permitindo que ele molde a realidade e construa a sociedade. Essa necessidade deriva de sua condição de ser social e historicamente situado. Para Marx e Engels (2007, p. 87),

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

Nesse sentido, para Saviani (2007, p. 154), “diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si”. Essa adaptação, que começa com a produção dos meios de existência, é o que distingue o ser humano de outras espécies. Ao produzir, o homem não apenas garante sua sobrevivência, mas também desenvolve sua identidade e essência. O trabalho, portanto, vai além de ser apenas um meio de sobrevivência, pois ele representa a capacidade humana de agir, criar e transformar. A existência e a identidade do ser humano não são determinadas pela natureza, mas requerem construção e desenvolvimento por meio do trabalho e da educação. Diferentemente de outros seres que sobrevivem por instinto, os humanos precisam trabalhar para estabelecer e sustentar as condições essenciais à sua sobrevivência (Saviani, 2007).

Marx (2013) considera o trabalho como uma categoria central no processo de humanização, pois, é com o trabalho que os indivíduos se tornam conscientes de si mesmos e da sua capacidade de transformar o mundo. De acordo com Marx e Engels (2007, p. 14):

O homem se diferencia dos outros animais por muitas características, mas a primeira, determinante, é a capacidade de trabalho. Enquanto os outros animais apenas recolhem o que encontram na natureza, o homem, ao produzir as condições da sua sobrevivência, a transforma.

Portanto, o trabalho é a atividade essencial do ser humano, por meio da qual os indivíduos aprendem a interagir com o mundo físico, compreendendo e modificando a natureza de acordo com suas necessidades e desejos. Assim, a produção humana é um processo contínuo e intrinsecamente educativo. Ser humano é, acima de tudo, aprender a ser humano, a produzir sua própria existência. Essa definição nos ajuda a entender o trabalho como um elemento essencial para a formação do ser humano. Por meio da interação com a natureza, o homem não apenas transforma o ambiente, mas também altera sua própria condição de ser no mundo, assimilando as propriedades da natureza. Assim, podemos ver o trabalho não

apenas como uma atividade prática, mas como um princípio educativo. Ao trabalhar, o indivíduo reflete sobre suas ações e toma decisões conscientes, promovendo mudanças tanto no mundo ao seu redor quanto em si mesmo.

Historicamente, os seres humanos aprenderam a produzir sua existência no ato de produzi-la, educando-se mutuamente e transmitindo conhecimentos às novas gerações. Esse processo, que chamamos de trabalho, é também educativo (Saviani, 2007). Ao adaptar e produzir os meios necessários para sua existência, o homem adquire e transmite conhecimento por meio de suas relações com outros indivíduos e com as novas gerações, estabelecendo um ciclo contínuo de aprendizado e ensino.

A manutenção da vida humana requer a criação de métodos e conteúdos cuja eficácia seja validada pela experiência. Esse aprendizado constante permite que elementos não comprovados sejam eliminados, enquanto aqueles cuja eficácia é confirmada pela prática sejam mantidos e transmitidos, assegurando a continuidade da espécie e o progresso da sociedade (Saviani, 2007). Se a existência humana não é garantida pela natureza, mas é um produto do trabalho, isso implica que o homem precisa aprender a produzir sua própria existência, e, portanto, a produção do homem é também sua formação, configurando-se como um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do próprio homem (Lombardi, 2010).

Esse processo de desenvolvimento e aprendizado é, na essência, um processo educativo. Desde seus primórdios, a educação tem sido fundamental para que os seres humanos se formem e se desenvolvam plenamente. O trabalho educativo, segundo Saviani (1997, p.17), é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O trabalho educativo, conforme descrito por Saviani (1997), é essencialmente um processo pelo qual os indivíduos são inseridos na herança cultural e histórica da humanidade, permitindo-lhes desenvolver plenamente suas capacidades humanas. Duarte (2008), ao analisar o conceito de trabalho educativo proposto por Saviani (1997), corrobora que o trabalho educativo é um processo

essencial para a formação do ser humano como parte integrante da humanidade, no sentido cultural, social e histórico. Não se trata apenas de transmitir conhecimentos técnicos ou habilidades práticas, mas de possibilitar que cada sujeito se aproprie dos elementos que constituem a essência da humanidade, que não é uma característica inata, mas algo que se constrói coletivamente ao longo da história. Ainda, para Duarte (2008), o trabalho educativo visa fazer com que cada indivíduo singular, cada pessoa, com suas particularidades e potencialidades, assimile e integre a riqueza dessa construção coletiva em sua própria vida. Isso inclui não apenas conhecimentos teóricos, mas também valores éticos e habilidades sociais.

Portanto, humanizar, nesse contexto, significa transformar os sujeitos em seres capazes de compreender, atuar e transformar o mundo à sua volta. A humanização ocorre quando os indivíduos não apenas consomem informações, mas internalizam e utilizam o legado cultural de maneira crítica e criativa. Essa perspectiva de Duarte (2008) reforça a ideia de que o trabalho educativo não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos ou teóricos, mas envolve a formação integral do ser humano, capacitando-o a interagir criticamente com o mundo. Nesse processo, é essencial compreender a relação entre trabalho material e não material, uma vez que o trabalho docente, enquanto modalidade não material, desempenha um papel crucial na mediação entre o conhecimento acumulado e a formação dos indivíduos. Como aponta Ferreira e Ferreira (2017, p. 174),

Importa, então, diferenciar as modalidades de trabalho material e não material para a compreensão do trabalho docente. A primeira modalidade prescinde sempre da segunda, a exemplo da produção de bens materiais, na garantia da subsistência humana. Para sua efetivação, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais.

Nesse sentido, o trabalho material é aquele diretamente relacionado à produção de bens físicos ou materiais, e o trabalho não material envolve ações intelectuais, como o ensino, a pesquisa e outras atividades que lidam com a produção e disseminação de ideias ou conhecimentos e o trabalho material depende do trabalho imaterial, isso porque, para produzir algo físico, é necessário primeiro pensar e planejar.

Segundo Saviani (2005), o trabalho imaterial se distingue de duas formas: a primeira refere-se às atividades em que o produto se desvincula do produtor, como ocorre com livros e objetos artísticos, caracterizam-se pela existência de um intervalo entre a produção e o consumo. Esse intervalo é possibilitado pela autonomia

do produto em relação ao ato de produção (Saviani, 2005). Já na segunda modalidade, não há esse intervalo, pois os atos de produção e consumo estão intrinsecamente ligados. Isso define a especificidade do trabalho educativo, no qual o produto não se separa do ato do produtor. Logo, podemos perceber que o trabalho docente se enquadra na condição de trabalho imaterial no qual o produto não se separa do ato de produção. Para Saviani (2005, p.13), o trabalho educativo visa:

[...] produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

No caso do trabalho docente, sua essência está no trabalho não material, pois envolve a mediação do conteúdo, a reflexão e o planejamento de ensino, trabalho esse que tem sido profundamente afetado por processos de precarização. A desvalorização salarial é um dos exemplos mais evidentes, com resistências até mesmo à implementação do piso nacional. Além disso, as péssimas condições estruturais das escolas com recursos escassos, laboratórios inutilizados e bibliotecas desativadas refletem o abandono do ambiente de trabalho docente, limitando sua capacidade de oferecer uma educação de qualidade (Ferreira e Ferreira, 2017).

Diante do exposto, é evidente que o trabalho docente, ao mesmo tempo que constitui uma atividade essencialmente imaterial e educativa, tem sofrido um processo crescente de alienação em um contexto marcado pela precarização e pela mercantilização da educação. Segundo Hypólito (2011, p.70):

A tendência do trabalho a estar mais submetido a formas de produção imaterial faz com que as formas capitalistas de produção submetidas à subordinação formal ao capital sejam definitivamente subsumidas de forma real. O fato de que a produção industrial não esteja mais no centro da produção e que, mesmo nesses setores, a produção imaterial passa a ser muito influente, faz com que o trabalho imaterial seja submetido ao capital de maneira superlativa. Nesse sentido, todas as formas de trabalho imaterial ficam cada vez mais integradas às formas de acumulação ampliada. A escola, como local de produção imaterial, antes pouco submetida a relações capitalistas está cada vez mais integrada a relações comerciais, mercadológicas, de quase-mercado. Desempenhando um papel cada vez menos secundário no processo de acumulação.

A desvalorização salarial, as condições inadequadas de trabalho, a intensificação de tarefas e a submissão da lógica educacional às exigências do mercado tornam o professor cada vez mais distante do propósito transformador de sua atividade. Essa alienação afeta não apenas a relação do docente com o produto

de seu trabalho, mas também com o próprio processo de ensino, resultando em um sentimento de estranhamento e desmotivação.

No entanto, é importante destacar que o trabalho docente, em sua essência, permanece uma atividade profundamente humanizadora e educativa, conforme a perspectiva ontológica do trabalho descrita por Marx. Mesmo em condições adversas, ele carrega o potencial de transformar a realidade e contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

2.2 O TRABALHO ALIENADO NO CONTEXTO DOCENTE

Sob o capitalismo, o caráter humanizador do trabalho frequentemente cede lugar à alienação. Marx (1967) define o trabalho alienado como aquele em que o trabalhador se desconecta tanto dos produtos de seu trabalho quanto de sua própria essência. Essa lógica afeta profundamente o trabalho docente, que, muitas vezes, é reduzido a uma atividade fragmentada e esvaziada de sua dimensão criativa. Marx (1967, p. 93), em seu texto do Primeiro Manuscrito, traz o conceito de trabalho alienado da seguinte maneira:

Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo mas sim outra pessoa.

De acordo com a definição de Marx (1967), o trabalho alienado separa o ser humano de sua própria natureza, alienando tanto sua vida física quanto mental. Essa alienação desconecta o homem de si mesmo, distanciando-o de sua atividade produtiva e do ato de criar. Além disso, afasta o homem de sua essência como espécie, pois o significado do que ele produz se perde, transformando-se em algo estranho. O trabalho deixa de ser uma expressão da individualidade e da criatividade humana para se tornar uma atividade imposta, realizada unicamente como um meio de sobrevivência. Nessa condição, o trabalhador não se reconhece no produto de seu

trabalho, que lhe é retirado e apropriado por outros, enquanto o processo de trabalho se torna um fardo que consome sua vitalidade e autonomia.

Baseando-se nessa reflexão sobre o trabalho alienado definido por Marx (1967), é possível entender o trabalho docente como uma atividade que, na contemporaneidade, enfrenta uma realidade de alienação. Essa condição compromete tanto sua essência educativa quanto o pleno desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Sob as pressões do sistema capitalista, a atividade docente é frequentemente reduzida a uma mercadoria, em que o professor se distancia do significado integral de sua prática. As demandas burocráticas crescentes, a intensificação das tarefas, a precarização das condições de trabalho e a padronização imposta por políticas educacionais transformam o trabalho pedagógico em uma atividade fragmentada, esvaziada de sua dimensão criativa e emancipatória.

Discutir a alienação do trabalho docente, de acordo com Borges (2010) não é uma tarefa simples. Apesar do intenso processo de precarização e da falta de autonomia, quando comparado a outras atividades influenciadas no contexto do modo de produção capitalista, o professor ainda mantém certo grau de controle sobre a execução do seu trabalho. Contudo, o trabalho docente não escapa à lógica do capital e pode, inclusive, ser duplamente alienado: não apenas aliena o próprio trabalhador, mas, ao reproduzir o sistema, também contribui para a alienação dos alunos.

O trabalho docente, apesar de suas particularidades, foi historicamente construído dentro do modo de produção capitalista como um trabalho alienado. Isso pode ser demonstrado pelo controle parcial do seu processo de trabalho, pela dicotomia entre o processo de elaboração e execução e entre a teoria e prática, pelo processo de assalariamento, pelo controle rigoroso do Estado sobre a atuação do educador dentro e fora da sala de aula e também pela falta de reflexão e criticidade frente às novas exigências que vem sendo impostas à escola e ao próprio professor (Borges, 2010, p.93).

O trabalho docente, portanto, não pode ser desenvolvido isoladamente, pois as condições de alienação que o caracterizam repercutem diretamente na sociedade como um todo. Enquanto o professor enfrenta o controle parcial de seu trabalho, a dicotomia entre teoria e prática, essas mesmas condições impactam a qualidade da educação e, conseqüentemente, o desenvolvimento social, cultural e econômico de uma nação.

Essas condições têm implicações profundas para a sociedade. A

qualidade da educação está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento social, cultural e econômico de uma nação. Quando os professores se encontram alienados em sua prática, o impacto é sentido diretamente na formação de cidadãos. Um sistema educacional que não oferece suporte aos professores para realizarem um trabalho significativo pode resultar em alunos menos críticos, criativos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Isso compromete não apenas o presente, mas também o futuro de uma sociedade que depende da educação para promover igualdade, inovação e progresso.

É essencial compreender que a alienação do trabalho docente não é um fenômeno isolado, mas parte de uma lógica mais ampla de alienação que permeia as relações de trabalho na sociedade capitalista. A superação desse quadro exige uma revalorização da educação como um direito humano fundamental e um compromisso político e social com a melhoria das condições de trabalho dos professores.

2.3 SUPERANDO A ALIENAÇÃO: CAMINHOS PARA A VALORIZAÇÃO DOCENTE

Diante dessas implicações, torna-se urgente resgatar a autonomia e a valorização do trabalho docente. Promover um ambiente educacional mais saudável e educativo é fundamental para garantir que os professores possam exercer plenamente sua função essencial na formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. É fundamental que pais, alunos e comunidades se unam para exigir uma maior valorização da educação, promovendo campanhas que enfatizem a importância do papel do professor e a necessidade de autonomia na prática pedagógica. Além disso, é essencial que a sociedade pressione os gestores públicos para que implementem políticas educacionais que garantam condições dignas de trabalho, como carga horária adequada, redução de tarefas burocráticas e investimento em formação continuada. Investir em salários dignos, infraestrutura adequada e formação continuada é essencial para resgatar o papel do professor como agente transformador e restabelecer o trabalho docente como uma atividade humanizadora e educativa. Somente dessa forma será possível construir uma sociedade mais crítica, justa e solidária, capaz de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira consciente e criativa.

O trabalho e a educação são inseparáveis na construção da humanidade. No entanto, para que o trabalho docente recupere seu potencial transformador, é imprescindível superar as condições de alienação impostas pelo sistema capitalista. Isso exige o engajamento de toda a sociedade na valorização da profissão e na defesa de uma educação que promova a emancipação humana e o desenvolvimento crítico e ético de cada indivíduo.

Por fim, a promoção da educação como um direito humano deve ser uma bandeira levantada por todos, destacando que a formação integral e humanizadora é um objetivo coletivo, não subordinado às demandas do mercado. Somente por meio desse engajamento social será possível reverter a alienação do trabalho docente e recuperar o sentido transformador da educação.

3 O ATO DE LER

Segundo Arena (2010), as reclamações frequentes dos professores nos primeiros anos de escolarização estão voltadas para as dificuldades que as crianças enfrentam na compreensão e interpretação dos textos recomendados, sejam eles de natureza informativa, oriundos das diversas disciplinas do currículo, ou mesmo literários, apropriados para sua faixa etária. Observadas de outras perspectivas, essas dificuldades podem ter suas origens nas metodologias de ensino e na própria herança cultural, histórica e educacional. Uma das concepções predominantes é a leitura como decodificação, em que o foco está em decifrar o código escrito da língua portuguesa. Nessa visão, a leitura, torna-se um processo instrumental e mecânico, centrado na tradução dos símbolos escritos em palavras faladas, sem necessariamente buscar compreender o significado do texto. Segundo Arena (2024, p. 2):

A intenção de qualquer docente não despreza a esperança de ver uma criança dar pistas a respeito da temática de um livro que está sendo lido; de perceber que ela compreende dados e as perguntas fatais de um problema de matemática; de observar que, no silêncio, ela resolve o problema e, no silêncio, luta com o texto para que possa discutir, comentar, apreciar e criticar a história lida. Não há professora que não tenha essas intenções.

Ainda, de acordo com Arena (2010, p. 239):

No percurso inicial, na tradição histórica predominante do ensino das línguas alfabéticas, e no nosso caso, do português, a ênfase do ensino do ato de ler é colocada sobre a relação grafofônica, como se fosse o essencial a ser dominado, isolado do aspecto semântico.

Esse aspecto foi tratado como o mais importante a ser aprendido, deixando o significado das palavras como algo que viria naturalmente com a prática da leitura em voz alta. Assim, essa abordagem didática priorizou ensinar aos alunos a pronunciar corretamente as palavras, acreditando que, em um segundo momento, eles conseguiriam dar sentido ao que liam. Esta abordagem cria uma contradição: os alunos aprendem a ler mecanicamente, mas não desenvolvem a compreensão do texto. A suposição é que a produção de sentido ocorre automaticamente com a pronúncia, pois quem fala, deveria, teoricamente, entender o que está dizendo. No entanto, os alunos apenas reproduzem a fala de outra pessoa sem desenvolver uma compreensão profunda, pois a intenção de compreender não lhes foi ensinada explicitamente (Arena, 2010).

Essa visão reflete uma abordagem histórica do ensino da leitura e escrita, marcada pela ênfase inicial na decodificação e na correta pronúncia das

sílabas, como destacado por Arena (2010). Esse método, amplamente adotado em contextos escolares tradicionais, prioriza os aspectos mecânicos da alfabetização, para então evoluir para uma fase em que a compreensão do conteúdo lido passa a ser o objetivo principal.

De acordo com os estudos de Mortatti (2006) sobre alfabetização no Brasil (2006), até o final do Império brasileiro, o ensino era bem desorganizado. Existiam poucas escolas que eram chamadas de "aulas régias" e funcionavam em salas de aula precárias, e dependiam do esforço de professores e alunos. O material de ensino era escasso, e alguns livros europeus começaram a aparecer na segunda metade do século XIX. Os métodos de ensino seguiam a marcha sintética: soletração (alfabético), fônico (sons das letras) e silabação (sílabas).

No final do século XIX, surgiram as primeiras cartilhas brasileiras baseadas nos métodos sintéticos. Em 1876, foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, de João de Deus, divulgada no Brasil a partir da década de 1880. O "método João de Deus" começava pela palavra e depois analisava os sons das letras, sendo considerado um avanço no ensino da leitura.

A partir de 1890, São Paulo passou por uma reforma na educação com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa, que em 1896 ganhou um Jardim da Infância. O foco era o método analítico, que começava pelo todo e depois analisava as partes. Esse método virou regra nas escolas públicas de São Paulo, apesar de algumas reclamações. "O método analítico dependia do que seus defensores consideravam o todo: palavra, sentença ou historieta, institucionalizado em São Paulo" (Mortatti, 2006, p. 7).

Nos anos 1920, com a "Reforma Sampaio Dória", professores começaram a resistir ao método analítico, buscando novas soluções. Surgiram métodos mistos, combinando analítico e sintético, considerados mais eficientes. O livro "Testes ABC" de M. B. Lourenço Filho, em 1934, focava na maturidade necessária para aprender a ler e escrever. "O método passou a ser menos importante, com mais ênfase nas habilidades visuais, auditivas e motoras das crianças" (Mortatti, 2006, p. 9).

A partir dos anos 1980, a educação foi questionada pelo fracasso na alfabetização. Surgiram novas propostas, como o pensamento construtivista influenciado pelas pesquisas de Emilia Ferreiro. O foco mudou para o processo de aprendizagem da criança, vendo o construtivismo como uma "revolução conceitual".

Isso gerou uma disputa entre defensores do construtivismo e métodos tradicionais.

Muitos professores ainda utilizam métodos tradicionais ou mistos, resultando em materiais construtivistas ao lado dos tradicionais nas salas de aula ainda nos dias atuais. Percebemos que nesse breve trajeto histórico das práticas pedagógicas para a formação de leitores, que estas sempre estiveram voltadas para o aspecto do cognitivismo. Na tradição histórica, segundo Arena (2010), o predomínio do ensino das línguas alfabéticas, e especificamente do português, o foco no ensino da leitura é dado à relação entre as letras e os sons. Essa abordagem trata essa correspondência grafofônica como se fosse a capacidade mais importante a ser dominada, separando-a do aspecto semântico. A ideia é que a compreensão do texto virá naturalmente por meio da prática da verbalização durante a leitura.

É fundamental que o processo de leitura e escrita seja ativo, transformador e significativo, e para isso é preciso superar a concepção tradicional de leitura como uma habilidade técnica. É preciso que as práticas pedagógicas sejam direcionadas ao fim específico do ensino do Ato de Ler. Para que a leitura tenha um papel verdadeiramente transformador, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam estruturadas de modo a promover o entendimento dos significados. Isso envolve integrar o conhecimento técnico, estimular a reflexão crítica e garantir o acesso ao legado cultural da humanidade. Dessa forma, torna-se possível formar cidadãos aptos a enfrentar os desafios de uma sociedade complexa, conectando-se com o mundo e contribuindo para o desenvolvimento. Mas, afinal, o que caracteriza, de fato, uma prática pedagógica?

Esta questão é bastante comum tanto entre alunos quanto entre professores (Franco, 2016). Muitas vezes, tende-se a considerar como pedagógico apenas o planejamento didático e a forma de apresentação das aulas, ou seja, apenas o que é visível nas ações do professor durante uma aula. Franco (2016, p. 547), afirma que:

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos.

Segundo a autora, devido a muitas concepções sobre o que seriam práticas pedagógicas, muitas questões podem surgir, como: prática docente é sempre

uma prática pedagógica? Existe prática pedagógica fora das escolas, além das salas de aula? O que é, afinal de contas, o pedagógico? O que caracteriza uma prática pedagógica? Essas similaridades, podem ser melhor compreendidas a partir da diferenciação entre os conceitos de poiesis e práxis, conforme o entendimento de (Carr, 1996 *apud* Franco, 2016, p. 535):

O autor considera que a primeira é uma forma de saber fazer não reflexivo, ao contrário da última, que é, eminentemente, uma ação reflexiva. Nessa perspectiva, a prática docente não se fará inteligível como forma de poiesis, ou seja, como ação regida por fins prefixados e governada por regras predeterminadas. A prática educativa, de modo amplo, só adquirirá inteligibilidade quando for regida por critérios éticos imanentes, que, segundo Carr (1996), servem para distinguir uma boa prática de uma prática indiferente ou má. É preferível considerar esses critérios éticos, a fim de distinguir uma prática tecida pedagogicamente – vista como práxis – de outra apenas tecnologicamente tecida – identificada como poiesis.

A prática docente, portanto, não pode ser entendida como uma forma de "poiesis", ou seja, como uma ação regida por objetivos previamente estabelecidos e executada segundo regras predeterminadas, ou ainda um processo técnico e mecânico, onde o foco está na execução eficiente de tarefas. A prática pedagógica deve ser regida por critérios éticos para ser compreendida de maneira mais ampla e significativa. Esses critérios éticos são essenciais para distinguir entre uma prática educativa de qualidade e uma prática que é indiferente ou inadequada. Segundo Franco (2016), as práticas pedagógicas devem ser concebidas como instâncias críticas das práticas educativas, com o objetivo de transformar coletivamente os significados e sentidos das aprendizagens. Seguindo essa direção, segundo Caldeira e Zaidan (2013, p.22), pode-se afirmar que:

[...] a prática pedagógica é construída no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente: – ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço; – e ações práticas criativas, inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano.

As autoras destacam a fala de Heller (1977) sobre as ações práticas criativas, que são aquelas que:

[...] abrem o caminho para o sujeito-professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, ou seja, sobre a práxis. Dessa forma, a prática pedagógica é práxis, pois nela estão presentes a concepção e a ação que buscam transformar a realidade, ou seja, há unidade entre teoria e prática (Caldeira e Zaidan, 2022, p.22).

Em outras palavras, entende-se que a prática e a reflexão sobre ela (práxis fundamentada na teoria) , fazem parte de um ciclo contínuo de construção. Isso ocorre dentro da experiência vivida pelas pessoas e é essencial para transformar

a realidade.

Para que o professor transforme sua prática docente em prática pedagógica, são necessários, de acordo com Franco (2016) pelo menos, dois movimentos fundamentais: a reflexão crítica sobre sua própria prática e a conscientização das intenções subjacentes a essas práticas.

As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados, ou seja, na práxis, a intencionalidade orienta os processos. Na filosofia marxista, práxis é compreendida como a relação dialética entre o homem e a natureza. De acordo com Gamboa (2013, p.75), a práxis é “reflexão e ação sobre uma realidade buscando sua transformação; transformação orientada para a consecução de maiores níveis de liberdade do indivíduo e da humanidade em seu trajeto histórico”. Nesse contexto, o homem, ao modificar a natureza por meio de seu trabalho, simultaneamente transforma a si mesmo, portanto, “uma intervenção pedagógica, como instrumento de emancipação, considera a práxis uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza” (Franco, 2016, p.543). Segundo a autora:

Quando o professor chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaço-temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores, enfim, há muitas variáveis. [...] Como atua o professor? Como aproveita os condicionantes favoráveis e anula os que não ajudarão na hora? Tudo exige do professor reflexão e ação. Tudo exige um comportamento compromissado e atuante. Tudo nele precisa de empoderamento. As práticas impõem posicionamento, atitude, força e decisão. Fundamentalmente, é exigido do professor que trabalhe com as contradições. O professor está preparado para isso? A ausência da reflexão, o tecnicismo exagerado, as desconsiderações aos processos de contradição e de diálogo podem resultar em espaços de engessamento das capacidades de discutir/propor/mediar concepções didáticas (Franco, 2016, p.544)

Portanto, não basta ministrar uma aula. É necessário entender por que a aula foi conduzida de determinada maneira, ou seja, é preciso ter uma compreensão e leitura da práxis. Quando um professor é formado de maneira não reflexiva e não dialógica, desconhecendo os mecanismos e movimentos da práxis, ele não será capaz de aproveitar ao máximo as circunstâncias da prática. Ele pode acabar desistindo e apenas replicando ações. O professor deve ser dialógico, crítico e reflexivo, além de consciente das intenções que norteiam sua prática.

Franco (2016), ainda, destaca que as práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade, implicam tomadas de decisões, de posições e se transformam pelas contradições, ou seja, as práticas não podem ser fixas, reificadas ou realizadas de forma linear, pois se desenvolvem na interação entre sujeitos, práticas e intencionalidades. Se o professor ignorar as especificidades dos processos pedagógicos e tratar a educação apenas como produto e resultado, o pedagógico não se estabelece.

As práticas pedagógicas devem abarcar o planejamento e a organização dos processos de aprendizagem, bem como a integração de experiências que ocorrem fora do ambiente escolar com objetivo de garantir que os conteúdos e atividades para a formação dos alunos sejam ensinados de maneira eficaz. O professor deve ser capaz de incorporar saberes adquiridos em outros contextos educativos, enriquecendo o processo de ensino, pois além de ampliar a qualidade da educação, isso garante que os alunos possam mobilizar seus conhecimentos prévios.

Especificamente no ensino do Ato de Ler, a prática pedagógica deve ir além da simples decodificação de palavras, promovendo a construção de sentidos. É fundamental que o professor desenvolva estratégias que integrem os aspectos técnicos da leitura com a reflexão crítica e o acesso ao repertório cultural dos alunos.

Isto posto, é necessário investir na formação de professores preparados para o ensino do Ato de Ler e na valorização da leitura como uma prática cultural e transformadora. É preciso que as práticas pedagógicas para a formação de leitores sejam voltadas ao ensinamento do Ato de Ler, estruturadas com base em objetivos claros e previamente definidos. Essas intencionalidades são os propósitos ou metas que orientam o trabalho do professor e orientam o processo de ensino-aprendizagem. Só assim será possível formar cidadãos capazes de compreender, questionar e transformar o mundo ao seu redor por meio da leitura, ampliando não apenas seu repertório cultural, mas também suas capacidades de interação e reflexão. O Ato de Ler é um processo multifacetado que vai além da simples decodificação de símbolos escritos, e as práticas pedagógicas externas para o seu ensino devem ser fundamentadas nessa compreensão ampla, promovendo a construção de sentido e o desenvolvimento, pois ler é um ato, e é preciso que as práticas pedagógicas de leitura sejam voltadas para esse objetivo. Segundo Merret, Franco (2019, p.327):

O ato de ler constitui-se em uma necessidade humanizadora do homem histórico e social na sociedade contemporânea, o que lhe permite apropriar-se das objetivações do mundo, produzidas pelas gerações passadas, para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

Ou seja, o Ato de Ler vai além de uma simples atividade de decodificação de símbolos. Ele é uma prática que humaniza, educa e capacita o indivíduo, permitindo-lhe se apropriar das criações humanas. Na sociedade contemporânea, onde o acesso à informação e ao conhecimento é vasto e diversificado, a leitura se torna ainda mais essencial para a formação de indivíduos críticos, conscientes e capazes de contribuir para o desenvolvimento social e cultural, e segundo Arena (2010, 2024), não pode ser limitado ao processo de decifrar sons e palavras, mas deve ser entendido como um exercício de apropriação cultural. Isso significa que a leitura está diretamente vinculada à capacidade de mobilizar conhecimentos prévios, culturais e linguísticos, para interpretar e compreender o significado ao que é lido.

Ler permite que as pessoas acessem e se apropriem dessas criações, adquirindo conhecimentos acumulados ao longo da história e é uma atividade que contribui para a humanização do indivíduo. Isso significa que, ao ler, uma pessoa desenvolve sua capacidade de entender e se conectar com outras pessoas e com a cultura ao seu redor.

Assim, podemos dizer que o Ato de Ler, é o ato de construir sentidos. É preciso, segundo Arena (2024), que os alunos sejam capazes de mobilizar não só os conhecimentos da organização da linguagem escrita, mas também os conhecimentos da cultura criada pelos homens, o conhecimento do mundo. Do contrário, “[...] ele não aprende a mobilizar o seu conhecimento de mundo, nem a elaborar perguntas para ampliar o seu acervo cultural, fundamental para o Ato de Ler, crucial para humanizar-se (Arena, 2024, p.3)”, pois quanto mais cultura,

[...] maior o acervo e mais amplas são as condições para que a criança aprenda realmente a ler, isto é, a negociar sentidos entre os aspectos imateriais e os aspectos materiais que estão dispostos diante dos olhos, de maneira fixa, no papel, ou deslizantes, como legendas em telas em cortes rápidos. O conhecimento da cultura do mundo é condição inalterável para a negociação entre os sentidos na mente e as configurações visuais que compõem os enunciados da linguagem escrita e seus caracteres (Arena, 2010, p.3).

Em conclusão, o Ato de Ler não é um ato pronto e acabado de identificação e reconhecimento de palavras, mas um trabalho intencional, permeado por mediações que possibilitam transmitir, por meio da leitura, a cultura elaborada e

produzida historicamente. Dessa forma, a leitura não se resume apenas a identificar e reconhecer palavras. É um processo intencional, cheio de mediações que permitem transmitir a cultura desenvolvida ao longo da história. A leitura deve ser considerada em sua profundidade e abrangência. Ela vai além de uma atividade mecânica e descontextualizada, sendo um processo cultural, cognitivo e humanizador. Permite a apropriação de conhecimentos acumulados ao longo da história e o desenvolvimento de habilidades críticas essenciais para a vida em sociedade. Por meio da leitura, o indivíduo se conecta ao mundo, compreende, questiona e se transforma, ampliando não apenas seu repertório cultural, mas também sua capacidade de interação e reflexão. Assim, o ato de ler é fundamental para a construção de cidadãos conscientes e capazes de dialogar com a complexidade da sociedade contemporânea.

4 A TRAJETÓRIA DELINEADA PARA A INVESTIGAÇÃO

Desde os primórdios da humanidade, as pessoas sempre tiveram a preocupação de entender e explicar a natureza. As duas principais questões que elas enfrentavam eram as forças da natureza e a morte. Para tentar entender esses fenômenos, o conhecimento mítico se desenvolveu, oferecendo explicações baseadas em entidades de caráter sobrenatural. Desse modo, a verdade era vista por meio de uma lente acima do entendimento humano comum. As explicações eram fundamentadas em motivações humanas, mas essas motivações eram atribuídas a forças e potências sobrenaturais, como deuses e espíritos. Dessa forma, fenômenos naturais e a morte eram interpretados como resultado da vontade ou das ações dessas entidades sobrenaturais (Lakatos e Marconi, 2003).

Foi somente no século XVI, que começou a surgir uma linha de pensamento, que tinha a finalidade de encontrar um conhecimento com maiores garantias, focado na busca pela realidade. É a partir desse momento que:

Não se buscam mais as causas absolutas ou a natureza íntima das coisas; ao contrário, procura-se compreender as relações entre elas, assim como a explicação dos acontecimentos, através da observação científica aliada ao raciocínio (Lakatos e Marconi, 2003, p. 84).

Partindo dessa necessidade de se encontrar um conhecimento com maiores garantias é que surge o modo científico de conhecer. “A ciência apreende seus objetos como fenômenos – ela se atém a essa fenomenalidade. Busca estabelecer relações de causa e efeito entre os fenômenos” (Severino, 2013, p.96).

Mas, o modo científico de conhecer como dito acima, não se resume apenas ao conhecimento dos fenômenos naturais (astronômicos, físicos, biológicos).

[...] em decorrência dos seus pressupostos filosóficos, a ciência passou a encarar também o homem como objeto de seu conhecimento, a ser abordado da mesma forma que os outros fenômenos naturais. O homem seria um ser natural como todos os demais (naturalismo), submetido às mesmas leis de regularidade (determinismo), acessível portanto aos procedimentos de observação, experimentação e mensuração (experimentalismo e racionalismo) (Severino, 2013, p. 97).

Assim, a abordagem científica não só amplia nosso entendimento do mundo natural, mas também nos desafia a compreender mais profundamente a nós mesmos dentro dele, e essa necessidade de compreensão, seja dos fenômenos naturais ou dos fenômenos sociais necessita de um caminho a ser percorrido, que só é possível por intermédio de ferramentas que nos propiciem que isso seja possível, que são os Métodos e as Metodologias. E é aí que se estabelece um ponto de grande

confusão: método é o mesmo que metodologia? De acordo com Doxey e Riz (2002-2003, p. 9): “Não! Enquanto método é o caminho percorrido pelo pesquisador com o intuito de alcançar os objetivos do estudo, a metodologia diz respeito aos procedimentos e técnicas utilizadas pelo método”.

O método é o percurso que o pesquisador segue para atingir os objetivos do estudo, enquanto a metodologia envolve as técnicas e procedimentos específicos aplicados ao longo desse percurso. Conforme Alexandre et al. (2021, p.21) “o método é sinônimo de regra, entendimento, formato, caminho, maneira de proceder e agir. O método não é neutro”, ou seja, ele representa as diretrizes e abordagens adotadas pelo pesquisador para conduzir o estudo e alcançar os objetivos propostos. O método é a estratégia geral de abordagem do problema de pesquisa, enquanto a metodologia abrange a escolha e a aplicação de técnicas de coleta e análise de dados, garantindo a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

Diante do que foi mencionado, o próximo ponto de discussão se concentrará na compreensão dos conceitos de método e metodologia. Posteriormente, abordaremos a caracterização da pesquisa, o materialismo histórico-dialético (método), instrumentos e técnicas utilizadas, cenário e participantes da pesquisa, e por fim, as categorias dialéticas como possibilidade para a análise dos dados.

4.1 MÉTODO E METODOLOGIA

Para entender o percurso da pesquisa e suas características, é essencial abordar o método e a metodologia utilizados. Estes elementos são fundamentais para orientar e estruturar a investigação científica, proporcionando uma base sólida para a análise e interpretação dos dados.

A etimologia da palavra Método origina-se do grego *méthodos*, composta por *méta*, que significa no meio de ou através, e *odós*, que significa caminho. Dessa forma, o termo Método pode ser interpretado como o "caminho a ser seguido" em uma investigação, refletindo a busca estruturada pelo conhecimento (Zanella, 2006), ou seja, ele é a abordagem sistemática adotada durante uma investigação e refere-se à sequência de etapas que guiam o pesquisador de maneira estruturada, com um objetivo claro e um percurso definido. Dione e Laville (1999, p.335) definem método da seguinte forma: “conjunto dos princípios e dos

procedimentos aplicados pela mente para construir, de modo ordenado e seguro, saberes válidos”. Nesse sentido, para Alexandre (2021), método pode ser compreendido como regra, forma de entendimento, estrutura, percurso, modo de proceder ou agir. Ele não é algo neutro, pois sua aplicação implica uma escolha fundamentada em uma visão epistemológica. A epistemologia, por sua vez, é o campo de estudo que investiga o conhecimento, tanto em seu sentido geral quanto em suas abordagens específicas.

Compreender o método é fundamental para qualquer investigação científica, pois eles representam os alicerces que sustentam a pesquisa. O método, entendido como o caminho a ser seguido, proporciona uma orientação clara e estruturada, possibilitando que o pesquisador alcance seus objetivos de maneira sistemática e fundamentada. Assim, ao traçar o percurso da pesquisa, é indispensável refletir sobre os fundamentos epistemológicos que sustentam as escolhas metodológicas, garantindo a coerência e a validade dos resultados obtidos.

Após a definição do método, é importante avançar para o conceito de metodologia, destacando as diferenças entre esses dois termos. Embora frequentemente utilizados como sinônimos, método e metodologia possuem significados diferentes. Como vimos, o método refere-se às etapas práticas e organizadas que conduzem a pesquisa, enquanto a metodologia é o “estudo dos princípios e dos métodos de pesquisa” (Dione e Laville, 1999 p. 335).

Para compreender plenamente o procedimento científico, é necessário também considerar os fundamentos epistemológicos que sustentam e justificam a metodologia utilizada, ou seja, deve haver uma base filosófica que explique e justifique por que os métodos e técnicas usados são válidos e confiáveis.

Na presente pesquisa, a base filosófica adotada é o Materialismo Histórico-Dialético. Esta abordagem teórica, utilizada como possibilidade lógica para interpretar a realidade, incorpora a dialética em sua essência lógica. Dessa forma, ela oferece um caminho epistemológico para a interpretação proposta. Estes pontos esclarecidos, surge um outro questionamento: Como o pesquisador determina o método e a metodologia a serem empregados no estudo proposto? É o que vamos responder no próximo tópico, denominado Caracterização da Pesquisa.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa pode ser definida, segundo Gil (2021, p.1) como “[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos”. Assim, com intuito de atingir os objetivos delineados, fez-se necessário a eleição de um método que se relacione com o objeto da pesquisa, e que esse seja capaz de compreender a profundidade da realidade de modo a oferecer os procedimentos necessários, tais como: tipo de metodologia, instrumentos metodológicos e métodos de análise.

Mas antes, precisamos responder à pergunta que fechou nossa seção anterior: Como o pesquisador determina o método e a metodologia a serem empregados no estudo proposto? Para fundamentar nossa resposta a esse questionamento, utilizaremos os estudos de Gamboa (2012).

A pesquisa é um caminho metódico, e conforme Gamboa (2012, p.28), esse caminho é definido pelo tipo de objeto, ou seja:

[...] o método, modo, ou caminho, de se chegar ao objeto, o tipo de processo para chegar a ele, é dado pelo tipo de objeto e não o contrário, como pode ser entendido quando o caminho ganha destaque, dado o êxito de certos métodos em certos campos, chegando a ser priorizado de tal maneira que o objeto fica descaracterizado (“desnaturalizado”), recortado ou enquadrado nos códigos restritos das metodologias.

Conforme Gamboa (2012), a ideia central é que os métodos e a metodologia de investigação devem ser escolhidos com base na natureza do objeto de estudo. Quando métodos específicos são priorizados de forma indiscriminada, há o risco de distorcer a compreensão do objeto, encaixando-o de forma forçada nas metodologias, ao invés de permitir que o objeto guie a escolha do método mais adequado. Portanto, é preciso muita atenção do pesquisador para que o mesmo entenda qual o método melhor se encaixa ao seu objeto de estudo, pois quando certos métodos se mostram eficazes em determinados campos, há uma tendência de valorizá-los a ponto de se tornarem normas ou padrões, o que pode levar a uma situação em que o método ganha mais destaque do que o objeto a ser analisado.

Seguindo com a caracterização de nossa pesquisa, esta trata-se de uma pesquisa descritiva, com tratamento qualitativo dos dados, bibliográfica, documental, subsidiada por uma abordagem crítico-dialética e tendo como parâmetro o embasamento teórico fundamentado nos pressupostos do Materialismo Histórico-

Dialético. Em relação à pesquisa descritiva, segundo Gil (2021, p.26), esta “tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno”, ou seja, a finalidade é observar, registrar e analisar os fenômenos onde estes ocorrem, mas sem interferência do pesquisador, que deverá verificar como acontece o fenômeno ou como se dá o funcionamento de um sistema, método ou o processo dentro de uma realidade.

O cunho qualitativo da presente pesquisa se apoiou nas ideias de Bogdan e Biklen (1994), que atribuem cinco características que condensam esse tipo de investigação, sendo: a pesquisa qualitativa tem como fonte de dados o ambiente natural, e dessa forma constitui o investigador como o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os pesquisadores se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados; tende-se a analisar os resultados de forma indutiva e o significado é de importância vital nesse tipo de abordagem. Importante salientar que os autores deixam claro que nem todos os estudos qualitativos manifestam todas essas características, sendo alguns deles desprovidos de uma ou mais dessas particularidades.

Com relação à pesquisa bibliográfica, sua escolha se justifica pois, de acordo com Lima e Miotto (2007), é realizada com intuito de abarcar teoricamente o objeto de estudo e assim, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos.

A abordagem documental mostrou-se indispensável durante a fase de coleta de dados por meio da observação. Essa necessidade emergiu em virtude da natureza do fenômeno estudado, que demandava uma análise minuciosa do Projeto Político Pedagógico da instituição escolar investigada. A análise documental do PPP permitiu uma compreensão aprofundada das diretrizes pedagógicas e políticas que norteiam as práticas educativas na escola, proporcionando um contexto essencial para a interpretação dos dados coletados.

4.3 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: O MÉTODO

Segundo Pires (1997), a dialética tem suas raízes bem antigas na história do pensamento humano. Na Grécia Antiga, foi entendida como a arte do diálogo, a habilidade de conversar e debater. Sócrates usou essa abordagem para desenvolver sua filosofia, e Platão incorporou amplamente a dialética em seus

diálogos. A busca pela verdade acontecia por meio da interação dialógica, que exigia, no mínimo, duas partes envolvidas. No entanto, esse diálogo ocorria sob o princípio de identidade, ou seja, entre pessoas iguais. Entretanto, é a partir de Hegel, filósofo alemão que viveu de 1770 a 1831, que a dialética é retomada como uma preocupação filosófica e um importante objeto de estudo na filosofia. A partir das ideias de Kant (1724-1804) sobre a capacidade humana de intervir na realidade e as reflexões sobre o sujeito ativo, Hegel elaborou a dialética como método. Ele desenvolveu o princípio da contraditoriedade, afirmando que uma coisa pode ser e não ser ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto. Isso representa uma oposição radical ao dualismo dicotômico sujeito-objeto que se refere a uma maneira de pensar que divide o mundo em duas categorias opostas e mutuamente exclusivas: o sujeito e o objeto, e ao princípio da identidade (Novelli e Pires, 1996). Contudo, é a dialética de Marx, a construção lógica do método materialista histórico que fundamenta o pensamento marxista, que será apresentada aqui como uma ferramenta teórica para interpretar a realidade educacional que desejamos compreender.

Karl Marx era de descendência alemã, filósofo, economista, jornalista e militante político, viveu em vários países da Europa entre os anos de 1818 a 1883. Foi em busca de uma base epistemológica que sustentasse o conhecimento necessário para interpretar a realidade histórica e social, que ele superou as posições de Hegel em relação à dialética, conferindo-lhe um caráter materialista e histórico. Para o pensamento marxista, é crucial descobrir as leis que regem os fenômenos em estudo, compreender detalhadamente as articulações dos problemas, analisar suas evoluções e rastrear as conexões entre os fenômenos. Essa abordagem só foi possível graças à reinterpretação da dialética hegeliana, em que

A separação sujeito-objeto, promovida pela lógica formal, não satisfazia a estes pensadores que, na busca da superação desta separação, partiram de observações acerca do movimento e da contraditoriedade do mundo, dos homens e de suas relações. A lógica formal não consegue explicar as contradições e amarra o pensamento impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão das coisas. Se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório) é preciso um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento lógico pode ser o método dialético tal qual pensou Marx (Pires, 1997, p. 86).

O método desenvolvido por Marx, conhecido como método Materialista Histórico-Dialético⁶, é uma forma de interpretar a realidade, uma visão de

⁶ Chama-se materialismo dialético, porque o seu modo de abordar os fenômenos da natureza, seu método de estudar esses fenômenos e de concebê-los, é *dialético*, e sua interpretação dos fenômenos

mundo e práxis, que pode ser entendida em Marx como a prática interligada à teoria, uma prática que se desenvolve com e através de abstrações do pensamento, buscando uma compreensão mais consistente e consequente da atividade prática. E assim, “Marx deu o caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história)” (Pires, 1997, p.86).

Tal método busca assimilar e reproduzir no pensamento o movimento do real, o que significa reconhecer o real “(...) como uma existência independente de como o pensamos ou o conhecemos” (Avila e Ortigara, 2005, p.2). Portanto, o conhecimento humano é visto como um reflexo da realidade objetiva no pensamento.

O Materialismo Histórico-Dialético se apresenta como uma abordagem que adota uma forma de estrutura lógica do pensar. Trata-se de um método que opera ao mesmo tempo de maneira dedutiva quanto indutiva, avança do geral para o particular e do particular para o geral, da singularidade para a universalidade e vice-versa, e reconhece a contradição como um elemento essencial na análise. Para uma perspectiva Materialista Histórico-Dialética, é essencial definir claramente os caminhos a serem seguidos na pesquisa.

Isto posto, entende-se que a apreensão da realidade pelo pensamento não ocorre de maneira imediata, mas sim pela mediação da análise e das abstrações teóricas. Trata-se do princípio da apropriação do concreto pelo pensamento mediante a mediação do abstrato. Nessa perspectiva, o primeiro contato com a realidade objetiva no processo de pesquisa é entendido como um contato com o pseudoconcreto – o concreto abstrato, ou seja, trata-se inicialmente de uma representação caótica do todo, portanto de uma tentativa inicial de apreensão do real. Como reitera Marx (2011, p. 77-78),

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, a unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo.

É preciso, a partir dessa representação inicial e caótica da realidade, ir além da aparência do fenômeno para desvendar as relações dinâmico-causais

da natureza, seu modo de focalizá-los, sua teoria, é materialista.

O materialismo histórico é a aplicação dos princípios do materialismo dialético ao estudo da vida social, aos fenômenos da vida da sociedade, ao estudo desta e de sua história. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/stalin/1938/09/mat-dia-hist.htm>. Acesso em 21/06/2024.

subjacentes, compreendendo assim as mediações que o determinam e constituem (Pasqualini, 2010). Portanto, para se chegar à verdadeira concreticidade do fenômeno, é preciso que se rompa com a pseudoconcreticidade que se refere à manifestação imediata e aparente do fenômeno. Conforme Zago (2013, p.113),

Quando no cotidiano o todo é percebido sem clareza estrutura-se um pensamento de senso comum que tende a representar os objetos como se eles estivessem desligados de suas condições históricas e sociais. Ao representar os objetos desta forma este tipo de pensamento acaba por negar o movimento dialético dos elementos, afastando-se do mundo real rumo a pseudoconcreticidade. Mesmo que a totalidade não seja percebida ela continua existindo e determinando as partes que a compõem.

Destarte, o pensamento de senso comum nega o movimento dialético, que é a ideia de que os elementos estão em constante interação e transformação. Isso resulta em uma visão distorcida da realidade, chamada de "pseudoconcreticidade", em que os objetos são vistos como estáticos e isolados, o que não corresponde ao mundo real dinâmico e interconectado. É em oposição a esse senso comum que a dialética se propõe a entender a "coisa em si", desenvolvendo uma percepção da realidade que leve em conta a totalidade como um processo dinâmico e em contínua construção social.

4.4 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS UTILIZADAS

Para Gamboa (2012), a investigação é descrita como um processo metódico, ou seja, que segue um método ou um caminho organizado e sistemático. Ainda, como dito em tópico anterior, o autor enfatiza que o método de investigação deve ser determinado pelo tipo de objeto que se está investigando, e não o contrário, ou seja, o caminho para se chegar ao conhecimento deve ser adequado ao objeto de estudo. Dessa forma, para a presente pesquisa, os instrumentos foram escolhidos para oferecer ao pesquisador mais de uma fonte de coleta de dados sobre a realidade investigada, permitindo assim um conhecimento mais abrangente do objeto de estudo, pois:

[...] é preciso promover o confronto entre dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento (Ludke e André, 1986, p. 1-2).

Assim, os dados foram coletados por meio de três instrumentos: uma

entrevista semiestruturada, o diário de campo e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Importante observar que a abordagem documental surgiu durante a fase de coleta de dados pela observação. Tal necessidade emergiu devido à natureza do fenômeno em estudo, que requeria a análise detalhada do PPP da instituição escolar investigada. Tal análise nos permitiu uma compreensão aprofundada das diretrizes pedagógicas e políticas que norteiam as práticas educativas na escola, proporcionando um contexto essencial para a interpretação dos dados coletados.

A entrevista semiestruturada foi um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, pois de acordo com Lüdke e André (1986, p. 34), “Parece -nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-nos mais dos esquemas livres, menos estruturados”, ou seja, ao invés de seguir um roteiro rígido de perguntas previamente definidas, utiliza-se um método mais flexível, em que o pesquisador pode adaptar as perguntas e explorar novas direções baseadas nas respostas do entrevistado. Para Duarte (2004), a entrevista requer que o pesquisador estabeleça claramente os objetivos, internalize o roteiro da entrevista, que transmita segurança durante o procedimento e mantenha um nível adequado de informalidade, “sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação” (Duarte, 2004, p.216). Estes elementos requerem uma cuidadosa preparação para assegurar a eficiência na obtenção de dados, sendo estes os princípios que orientaram a condução das entrevistas com as duas professoras participantes.

As perguntas foram selecionadas a partir do questionário utilizado na coleta de dados da pesquisa maior. Essas perguntas foram selecionadas especificamente para tratar da questão principal da pesquisa e para alcançar tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos, ou seja, o questionário foi planejado de maneira a garantir que todas as perguntas fossem relevantes e eficazes na obtenção das informações necessárias para responder à questão central do estudo e para cumprir todos os objetivos estabelecidos para a pesquisa.

Isto posto, as questões exploravam a visão das professoras sobre sua formação pedagógica, tempo de magistério, suas concepções sobre leitura e o Ato de Ler, idade das crianças que leciona, práticas exitosas e /ou retrocessos que aconteceram durante o período da pandemia, dificuldades durante o ensino remoto emergencial, dificuldades no retorno das aulas presenciais e também sobre quais

referências utilizam para o trabalho com as práticas de leitura. O segundo instrumento utilizado para a coleta de dados, foi o Diário de Campo, que de acordo com Roese (*et al.*, 2006⁷), pode ser definido como:

[...] uma fotografia instantânea que descreve um momento de observação e as percepções do pesquisador, que se sabe não ser neutro e que, mesmo sem intenção, leva a campo seus pré-conceitos, idéias e posições e, a partir delas, elabora sua leitura da realidade.

Em outras palavras, a observação em uma pesquisa pode ser comparada a uma fotografia, capturando um momento específico e as percepções do pesquisador naquele instante. A escolha pelo instrumento Diário de Campo se deu por se tratar de uma pesquisa que é de cunho descritivo, que segundo Gil (2021, p.26), “tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno”, ou seja, a finalidade é observar, registrar e analisar os fenômenos onde estes ocorrem. Para a observação, o pesquisador assumiu o papel de “observador total”, que, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 29),

[...] é aquele em que o pesquisador não interage com o grupo observado. Nesse papel ele pode desenvolver a sua atividade de observação sem ser visto, ficando por detrás de uma parede espelhada, ou pode estar na presença do grupo sem estabelecer relações interpessoais”.

No contexto desta pesquisa, o pesquisador esteve dentro da sala de aula, sentado em uma mesa ao fundo, e sem estabelecer relações interpessoais. Foram observadas atentamente e anotadas por escrito todas as falas, gestos, comportamentos e práticas, tonalidade da voz das professoras e sem a interferência do pesquisador/observador.

As observações foram realizadas em 07 encontros entre os meses de Abril e Junho de 2023, sendo o último destinado à entrevista com as professoras. Foram realizados sempre às segundas-feiras, pois esse era o dia da semana destinado às atividades de leitura e as aulas de Língua Portuguesa. Foram encaminhados aos pais e responsáveis das turmas participantes o TCLE (Termo de consentimento Livre e esclarecido) para a assinatura daqueles que concordassem com a participação da criança na pesquisa, sendo o prazo para o retorno do documento de uma semana e todas as crianças trouxeram assinado. As professoras participantes da pesquisa também assinaram o TCLE. As datas em que ocorreram as observações foram: 17/04/2023, 08/05/2023, 15/05/2023, 22/05/2023, 29/05/2023,

⁷ Artigo online, sem paginação.

05/06/2023, e a entrevista foi feita dia 19/06/2023, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1-Calendário das observações e entrevista realizada

Data	Ação executada	Período
17/04/2023	Observação das práticas pedagógicas de leitura com o 4º ano	Das 8h às 10h
17/04/2023	Observação das práticas pedagógicas de leitura com o 5º ano	Das 10h15min às 12h
08/05/2023	Observação das práticas pedagógicas de leitura com o 4º ano	Das 8h às 10h
08/05/2023	Observação das práticas pedagógicas de leitura com o 5º ano	Das 10h15min às 12h
15/05/2023	Observação das práticas pedagógicas de leitura com o 4º ano	Das 8h às 10h
15/05/2023	Observação das práticas pedagógicas de leitura com o 5º ano	Das 10h15min às 12h
22/05/2023	Observação das práticas pedagógicas de leitura com o 4º ano	Das 8h às 10h
22/05/2023	Observação das práticas pedagógicas de leitura com o 5º ano	Das 10h15min às 12h
29/05/2023	Observação das práticas pedagógicas de leitura com o 4º ano	Das 8h às 10h
29/05/2023	Observação das práticas pedagógicas de leitura com o 5º ano	Das 10h15min às 12h
05/06/2023	Observação das práticas pedagógicas de leitura com o 4º ano	Das 8h às 10h
05/06/2023	Observação das práticas pedagógicas de leitura com o 5º ano	Das 10h15min às 12h
19/06/2023	Entrevista com as Professoras P1 e P2	Das 9h às 10h

Fonte: O Autor. (2023)

Verifica-se no quadro anterior que as observações não foram realizadas em semanas consecutivas conforme planejado inicialmente pelo pesquisador durante o planejamento das ações. Tal desvio ocorreu devido ao bloqueio da ponte que dava acesso à localização da escola imposto pela Prefeitura do Município um dia após a primeira observação. O bloqueio foi necessário devido aos danos sofridos pela ponte que dava acesso ao Distrito em decorrência do excesso de chuvas ocorrido no período. Conseqüentemente, foi necessário aguardar que o Município criasse um desvio em uma propriedade particular. Além desse fator, a própria chuva impediu o acesso do observador ao local em outros dias previamente programados, resultando assim no espaçamento dos dias de observação.

4.5 CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A investigação foi conduzida em uma Escola Municipal localizada na Zona Rural do Município de Londrina, situada aproximadamente a 60 km do centro da cidade. Esta escola tem capacidade para atender até 170 crianças e opera das 08h00min às 12h00min para as turmas de 3º a 5º anos do Ensino Fundamental I e das 13h00min às 17h00min para as turmas P4 e P5 da Educação Infantil e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I.

Figura 1: Frente da escola



Fonte: Banco de dados do pesquisador (2023).

O Patrimônio onde se encontra a escola é composto por alguns latifundiários, e pequenos produtores rurais que trabalham no ramo de plantio e comercialização de vassouras. Ainda, possui 05 ruas sem nome, e todas são denominadas como rua Principal, o que dificulta a localização. Além da escola, há uma UBS – Unidade Básica de Saúde e dois comércios, sendo um de bebidas e outro de gêneros alimentícios não perecíveis e também uma praça onde os moradores e suas famílias se reúnem para conversar. A Escola possui 3 salas de aula, sendo uma delas em uma construção em anexo de madeira, uma cozinha, um pequeno refeitório, sala da Direção, sala da Pedagoga, sala das professoras, uma pequena sala de leitura, dois banheiros sendo masculino e feminino exclusivo dos alunos e um banheiro para funcionários, unissex. Possui também uma pequena horta e quadra de esportes.

Nesse momento, para propiciar um entendimento sobre a condição da escola onde a pesquisa foi realizada, faz-se necessário um esclarecimento sobre as diferenças entre a escola rural e a escola do campo, pois muitas vezes esses conceitos são usados como sinônimos.

A escola /educação do campo é uma proposta que foi sendo construída pelo Movimento Camponês, que é uma unidade que reúne diversos movimentos sociais populares de luta pela terra, em particular, pela reforma agrária, incluindo nessa luta a educação do campo. Integram este Movimento a Via Campesina-Brasil, os sindicatos e as federações filiados à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Ribeiro, 2011).

Segundo Riberio (2011), o início do movimento *Por uma educação do campo* partiu do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) quando a longa espera dos agricultores para serem assentados impõe a urgência de pensar a escola para os seus filhos. Partindo desta necessidade, o movimento *Por uma educação do campo* se inicia com educadores(as) que apoiam o MST, além de professores já assentados, e promove, em 1997, o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), com o auxílio de um conjunto de entidades de caráter social, organizadas para o movimento.

No ano seguinte, em 1998, realiza-se em Luziânia, estado de Goiás, a I Conferência Por uma Educação Básica do Campo (Ribeiro, 2010). Os debates e produzidos no I ENERA resultam em um documento encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em particular à Comissão de Educação Básica (CEB) que, em 03/04/2002, aprova a Resolução CNE/CEB, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Ribeiro, 2011).

De acordo com Ribeiro (2011), a educação do campo desenvolvida nesse processo surge como um contraponto à concepção tradicional de escola "rural". Historicamente, a escola rural tem desempenhado o papel de difundir valores e padrões ligados à vida urbana, desconsiderando e invisibilizando os sujeitos que vivem e trabalham no campo. Essa proposta, inicialmente focada nas séries iniciais, busca atender crianças, adolescentes e adultos, com o objetivo de superar o modelo tradicional da escola rural. A conquista da educação do campo, portanto, está imbricada nos processos de luta por reforma agrária.

Nesse sentido, podemos dizer que a diferença fundamental entre a escola rural e a escola do campo não está no propósito e na concepção pedagógica de cada uma. A escola rural segue um modelo historicamente voltado para reproduzir valores e padrões ligados à vida urbana, desconsiderando a realidade, a cultura e os saberes das comunidades que vivem e trabalham no campo. Por outro lado, a escola do campo é fruto de um movimento político e social liderado pelo Movimento Camponês e organizações como o MST, com o objetivo de criar um modelo educacional que valorize as particularidades do campo. Ela se contrapõe à visão urbana da escola rural e busca incorporar as realidades dos agricultores como produtores não só de matéria-prima, mas também de saberes e cultura. A escola do campo é, assim, concebida como um espaço de resistência e valorização da identidade camponesa, conectando-se às lutas pela reforma agrária e pela

emancipação das comunidades rurais. Este modelo visa atender às necessidades locais, respeitar a diversidade cultural e promover uma educação que esteja em sintonia com a vida e os desafios da população que vive no campo.

Diante do exposto e considerando as características da escola investigada, tanto em relação à sua localização geográfica quanto às práticas pedagógicas adotadas, constata-se que esta é uma escola situada em uma zona rural, mas que opera sob uma lógica pedagógica predominantemente urbana. Esse descompasso revela uma desconexão entre o contexto sociocultural da comunidade local e a proposta educacional, evidenciando a prevalência de um modelo urbano que tende a invisibilizar as especificidades e suas particularidades.

Essa desconexão também se reflete na organização e estrutura da escola, incluindo a composição do seu corpo de funcionários. O quadro é formado por 3 professoras regentes, um professor de educação física, uma diretora, 3 auxiliares de serviços gerais para cozinha e limpeza, e uma coordenadora pedagógica, evidenciando uma configuração que, embora funcional, segue padrões administrativos comuns a escolas urbanas, sem uma adaptação específica às demandas e particularidades do contexto em que a escola está inserida.

Figura 2: Pátio da escola



Fonte: Banco de dados do pesquisador (2023).

Figura 3: Sala de aula anexa



Fonte: Banco de dados do pesquisador (2024).

A imagem anterior compreende uma construção em madeira, anexa à escola e é composta por: Uma sala de aula, um banheiro unissex destinado ao uso dos funcionários e também abriga a sala de leitura.

Figura 4: Quadra de esportes



Fonte: Banco de dados do pesquisador (2023).

Figura 5: Horta e refeitório

Fonte: Banco de dados do pesquisador (2023).

As observações foram realizadas em duas turmas sendo uma do 4º ano e uma do 5º ano, com 13 e 16 crianças respectivamente, sendo 10 meninas e 3 meninos no 4º ano e 9 meninas e 7 meninos no 5º ano, todos residentes na região onde a escola está localizada. A escolha dessas turmas se deu pelo entendimento de que, nesta fase, as crianças já estariam alfabetizadas. As observações e a entrevista foram feitas às segundas-feiras, pois era o dia da aula de língua portuguesa, totalizando 7 encontros.

Na próxima seção, abordaremos as categorias dialéticas utilizadas na presente pesquisa como ferramentas de análise e compreensão da realidade observada. Esta discussão será seguida pela análise dos dados coletados, contextualizando cada um dos momentos investigados, lembrando que tanto as professoras, quanto os pais das crianças assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esta abordagem permitirá uma compreensão mais aprofundada e visual dos dados.

5 AS CATEGORIAS DIALÉTICAS COMO POSSIBILIDADE PARA ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, direcionamos nossa atenção para a compreensão e aplicação das categorias dialéticas como possibilidade de análise dos dados coletados. As categorias dialéticas, fundamentadas na tradição marxista, oferecem uma abordagem crítica e integradora para interpretar a realidade social, permitindo a identificação de contradições, processos de transformação e relações históricas que permeiam os fenômenos estudados.

A escolha dessas categorias se deu por elas demonstrarem como as categorias dialéticas essência e aparência e a categoria contradição fornecem um arcabouço teórico-metodológico capaz de enriquecer a compreensão dos dados coletados na pesquisa.

Durante o processo de observação, foi possível identificar as categorias dialéticas de essência, aparência e contradição. Em virtude dessa constatação, a análise dos dados foi fundamentada e estruturada com base nessas categorias. Essa abordagem permitirá uma compreensão das dinâmicas observadas.

Para fundamentar nossa abordagem, baseamo-nos em estudos de autores como Cury (1985), Gamboa (1998) e Kosik (1976), entre outros. Cury (1985, p. 21) afirma que “as categorias dialéticas são essenciais para a análise crítica da realidade, pois permitem uma compreensão mais profunda dos fenômenos ao desvelar suas inter-relações e contradições”, ou seja, elas são essenciais para a análise crítica da realidade porque oferecem uma abordagem que vai além da observação superficial das características observadas nos fenômenos, permitindo uma compreensão mais complexa e profunda.

As categorias dialéticas não apenas facilitam a identificação das essências subjacentes aos fenômenos observados, mas também possibilitam uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas em questão. Por meio da análise dialética, buscamos transcender as aparências superficiais e captar as dinâmicas que configuram a realidade. Essa abordagem nos permitirá não apenas descrever, mas também interpretar e compreender as complexidades envolvidas nas práticas de formação do sujeito leitor.

A escolha das categorias dialéticas como possibilidades de análise se justifica pela sua capacidade de promover uma visão integrada e crítica dos dados. Dessa forma, ao utilizarmos as categorias dialéticas, pretendemos ter um

entendimento mais robusto e significativo das práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de um conhecimento que favoreça a formação de leitores críticos e conscientes.

As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. [...] possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política. [...] As categorias, assim, só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos, ou um congelamento de movimentos (Cury, 1985, p.21).

As categorias dialéticas são reflexos do meio, não são imutáveis e podem se modificar conforme os conceitos externos.

Elas são, pois, relações existentes no movimento da coisa, relações essenciais, de caráter objetivo, cuja compreensão possibilita o desvendamento do fenômeno na sua própria realidade. As categorias, existindo como forma de relação entre os fenômenos, expressam a estrutura das relações existentes entre os mesmos. Mas essa expressão não seria possível sem a capacidade que o homem tem de captar os fenômenos e suas relações e de produzir conceituações (Cury, 1985, p.26).

As categorias dialéticas de essência, aparência e contradição não podem ser compreendidas isoladamente, pois se explicam em sua inter-relação, em que uma depende da outra. Como afirma Gamboa (1998, p. 23), “embora algumas sejam principais e outras secundárias, não podemos separá-las; é mais conveniente apresentá-las conjuntamente”. Essa interdependência é relevante para uma análise, uma vez que a essência de um fenômeno só pode ser plenamente compreendida quando se considera sua manifestação na aparência e as contradições que emergem desse relacionamento.

Cury (1985) destaca que, em um primeiro momento, as relações são vistas como produtos do homem social, refletindo a visão de existência autônoma dos produtos humanos. Essa perspectiva é considerada abstrata, pois se desvincula do processo que determina a produção desses produtos. O autor se refere a esse fenômeno como o “mundo da pseudoconcreticidade”, que afeta o campo do pensamento quando o que é real é apreendido de forma distorcida. Para captar a essência das coisas, é necessário um esforço sistemático e crítico, que se manifesta no momento da conceituação. Este momento envolve uma análise e síntese que, segundo Cury (1985, p. 25), é “o esforço sistemático e crítico que visa captar a coisa

em si”. É por meio desse movimento que se pode perceber a essência que não é imediatamente evidente, permitindo uma compreensão mais realista do fenômeno.

A análise, então, torna-se um “método ao decompor o todo ingenuamente percebido, buscando reproduzir a estrutura da coisa e compreendê-la” Cury (1985, p. 25). Para o autor, o momento da conceituação possibilita um distanciamento em relação à representação, permitindo a análise e a elaboração de uma síntese que revela o todo de maneira significativa. Compreender esse processo requer um ato de apropriação, o qual se torna viável por meio das categorias dialéticas.

Nesse sentido, as categorias dialéticas são ferramentas essenciais para a análise dos dados coletados, auxiliando na compreensão dos aspectos gerais e essenciais da realidade observada. O trabalho teórico com essas categorias exige uma indissociabilidade entre elas, embora a ênfase em cada uma possa variar conforme o aspecto do real que se deseja aprofundar em relação ao objeto de estudo.

Tendo como objeto de investigação as práticas pedagógicas das professoras voltadas para a formação do sujeito leitor, entendemos que nossa análise buscou a essência dessas práticas, que são vistas como fenômenos a serem investigados. Partimos da perspectiva de que tal prática deve ser direcionada ao ensino do Ato de Ler, que vai além da simples atividade de decodificação de símbolos. Trata-se de uma prática que humaniza, educa e capacita o indivíduo, permitindo-lhe apropriar-se das criações humanas. Essa é a essência que buscamos no movimento do nosso objeto de pesquisa. Assim, nossa análise objetiva captar essa essência, transcendendo as aparências imediatas.

Portanto, nosso caminho metodológico em busca da essência do objeto investigado será “possível através desses meios abrangentes que são as categorias” (Cury, 1985, p. 25). Conforme Cury (1985), as categorias inserem-se no campo da práxis e devem ser consideradas tanto no processo da realidade que as produz quanto na sua utilização como instrumentos de análise voltados para uma ação social transformadora, uma vez que a análise também faz parte dessa ação (Cury, 1985).

Isto posto, neste momento, vamos explorar as categorias dialéticas de essência e aparência e a categoria contradição, que foram fundamentais para a análise dos dados de nossa pesquisa. Ao adotar essa abordagem, buscaremos compreender a essência do nosso objeto, transcender as aparências imediatas e

revelar as dinâmicas subjacentes que moldam a realidade investigada. Essa investigação não apenas enriquecerá nosso entendimento sobre as práticas pedagógicas observadas no contexto da escola investigada, mas também contribuirá para a formação de sujeitos leitores mais críticos e conscientes, capazes de interagir de maneira significativa com o mundo literário e cultural. A pesquisa, assim, se configura como um espaço de transformação, em que a compreensão profunda da essência das práticas pedagógicas pode levar a ações educativas mais eficazes e humanizadoras.

5.1 ESSÊNCIA E APARÊNCIA

A abordagem metodológica do Materialismo Histórico-Dialético propõe que as categorias dialéticas, como essência e aparência, formam uma unidade inseparável em seus movimentos. Essas categorias não apenas refletem aspectos reais e objetivos que influenciam o conhecimento humano, mas também emergem da consciência e da atividade cognitiva dos seres humanos, moldadas pelas transformações históricas tanto na natureza quanto na sociedade, conforme argumenta Cheptulin (1982). Nesse contexto, essência e aparência possibilitam ao ser humano investigar os aspectos contrastantes dos objetos, que estão interconectados e se transformam ao longo do movimento dialético. Cada uma dessas categorias revela uma estrutura que abrange tanto os processos internos quanto os externos de um objeto, englobando, assim, tanto sua essência quanto suas manifestações fenomênicas (Cheptulin, 1982).

Conforme os estudos de Cury (1985), a essência, frequentemente referida como a "coisa em si", só pode ser captada por meio de suas manifestações. Nesse sentido, Cury afirma que: "o caminho para a compreensão da essência exige esforço, e nesses termos, pode-se dizer que a ciência seria supérflua se essência e fenômeno fossem coincidentes e não contraditórios" (Cury, 1985, p. 23). A essência se revela no fenômeno, mas de maneira parcial, estabelecendo uma relação intrínseca entre ambos. Para conhecer algo, é necessário trilhar um caminho que vai dos fenômenos até a essência, assumindo sempre que existe algo que pode ser definido como essência ou "coisa em si", oculta e distinta das manifestações imediatas. No processo cognitivo, fenômeno e essência se implicam mutuamente, evidenciando a complexidade do conhecimento.

[...] o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (Netto, 2009, p. 8)

A aparência, portanto, manifesta a essência como um todo, formada pela síntese de todas as suas partes. A essência reside no núcleo do objeto e só pode ser alcançada por meio de uma análise aprofundada. Para que um processo analítico ocorra, é necessário passar do concreto ao abstrato, retornando ao concreto, mas agora no plano do pensamento. A essência do fenômeno é atingida quando o processo de conhecimento realiza essa dinâmica.

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a manifestação e revelação, a essência seria inatingível (Kosik, 1976, p.12).

Assim, o mundo da pseudoconcreticidade se apresenta como um jogo de claras e escuras entre verdade e engano, em que o fenômeno indica a essência, mas ao mesmo tempo a oculta. A essência se manifesta no fenômeno, mas de forma inadequada, parcial ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e existe apenas graças ao seu oposto. A essência não se revela de imediato; é mediada pelo fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente do que realmente é. A essência se manifesta no fenômeno, e essa manifestação é precisamente a atividade do fenômeno (Kosik, 1976).

Portanto, aquilo que percebemos (aparência) não é exatamente o que é a coisa em si (essência), mas a essência só pode ser percebida por meio do fenômeno. A essência das coisas não é estática; ela está em movimento e se revela por meio da atividade dos fenômenos. Assim, embora a aparência não revele a essência de forma direta, ela é necessária para que possamos chegar a uma compreensão mais profunda da essência. Compreender a aparência é, portanto, um passo relevante para alcançar a essência da coisa. Sem a manifestação da aparência, a essência permaneceria inatingível.

Para entender a verdadeira natureza de algo (sua essência), é imprescindível observar e analisar como ela se apresenta e se oculta em suas manifestações imediatas. O conhecimento se constrói ao distinguir o fenômeno aquilo

que é perceptível, a aparência da essência, o verdadeiro ser da coisa, permitindo assim uma compreensão mais rica e complexa da realidade. A análise das categorias dialéticas de essência e aparência, fundamentada na abordagem do Materialismo Histórico-Dialético, revela a interdependência entre o que é percebido e o que realmente é. A essência, embora ocultada nas manifestações fenomênicas, é acessível por meio de um processo analítico que exige um movimento contínuo entre o concreto e o abstrato. Esse caminho revela que a essência não é uma entidade fixa, mas sim dinâmica, moldada por contextos históricos e sociais. Portanto, a compreensão da realidade exige um esforço intelectual para desvelar a complexidade que reside nas aparências, permitindo ao pesquisador não apenas identificar, mas também interpretar a essência subjacente dos fenômenos. Assim, a pesquisa científica se torna um meio essencial para desvendar a verdade, promovendo um conhecimento mais profundo e crítico sobre o mundo que nos cerca.

5.2 CONTRADIÇÃO

A educação, enquanto fenômeno social, ocorre em um contexto marcado por relações de classe, o que torna a categoria da contradição fundamental para sua análise. Essa categoria se articula intimamente com uma abordagem dialética do objeto de investigação, permitindo uma compreensão das dinâmicas educacionais. Segundo Cury (1985, p. 27), a contradição:

[...] é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que remete ao movimento mais originário do real. [...] A racionalidade do real se encontra no movimento contraditório dos fenômenos, pelo qual estes são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é o elemento-chave das sociedades.

Portanto, o real não é algo estático e fixo, mas é compreensível a partir de seu caráter contraditório. As contradições são vistas como motoras do desenvolvimento, sendo essenciais para a compreensão das mudanças na sociedade, na natureza e no pensamento. Nesse contexto, a educação se revela como um espaço de disseminação de saberes que, conforme Cury (1985, p. 71),

E o saber, que nasce do fazer, nasce de fazeres diferentes e contraditórios. A educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista”.

A contradição da intencionalidade dominante emerge da tensão entre a capacidade da educação de fomentar um pensamento crítico e reflexivo e a

tendência da sociedade capitalista em perpetuar suas normas e valores, que muitas vezes visam a manutenção das desigualdades sociais.

Assim, a contradição se manifesta na dualidade da função educacional: enquanto a educação tem o potencial de empoderar os indivíduos, incentivando-os a questionar e transformar a realidade social, a sociedade capitalista frequentemente favorece uma educação que molda sujeitos conformados, adaptados às exigências econômicas. Essa tensão destaca a importância de uma análise crítica das práticas educativas, que deve considerar as contradições existentes entre a formação de um pensamento autônomo e as demandas de uma sociedade que, muitas vezes, busca a conformidade.

Portanto, a categoria dialética contradição não apenas ilumina as complexidades da educação, mas também serve como um guia para a reflexão sobre as possibilidades de transformação social por meio do conhecimento.

Após explorarmos as categorias de essência, aparência e contradição, estabelecendo uma base sólida para compreender os principais aspectos do objeto de estudo, na próxima seção avançaremos para a análise dos dados. Este processo será guiado pelas categorias previamente definidas, permitindo uma investigação mais estruturada e profunda. Dessa forma, a análise buscará evidenciar como a essência se manifesta, como a aparência a representa e em que medida contradições emergem entre ambos, contribuindo para uma interpretação mais ampla e crítica dos resultados.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, convidamos o leitor a acompanhar a análise das ações das docentes em sala de aula, organizada de acordo com a ordem cronológica dos eventos observados. A análise será orientada pelas seguintes categorias dialéticas: Essência e Aparência e a categoria Contradição, pois as categorias são fundamentais para resolver questões ligadas à relação entre o particular e o geral na realidade objetiva, sempre a partir do material de base, da prática e da consciência (Cheptulin, 1982), e essas serão utilizadas em virtude de sua manifestação recorrente e clara percepção por parte do pesquisador durante as observações. A análise busca compreender a essência das práticas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento do Ato de Ler, que entendemos como uma ação que vai além da simples decodificação de símbolos escritos. Entendemos o Ato de Ler como uma prática que contribui para a humanização, educação e capacitação do indivíduo, possibilitando-lhe apropriar-se das produções culturais e intelectuais da humanidade. É essa essência que orienta nossa abordagem ao objeto de pesquisa.

Nossa análise seguiu um modelo não linear, integrando simultaneamente os dados observados e os dados do questionário, juntamente com as informações do PPP. Esta abordagem permitiu uma compreensão detalhada e estruturada das práticas pedagógicas, possibilitando a identificação de padrões e variações ao longo do tempo. As professoras foram identificadas como **P1** (4º ano) e **P2** (5º ano). Isto posto, seguiremos com a análise dos dados na seguinte sequência: primeiramente com as análises das observações na turma do 4º ano, que tem a **P1** como regente, e em seguida com as análises das observações da turma do 5º ano que tem a **P2** como regente.

Assim, esperamos responder ao nosso objetivo geral, que é compreender as práticas pedagógicas adotadas pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia da Covid-19 e no período pós-pandêmico, com foco na formação de leitores com as crianças dos Anos Iniciais da escola investigada.

6.1 ANÁLISE DOS DADOS: TURMA DO 4º ANO

A turma do 4º ano era composta por 13 crianças sendo 3 meninos e

10 meninas, e é regida pela **P1**, Pedagoga, casada, idade 29 anos, moradora do Patrimônio onde a escola está instalada, não possui especialização e atua no magistério a 5 anos. O primeiro dia de observação da turma aconteceu no dia 17/04/2023 das 8h às 10h.

Às 8h da manhã as crianças são recepcionadas pela Diretora no portão da escola para que todos higienizem as mãos com álcool gel. Antes de entrarem em sala de aula, precisam limpar os calçados, pois algumas crianças passam pela estrada de terra a pé, e alguns cobrem os calçados com sacolas. Já dentro da escola, no pátio, as crianças formam 3 filas, sendo do 3º, 4º e 5º anos para cantarem o Hino Nacional, ato que é realizado todas as segundas-feiras. Trata-se do cumprimento da Legislação Municipal Nº 6.008, DE 23/12/1994 que diz em seu Art. 1º: “ Nas escolas de 1º e 2º grau da rede municipal de ensino deverão ser executados e entoados o Hino Nacional Brasileiro e o Hino a Londrina (Londrina, 1994)”.

Após o rito do Hino Nacional, as crianças adentram às suas respectivas salas de aula, e o pesquisador iniciou a observação na turma do 4º ano. A **P1** iniciou a chamada e em seguida, recolheu os livros literários que as crianças levaram para casa. Em seguida, a **P1** solicitou que as crianças entregassem o resumo sobre o livro que levaram para ler no final de semana e nenhuma criança entregou. A **P1** entregou alguns livros literários para as crianças e disponibilizou 10 minutos para a leitura. A maioria das crianças está apenas folheando os livros, alguns lêem com muita dificuldade, e foi possível perceber que estão “balbuciando” as sílabas. Às 8:h27min a **P1** recolhe os livros.

Ao solicitar que as crianças entreguem um resumo sobre o livro que levaram para casa no final de semana, fica evidente a utilização do livro literário como instrumento pedagógico destinado a outros interesses que não o ensino do Ato de Ler, em que o livro literário “tem servido a propósitos de memorização de normas gramaticais, a preenchimento de fichas de compreensão do texto, ao aumento de vocabulário, à indução para a produção escrita etc” (Gusmão-Garcia, Silva, 2019, p.10), demonstrando assim, a essência do ensino do Ato de Ler voltado para uma consciência fonológica. O livro literário deve ser utilizado como uma ferramenta para desenvolver leitores independentes, e não como uma desculpa para ensinar gramática, regras de comportamento ou qualquer outro conteúdo. Essa prática pedagógica revela uma abordagem instrumental e mecanicista, voltada para a

consciência fonológica e que não privilegia o desenvolvimento integral do sujeito leitor. Em vez de promover uma relação significativa com a leitura, essa prática parece focada em objetivos secundários, como memorização de regras gramaticais ou o cumprimento de atividades mecânicas, negligenciando o papel do livro como meio de formação de leitores críticos, independentes e reflexivos. De acordo com Bataus; Giroto (2013, p.49):

[...] cabe ao professor, como parceiro mais experiente da cultura humana, proporcionar à criança atividades que envolvam a finalidade para a qual o livro literário foi criado, ou seja, atividades de leitura literária, de modo que o texto literário seja instrumento para a formação do leitor autônomo e não um pretexto para o ensino da gramática, normas de conduta ou qualquer outro conteúdo que não seja a própria atividade literária.

A abordagem do livro de literatura infantil em sala de aula merece atenção, pois as atividades relacionadas ao livro literário, propostas pelos professores, são fortemente influenciadas por suas concepções de leitura. Essas concepções desempenham um papel central na forma como as crianças constroem sua compreensão sobre o ato de ler. Na entrevista⁸, a **P1** ao ser questionada: **Qual é a sua concepção de leitura?**

***P1:** Ler é, ah (pausa)...entender as letras, interpretar, conseguir ver os códigos, e...conseguir ver o que que tá, entender o que tá escrito, conseguir fazer uma interpretação do que que tá escrito ali...pra mim é isso (P1-entrevista, 19/06/2023).*

Na resposta da **P1** sobre a sua concepção de leitura, percebemos o seu direcionamento para a consciência fonológica, “entender as letras”, conseguir “ver os códigos”, o que na aparência se parece com uma prática pedagógica voltada para o Ato de Ler, na sua essência demonstra uma prática mecanicista. Para Arena (2021, p.62), “o desenvolvimento da consciência fonológica, princípio fundante de metodologias de alfabetização, repete a mesma lógica empregada pelo capital ao fazer do trabalho uma atividade alienante”. Essa abordagem pode fazer com que a alfabetização se torne uma atividade alienada, em que o ato de ler e o Ato de escrever não está ligado ao desenvolvimento pessoal ou à compreensão crítica do mundo, mas sim a um exercício técnico.

Para Coelho (2000, p. 46), se o professor não concebe a literatura infantil “[...] como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo,

⁸ As falas das professoras P1 e P2 estão destacadas em fonte itálico no texto.

modifica a consciência do mundo de seu leitor [...]", ele:

[...] irá didatizá-la, o que a descaracteriza e a afasta do leitor, tendo o poder de tirar seu encantamento, tornando-a objeto para adornar outros aprendizados e fazer com que o aluno encare a leitura da literatura infantil (e suas atividades seguintes) apenas como mais uma tarefa exigida pela escola, sem que ele experimente toda a força humanizadora da literatura (Bataus; Giroto, 2013, p.48)".

Algumas crianças folheiam os livros, balbuciam algumas sílabas, e é nítida a dificuldade de alguns. A **P1** não fez nenhuma intervenção nesse momento. Passados os 10 minutos destinados à leitura, a **P1** pede para que as crianças se sentem no chão em círculo e pede para que cada um conte sobre seu final de semana.

Observa-se, neste contexto, que em poucos minutos, quando parecia que uma prática pedagógica de leitura iria começar, esta foi repentinamente interrompida, sendo substituída por uma atividade completamente diferente. Quando a atividade de leitura aparentava estar em desenvolvimento, ocorreu uma interrupção abrupta, redirecionando o foco para outra tarefa, uma roda de conversa. Às 8h30min as crianças sentam em círculo, no chão, e a professora pede para que cada um fale sobre como foi o final de semana.

A análise deste trecho, evidencia uma prática pedagógica que não dá continuidade ao processo de leitura, o que pode refletir uma contradição no papel da educação em contextos de dominação e emancipação. A interrupção abrupta de uma atividade de leitura em favor de outra, como a roda de conversa, pode ser vista como um exemplo de uma prática que não promove intencionalmente o desenvolvimento do saber crítico. "Nesse sentido, a ação pedagógica, enquanto apropriação pelas classes dominantes de um saber que tem a ver com seus interesses, concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais" (Cury, 1985, p.71).

A ação pedagógica, quando dominada pelas classes poderosas, é usada para moldar o conhecimento de forma a atender aos seus próprios interesses. Assim, a educação acaba servindo como uma ferramenta para manter ou ajustar as condições sociais de maneira que continue favorecendo essas classes dominantes.

Com base na observação, evidencia-se que o tempo destinado à leitura não foi suficiente para sustentar uma prática pedagógica que almeje o desenvolvimento do sujeito como leitor. A insuficiência de tempo atribuída a este propósito pode estar relacionada à carga de atividades burocráticas que as professoras precisam administrar. Essa situação é percebida na fala da **P1** quando

questionada sobre a periodicidade das práticas de leitura em sala de aula: **E sobre a Literatura Infantil, como você trabalha agora no retorno presencial?**

***P1:** Ah, é igual você viu ali, eu dou livros, não sei se eu faço certo...mas aí a gente tem um monte de conteúdo pra trabalhar também...muita prova...tento encaixar no meio de alguma coisa...no meio desse monte de conteúdo, dessa falta de professor...que eu acho que as outras escolas nenhuma é assim..acho que é só a gente que tem um professor e pronto...todo mundo tem R2, tem não sei o que...a gente não tem nada né...só tem nós e só (P1-entrevista, 19/06/2023).*

O envolvimento do professor em atividades burocráticas interfere diretamente no desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendem às necessidades específicas de seus alunos. De acordo com (Giroux, 1997.p. 2):

[...] isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos.

Esse cenário apresenta uma contradição implícita: ao mesmo tempo que se reconhece a importância de práticas pedagógicas personalizadas para alcançar os objetivos educacionais dos estudantes, destaca-se que as demandas administrativas, intrínsecas ao sistema educacional, dificultam essa personalização. Dessa forma, surge um conflito entre o papel esperado do professor como agente pedagógico e o excesso de tarefas burocráticas.

É possível perceber várias nuances de descontentamento na fala da **P1**. Ao ser questionada sobre como trabalha a literatura infantil no retorno presencial das aulas, ela diz que “*dou livros, não sei se eu faço certo*”. Essa fala é preocupante, pois demonstra insegurança da **P1** de lidar com tal prática pedagógica. Ela é Pedagoga, está no magistério há 5 anos, não possui especialização, e dos 5 anos em que atua, 2 deles correspondem ao período pandêmico, ou seja, efetivamente ela está há 3 anos em sala. De acordo com Freire, (2002, p. 18), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A fala da **P1** reflete as tensões e dificuldades enfrentadas por professores no ambiente educacional, especialmente em contextos de escassez de recursos e sobrecarga de demandas. Ela revela um quadro em que o ensino muitas vezes é

comprometido pela priorização de conteúdos e avaliações, em detrimento de práticas pedagógicas mais significativas, como a leitura e o desenvolvimento crítico.

A professora parece reconhecer que sua prática pedagógica não segue uma lógica ideal, mas é limitada pelas condições estruturais impostas, como a falta de recursos humanos e materiais. Essa situação reflete o que Cury descreve como a função instrumental da educação no sistema capitalista:

A educação como instrumento de persuasão entra com papel dissimulador. O capital introduz alguma forma de instrução educativa, seja numa linha mais formal de ensino básico (a fim de que o trabalhador resista às exigências diferenciadas do trabalho parcelado e evite o estrangulamento precoce), seja numa linha mais informal de saber (afim de povoar as consciências com pseudoproblemas, e exercer uma hegemonia a serviço da dominação) (Cury, 1985, p.71).

Em vez de promover a emancipação, a prática pedagógica é moldada para cumprir demandas imediatas do sistema, como "dar conta do conteúdo" e "preparar para provas", reforçando uma lógica produtivista e fragmentada. Além disso, a fala da **P1** aponta para um sentimento de isolamento e precarização no trabalho docente. A ausência de apoio institucional, como a falta de professores auxiliares ou recursos adicionais, sublinha a desigualdade nas condições de ensino, o que prejudica não apenas o processo educativo, mas também o potencial da educação como ferramenta de emancipação. Essa precariedade, descrita pela professora, alinha-se com o papel dissimulador da educação apontado por Cury (1985), em que as limitações estruturais são naturalizadas ou aceitas, enquanto a dominação estrutural permanece inquestionada.

Figura 6: Roda de Conversa



Fonte: Banco de dados do pesquisador (2023).

Após a roda de conversa, inesperadamente a **P1** retomou a atividade

de leitura que havia interrompido e pediu para que uma aluna fizesse a leitura em voz alta da história de um dos livros, o que a mesma fez com muita dificuldade. Em nenhum momento a **P1** fez nenhum tipo de intervenção. A atividade de leitura é finalizada e inicia-se uma atividade de matemática.

Observa-se que, neste dia, a essência da prática pedagógica voltada ao ensino do Ato de Ler, que seria uma prática pedagógica voltada para um trabalho com intencionalidade, permeado por mediações que possibilitam transmitir por meio da leitura a cultura elaborada e produzida historicamente, não acontece de forma que possibilite a sua identificação. A atividade foi iniciada no começo da aula, alguns minutos depois foi interrompida dando início a uma atividade totalmente diversa, e minutos depois retomada. O trecho evidencia uma contradição entre o ideal pedagógico proposto e a prática observada.

Ainda, uma questão pode nos ajudar a identificar a dificuldade inicial observada da **P1** às suas práticas pedagógicas de leitura nesse primeiro dia de observação. Quando perguntada: **No retorno presencial, com que frequência você propõe para as suas turmas as práticas de leitura?**

***P1:** Óh, praticamente um dia sim e um dia não, porque a gente tem uma atividade que eu faço assim com eles que é levar o livro pra casa e depois eles devolvem...no começo eu pedia que eles trouxessem um resuminho do que eles tavam lendo...aí depois eu vi que eles começaram a ter uma obrigação, daí eles não pegavam o livro que eles queriam, porque na verdade eles achavam grande, e aí eles falam assim: Ah, esse livro aqui eu não vou conseguir resumir...aí eles já deixavam sabe...ela (criança) queria ler, mas ela não queria resumir aquele livro, então daí, eu fiz um curso da Prefeitura que falava assim, que nem tudo que eles lêem eles precisam fazer uma atividade, entende, mas ler por ler, ler por prazer e...aí eu parei de fazer isso..aí eu pedi que eles só, tipo, só levassem o livro e devolvesse...e depois não precisava fazer nada, só escrever o nome do livro e a data..e aí eu comecei a fazer assim...daí na sexta eles pegam e devolvem na segunda ou terça...daí eles devolvem e eu tenho um caderninho e eu anoto. Às vezes eu peço que eles façam alguma coisa do livro e, mas...é..quase que a semana toda a gente faz alguma coisa porque eles tem muita dificuldade na leitura, sabe, porque eles pegaram bem a fase da alfabetização deles foi bem a fase da pandemia. Então, em relação a leitura era o segundo ano...eu alfabetizei eles praticamente o ano passado...O 9º mesmo, quando eu peguei o J, ele tava silábico, ele colocava...colocava uma letra por*

⁹ Utilizamos apenas a inicial do nome da criança.

sílaba...e deu o maior trabalho pra conseguir fazer o J ler. O J começou a fazer texto agora...faz o que...uns dois meses que o J começou a escrever texto...e não só o J, mas muitos deles...então eles já são bem atrasadinhos...então...e aí comecei a fazer assim, comecei a mandar livro pra casa...às vezes eu peço pra eles lerem na sala...mas é quase um dia sim um dia não, às vezes quando sobra tempo...mas a gente tem pouco livro...não tem muito livro sabe...eles já tão enjoados daqueles livros (P1, entrevista, 19/06/2023).

Observamos que a exigência inicial de resumos transformou a leitura em uma tarefa árdua para as crianças. Este fenômeno pode ser atribuído às grandes dificuldades que a turma do 4º ano apresenta em relação à leitura. É importante considerar que essa turma frequentou o primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, período crucial da alfabetização, de forma remota. Sabe-se que a leitura se faz presente em todas as fases da educação, e é na infância, que o seu aprendizado se inicia. Nesse período, as situações de leitura:

[...] precisam se pautar na prática social orientada de intencionalidade e do entendimento do porquê, do como, do quando, do para que se lê e que esse sentimento possa proporcionar possibilidades para o desejo de ler desde a infância (Beleze e Franco, 2022, p.65).

Tal prática, deve ser orientada e intermediada pelo professor, dentro da escola, que funciona como “uma via para acessar o conteúdo cultural sistematizado, programado especialmente para desencadear um processo de ensino que promova nos alunos o seu processo de humanização” (Arena e Miller, 2011, p.342). “Assim, o papel do professor é fundamental no processo de ensinar a ler, pois será ele um dos grandes responsáveis para que a criança penetre no mundo da leitura ou, melhor ainda, crie situações para que ela perceba a necessidade de ler. (Arena e Reis, 2012, p.710). Portanto, é necessário que a leitura seja significativa para o professor para que ele possa torná-la significativa para as crianças.

A professora relata que as atividades de leitura acontecem "quando sobra tempo" ou em dias alternados, reforçando a fragmentação das práticas pedagógicas em um currículo sobrecarregado. Essa dinâmica reflete as contradições descritas por Cury (1985), em que a educação, mesmo quando visa à emancipação, acaba sendo pressionada a cumprir exigências imediatas e repetitivas, como avaliações e conteúdos, que não necessariamente promovem o desenvolvimento integral dos alunos.

Sobre as atividades de leitura ao retorno do ensino presencial, a **P1** diz em sua fala: “*no começo eu pedia que eles trouxessem um resuminho do que eles tavam lendo*”, mas que quando fez um curso de formação continuada da Prefeitura entendeu que “*nem tudo que eles lêem eles precisam fazer uma atividade, entende, mas ler por ler, ler por prazer e...aí eu parei de fazer isso*”. A essência dessas ações desenvolvidas pela **P1**, apesar das aparências, é promover o desenvolvimento da consciência fonológica em vez da consciência gráfica., pois a leitura literária deve ser valorizada como uma experiência enriquecedora por si só, sem ser utilizada para outros objetivos educacionais ou de formação. Ainda em relação a sua fala: “*ler por ler, ler por prazer*”, em relação à leitura, segundo Arena (2003, p.60):

[...] não há nem hábito a ser formado, nem gosto a ser criado, nem prazer a ser desenvolvido ou despertado nas práticas das leituras. Há necessidades provocadas pelas circunstâncias criadas pelas relações entre os homens, ancoradas no conhecimento que tem o leitor sobre o próprio conhecimento, sobre a língua, e sobre as operações que estabelecem a relação grafo-semântica entre o leitor e o escrito.

Portanto, professores (as) que trabalham com o ensino do Ato de Ler, devem criar nas crianças a necessidade de ler, para que elas tenham experiências reais em que possam participar ativamente e se tornem protagonistas de sua aprendizagem e compreendam a importância social da leitura.

O segundo dia de observação da turma aconteceu no dia 08/05/2023 das 8h às 10h. Esse dia iniciou com a atividade Varal de Leitura. A **P1** escolheu um livro para fazer a proferição da história. Enquanto proferia o texto, a **P1** foi mostrando as imagens às crianças. O livro de hoje é “Apostando com o Monstro” de Kyoung Hwa Kim (Autor), Yoon Chul Jung (Ilustrador), Elizabeth Kim (Tradutor). As crianças têm dificuldade em prestar atenção. Algumas crianças estão lendo outros livros e outras estão fazendo outras tarefas. O objetivo da **P1** é que ao final da proferição as crianças elaborem uma narrativa baseada no que compreenderam ao final da atividade.

Utilizamos o termo “proferição” em vez de “leitura em voz alta”, baseados nos estudos de Bajard (2016, p. 13):

[...] a proferição, que transmite um texto de autoria alheia é o resultado de uma dupla enunciação. A primeira é realizada solitariamente na escrivania do autor. Este último é responsável por um texto permanente que ficará disponível para todas as gerações futuras e, através de traduções, para leitores de vários países. Ele pode gastar o tempo necessário para elaborar, corrigir, reescrever o texto, pois não é pressionado pela urgência de uma comunicação imediata. Tem a oportunidade de dar ao texto, se for o caso, uma dimensão estética. [...] A proferição nasce de uma comunicação presencial entre um “arauto” contemporâneo e seus ouvintes. Na qualidade

de segundo enunciador, o “arauto” se submete à tirania do texto do autor, primeiro enunciador. Apesar de não poder mudar nenhuma palavra, nem deslocá-la, ele é responsável não somente pela “música” do texto, pela escolha do volume da voz, sua altura, seu ritmo, suas pausas, mas recorre do mesmo modo que o contador, a linguagem de acompanhamento tais como gestualidade, luz, figurino, praticável, espaço. Ele é o “encenador” do texto. Olhando nos olhos de seu público, o “proferidor” se comunica com ele.

Sendo assim, o proferidor apresenta esse texto ao público, sem alterar seu conteúdo, mas acrescentando sua interpretação por meio da voz, ritmo, gestos e outros recursos cênicos. Assim, ele se torna o "encenador" do texto, comunicando-se diretamente com o público.

Foi possível perceber nesse momento uma prática pedagógica que inicialmente tinha uma intencionalidade, mas que no seu decorrer, demonstrou o que pareceu ser uma falta de preparo antecipado pela **P1**. Isto porque durante a sua execução, a maioria das crianças liam outros livros ou faziam outras tarefas, demonstrando assim, um desinteresse por parte das crianças. Esse desinteresse pode ser devido ao fato de a **P1** ter escolhido um livro de forma aleatória, sem uma intencionalidade para esse propósito, pois selecionar os livros a serem disponibilizados aos alunos ao longo do ano letivo requer uma escolha consciente, pois é fundamental que o docente planeje as atividades de maneira intencional (Giroto e Souza, 2010).

Assim que a **P1** finalizou a proferição da história ela conversou com as crianças sobre o que foi lido. Na verdade, ela tentou conversar sobre a história, mas as crianças não deram a menor atenção ao que a **P1** estava falando e conversavam entre si. Ela aumentou o tom de voz, pediu silêncio e distribuiu o material para que as crianças produzissem um “livrinho”, que se constitui de 2 folhas de papel sulfite dobradas ao meio e grampeadas. Ela pediu para que as crianças criassem uma historinha baseada na proferição que ela fez em sala de aula, e diz que ao final, esses “livrinhos” seriam pendurados em um varal no pátio da escola para que todas as crianças tivessem acesso. A **P1** tentou organizar a turma para que fizessem a atividade, mas eles estavam muito agitados e ela não conseguiu finalizar a explicação. Algumas crianças disseram que não entenderam a história, e nem o que era pra ser feito. A **P1** não conseguiu controlar a agitação das crianças. Depois de um “grito”, todos se calaram, e ela fala que iria começar tudo de novo e que dessa vez é pra prestarem atenção. Ainda assim, quando ela reiniciou, houve vários momentos de interrupção, em que as crianças falavam sobre assuntos aleatórios que não tinham a

ver com a atividade.

Podemos perceber durante as observações que a **P1** não conseguiu atingir os objetivos de sua ação, pois a agitação das crianças não a permitiu tal conquista.

Analisando o PPP da instituição, o mesmo diz que do 1º ao 3º (anos anteriores ao de nossa análise), as práticas pedagógicas de leitura são direcionadas para ações que enfatizam a consciência fonológica em vez da consciência gráfica, por meio de um projeto desenvolvido pela escola denominado Palavras Voadoras.

O projeto Palavras Voadoras acontece diariamente nessa fase. Seu objetivo é o de ler em voz alta para a professora e responder questionamentos orais sobre o que leu; decodificar, entender e ler palavras, pseudopalavras e textos; Desenvolver a fluidez, precisão e prosódia na leitura de textos diversos; Praticar a expressão oral com apoio da literatura infantil voltada para gêneros textuais orais; Desenvolver o gosto e a prática de brincadeiras orais, jogos de linguagem, a consciência fonológica e o repertório linguístico por meio de trava línguas, palavras cantadas, lendas, parlendas, quadrinhas, contos de fadas e poemas; Acionar estratégias de leitura que permitam descobrir o que está escrito e onde (seleção, antecipação e verificação); estabelecer correspondência entre a pauta sonora e a escrita do texto; Ler textos conhecidos de memória, ajustando o oral ao escrito; Construir conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética; Conhecer diferentes gêneros textuais em situações de aprendizagem em equipe (PPP, 2023, p. 70-71).

Os dados do PPP nos levam a entender que as práticas pedagógicas para a formação do leitor do 1º ao 3º ano, foram direcionadas para o domínio do sistema linguístico, o que segundo Arena (2015, p.136):" [...] não é especificamente o objeto a ser ensinado. Mais do que conhecer as regras de funcionamento do sistema, a função da escola e de seus agentes é a de ensinar a ler o outro como práticas históricas e culturais".

Ainda, segundo Arena (2010), esses modos de ensinar carregam consigo concepções herdadas historicamente por meio de todos os canais pelo qual passou em sua trajetória de cidadão para professor. Portanto, é fundamental que as práticas pedagógicas evoluam para além do domínio técnico, incorporando uma abordagem que valorize as dimensões históricas e culturais da leitura, promovendo uma formação mais integral e crítica dos alunos.

Em um certo momento, a **P1** olhou para o pesquisador e disse: “*O que eu faço? Eu não consigo! Estou com eles desde o P4...conheço os pais, fui no casamento de alguns e quase todos eu vi nascer*” . É nítido o olhar de descontentamento da **P1**. Nesse momento, o pesquisador/observador apenas gesticula um “não sei”.

Ao final, a **P1** desistiu da atividade proposta inicialmente por não conseguir controlar o comportamento da turma e pediu para que as crianças finalizassem em casa. Nesse momento, a observação nos mostrou que o vínculo criado entre a **P1** e sua turma atrapalhava sua função como docente. Ela os acompanha desde o P4, conforme dito para o pesquisador durante a observação: “*Estou com eles desde o P4...conheço os pais, fui no casamento de alguns e quase todos eu vi nascer (P1)*”.

Essa é uma questão preocupante, pois de acordo com Mendes (2006), ao ingressar na escola, a criança espera encontrar uma extensão de seu lar e é comum os alunos se apegarem tanto à professora que ela acaba sendo vista como uma “tia”, um parente próximo, o que pode diminuir a percepção de sua autoridade e profissionalismo, resultando em consequências negativas tanto para sua carreira docente como para esses alunos.

O terceiro dia de observação da turma aconteceu no dia 15/05/2023 das 8h às 10h e iniciou com uma Roda de Conversa, e o tema foi: “Como foi o seu final de semana?”. As crianças sentaram no chão, formando um círculo e iniciaram a roda. As crianças contaram como foi o seu final de semana, não são todas, pois algumas ficaram muito tímidas e não quiseram falar. Algum tempo depois, a roda de conversa é finalizada e a **P1** fez a proferição do livro “*Numa noite muito, muito escura*”. Durante a proferição, ela foi explicando a importância de respeitar a pontuação no texto, e também se referiu ao tom de voz para fazer a leitura, pois é importante que todos ouçam. Ela finalizou a história e sugeriu uma discussão sobre o que as crianças entenderam. Mais uma vez, as crianças ficaram muito agitadas e foram até a **P1** para falar de assuntos aleatórios, e ela, mais uma vez, olhou para o pesquisador com um semblante de “*eu não consigo*” e finalizou a tentativa.

Nesse dia, os mesmos padrões se repetiram das observações anteriores. A essência da prática pedagógica de Leitura da P1 está direcionada à consciência fonológica e o Livro de Literatura está sendo utilizado a outros interesses que não o ensino do ato de ler. O pouco diálogo que se desenvolveu com as crianças

com relação ao que foi proferido se direciona para a questão gramatical, e não para a essência da obra. Quando a **P1** direciona a discussão sobre a história em si, mais um momento de agitação se instalou conforme observado na semana anterior. Nesse momento, a **P1** encerra a tentativa de sua prática.

Esse comportamento agitado das crianças, segundo Da Silva e Rosa (2021), pode ter relação com o período de distanciamento social, a interrupção da rotina pessoal e a suspensão das aulas presenciais que podem ter afetado o comportamento dos estudantes, resultando em sofrimentos psicológicos manifestados por sentimentos de medo, solidão, angústia e alterações no sono.

Embora ainda não existam estudos conclusivos sobre os impactos do fechamento provisório das escolas, os efeitos adversos da pandemia associados à saúde, bem-estar e aprendizagem já podem ser percebidos. Há indícios de que as interrupções das aulas presenciais podem ter grave impacto na capacidade de aprendizado futuro das crianças, além de efeitos emocionais e físicos, que podem se prolongar por um longo período. (Da Silva e Rosa, 2021, p. 194).

Da Silva e Rosa (2021) aludem que o período de isolamento pode ter afetado o comportamento dos estudantes ao voltarem para as aulas presenciais, indicando a necessidade de mais pesquisas sobre o tema.

Em nossa pesquisa, é importante salientar que não é nosso objetivo explorar as questões patológicas dos comportamentos que possam causar os sintomas mencionados, como a agitação das crianças em sala de aula. Nosso foco foi analisar como esses sinais comportamentais interferem diretamente na prática pedagógica da **P1**, a ponto de levar ao término da atividade antes de se alcançar os objetivos propostos.

O quarto dia de observação da turma aconteceu no dia 22/05/2023 das 8h às 10h, e assim como nas observações anteriores a **P1** iniciou com uma roda de conversa. As crianças se sentam no chão, em círculo. A pergunta de hoje é: O que você mais gosta em você e o que você mudaria? Apenas duas crianças responderam, e de forma positiva disseram que gostam de tudo e que não mudariam nada. Por mais que o pesquisador, estivesse no fundo da sala de aula apenas observando, é possível perceber que nesse dia, talvez por ser uma pergunta mais pessoal, as crianças estavam muito tímidas e passaram a impressão de estar com vergonha de responder. A **P1**, percebendo a situação, encerrou a roda de conversa e iniciou a aula. Ela pegou o livro didático, e fez a proferição da história do Bairro Tabuleiro do Martins. Após a

proferição, a **P1** pediu que as crianças também fizessem a leitura em silêncio. Após o prazo de mais ou menos 20 minutos, ela solicitou às crianças que cada fizesse a leitura de uma parte em voz alta. Em sua maioria, as crianças tinham muita dificuldade de leitura, bastante pausa, muita lentidão, tentando decodificar as palavras e não havia fluência. A **P1**, vendo tal dificuldade, mudou o exercício e fez duas perguntas sobre o texto que ela proferiu em sala. Nenhuma criança respondeu e a aula foi finalizada. Os padrões das observações anteriores se repetiram nesse dia. A **P1** iniciou os trabalhos com uma roda de conversa, e em seguida fez a proferição de um livro literário. A falta de intervenção pedagógica durante a atividade de leitura demonstra uma possível ausência de compromisso com a formação de uma consciência mais ampla, alinhada com o que Cury (1985) descreve como a "falsa consciência". Sem o aprofundamento do saber, a prática educativa pode permanecer em um nível de reprodução de rotinas que pouco contribuem para o desenvolvimento crítico das crianças. Assim, a educação, ao não priorizar a formação integral, pode acabar atendendo às exigências mínimas de socialização sem confrontar as contradições mais profundas do sistema educativo ou social.

Ao finalizar disponibilizou 20 minutos para que as crianças fizessem a leitura silenciosa da obra lida. Nesse momento, identificamos a essência desta prática da **P1** em conformidade com nosso entendimento sobre o ensino do Ato de Ler relacionado à leitura silenciosa. Foucambert (2008, p. 35), expõe que: “[...] a língua escrita não é nada mais que uma prática; ela se cria por essa prática e é essa prática que se aprende [...] É por isso que, no que diz respeito à leitura, não é evidente que a abordagem fonética seja importante”, pois “[...] saber ler é ler com os olhos, é atribuir diretamente um sentido aos sinais gráficos” (Foucambert, 2008, p. 37). Nessa mesma direção, Bajard (2014) menciona que há apenas uma leitura, que é a leitura silenciosa, e por isso faz a distinção entre Ler e Dizer. Acreditando que ler é recitar, tendemos a considerar leitoras as crianças que conseguem vocalizar o texto claramente, independentemente de terem compreendido o significado do texto, e isso é um equívoco, pois:

Quando o aprendizado da leitura se faz pela decifração, a produção sonora traduz o domínio da leitura pela decifração, a produção sonora traduz o domínio das relações grafonéticas. Já que nessa concepção da aprendizagem, a compreensão se dá mediante a sonorização do texto, a que chamamos de oralização, a construção do sentido não é vista como pertencendo ao campo da escrita, mas sim ao campo do oral. (Bajard, 2014, p. 82)

Portanto, não se deve confundir o ato de dizer o texto para outras pessoas com a leitura (construção de sentido), porque:

[...] a terminologia leitura silenciosa/leitura em voz alta não é satisfatória. De um lado, ela aproxima duas atividades, uma silenciosa e pessoal, a outra sonora e comunicativa, cuja distinção é essencial. É preciso então dizer como Eveline Charmeux (1987), que a “leitura em voz alta” (mas então por que conservar uma expressão contraditória em seus termos?) não é uma leitura, mas uma “transmissão da leitura” (Bajard, 2014, p. 77).

Não pretendemos com a nossa fundamentação negar a importância de dizer o texto para o outro, pois ela é uma parte integrante de várias situações comunicativas em nossas vidas e desempenha um papel importante na formação de leitores, conforme argumenta Abramovich (2009, p. 16),

“Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias...Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”.

Seguindo com nossa análise, após o tempo destinado à leitura silenciosa, a **P1** solicitou que algumas crianças fizessem a leitura em voz alta para a turma. Nesse momento, as crianças tem muita dificuldade com a leitura, tentam decifrar os códigos e percebendo a dificuldade, a **P1** olha para o pesquisador, e diz: “A **P2** vai ter que dar um jeito de alfabetizar eles no 5º ano”. Essa turma tem 13 crianças, e 3 delas tem laudo. Logo a atividade é finalizada e mais uma vez sem sua conclusão. É nítido o descontentamento da **P1** nesse momento. As crianças dessa turma ficaram 2 anos no ensino remoto emergencial e quando questionada sobre as práticas pedagógicas de leitura nesse período, a **P1** respondeu: **Com que frequência você propôs práticas exitosas de leitura, que deram certo durante o ensino remoto?**

P1: *Olha, pra nós aqui, o ensino remoto a gente não fez online né...nós mandamos material impresso por conta que as crianças não tinham internet em casa. Então, todos eles devolviam assim, é..as atividades feitas, mas era bem assim, complicado, porque a gente não tinha como ver o que eles assim...o que eles estavam fazendo...se não estavam fazendo, se era eles mesmo ou não, sabe (P1, entrevista, 19/06/2023).*

Percebemos que essas crianças foram muito prejudicadas nesse período, pois não dispunham de sinal de internet em casa, e mesmo encaminhando material impresso, não foi possível o acompanhamento adequado conforme a fala da

P1. Um levantamento feito pela Associação ConectarAGRO (2024) em parceria com a Universidade Federal de Viçosa (UFV) apontou que apenas 37% dos imóveis rurais no Brasil têm cobertura 4G em toda a área. Essa situação não é diferente no Patrimônio Rural onde a escola investigada está instalada. A falta de conexão das crianças impediu a **P1** de ministrar aulas durante o período de isolamento, e a escola trabalhou com material impresso.

Além disso, talvez como uma tentativa de “justificar” a dificuldade de leitura as crianças, a **P1** citou que 3 de 13 possuem laudo, como se “o uso do laudo fizesse parte da cultura escolar funcionando como um balizador de práticas pedagógicas. É comum ouvirmos discursos como “para esses que não são laudados fica complicado realizar uma prática” (Pletsch e De Paiva, 2018, p.1046). E, mais uma vez a **P1** não conseguiu finalizar com êxito a prática proposta e finalizou a aula. A observação aponta uma contradição entre os desafios estruturais enfrentados pela escola e a forma como esses desafios são tratados pedagogicamente. Por um lado, a falta de infraestrutura tecnológica, evidenciada pela baixa cobertura de internet 4G no meio rural, expõe um obstáculo claro para o ensino remoto, obrigando a adoção de materiais impressos. Por outro lado, a menção aos laudos das crianças sugere uma naturalização da dificuldade em atender esses alunos, como se o laudo fosse necessário para instalar ou orientar práticas pedagógicas.

O quinto dia de observação aconteceu no dia 29/05/2023 das 8h às 10h, e a **P1** iniciou a aula deixando os livros de Literatura Infantil à disposição de todas as crianças e elas podiam escolher qualquer um para ler. A maioria delas acabou escolhendo um livro e no restante do tempo ficaram conversando entre si. A **P1** estava ocupada e com tarefas burocráticas a serem cumpridas e fez isso durante a aula. Devido às atividades burocráticas que a **P1** precisava realizar, nesse dia não foi proposta nenhuma prática pedagógica específica. Em vez disso, foram disponibilizados livros literários enfileirados na lousa para que as crianças escolhessem um para ler. A maioria das crianças fez sua escolha, mas apenas manuseou os livros, passando o restante do tempo a conversar entre si.

Figura 7: Crianças do 4º ano lendo



Fonte: Banco de dados do pesquisador (2023).

Uma questão identificada durante as observações nesse dia é que a escola possui uma quantidade ínfima de livros de literatura infantil para disponibilizar às professoras e às crianças. A **P1** fez esse desabafo em uma de suas respostas na entrevista: **P1:** “[...] a gente tem pouco livro...não tem muito livro sabe...eles já tão enjoados daqueles livros (P1, entrevista, 19/06/2023)”. Percebemos na fala da **P1** o seu descontentamento com essa situação, pois a falta de novos livros, de novas histórias, acabam desestimulando as crianças a levarem os livros pra casa, pois como disse a **P1**, eles já estão enjoados daqueles livros. A escola não possui biblioteca. Possui uma sala identificada como sala de leitura, mas que na verdade não é utilizada para tal fim e serve mais como um depósito de materiais, jogos, livros didáticos e materiais para aula de educação física.

É possível perceber nesse dia uma contradição. A falta de diversidade de livros e a ausência de uma biblioteca funcional demonstram uma negligência estrutural que compromete o incentivo à leitura. O desabafo da **P1** revela o impacto direto dessa carência no desinteresse das crianças pelos livros disponíveis, criando um ciclo de desestímulo. Além disso, o fato de uma "sala de leitura" ser utilizado como depósito subverte completamente sua finalidade, reforçando a contradição entre o propósito educativo idealizado e a prática cotidiana limitada pela falta de recursos.

Figura 8: Sala de Leitura

Fonte: Banco de dados do pesquisador (2023).

Figura 9: Sala de Leitura

Fonte: Banco de dados do pesquisador (2023).

Figura 10: Sala de Leitura

Fonte: Banco de dados do pesquisador (2023).

O sexto dia de observação aconteceu no dia 05/06/2023 das 8h às 10h, mas nesse dia não houve nenhuma atividade de prática de leitura, pois esse dia foi dedicado para as crianças fazerem fantoches com material reciclado. Essa atividade foi encaminhada pela Prefeitura, e as crianças deveriam fazer os fantoches baseados nos personagens Vidinha, Serena e Kiko. Os personagens ficando prontos, eles vão expor no pátio da escola.

Figura 11: Crianças fazendo fantoche



Fonte: Banco de dados do pesquisador (2023).

O sétimo e último dia que o pesquisador havia destinado para observação, 19/06/2023, não aconteceu, porque a professora do terceiro ano entrou em licença maternidade, e a partir desse momento a **P1** assumiu as turmas do 3º e 4º anos juntas, na mesma sala, estabelecendo a partir desse dia uma turma multisseriada, impossibilitando o que seria nosso último dia de observação conforme havíamos planejado. Por conta desse acontecimento, a entrevista semi estruturada que seria feita na semana seguinte foi feita nesse dia. A entrevista foi feita na sala da pedagoga, primeiramente a Professora **P1** e em seguida a Professora **P2**. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Cada entrevista durou em média 15 minutos. Nesse dia, o pesquisador finalizou sua coleta de dados.

6.2 ANÁLISE DOS DADOS: TURMA 5º ANO

A turma do 5º ano é composta por 16 crianças, sendo 7 meninos e 9 meninas, e é regida pela **P2**, Pedagoga, casada, idade 52 anos, moradora do Município de Londrina, não possui especialização e atua no magistério a 36 anos.

O primeiro dia de observação da turma aconteceu no dia 17/04/2023 das 10h:15min às 12h. Nesse dia, para a referida turma não houve aulas de língua portuguesa e nem prática de leitura, pois foi dia de preparação para a Prova Paraná, e a **P2** precisava apressar o conteúdo para as crianças. Ela iniciou com a aula de Geografia, e o pesquisador se retirou.

A Prova Paraná é uma avaliação diagnóstica em larga escala, criada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) em 2019, para diagnosticar a aprendizagem dos alunos das redes públicas estaduais e municipais.

Um estudo sobre “Os Impactos Da Prova Paraná em Escolas Das Redes Municipal e Estadual De Educação Básica”, realizado por Savaris (2022, p. 8) em sua Dissertação aponta para:

[...] a intensificação da qualidade neoliberal na Educação no Paraná, uma adequação do conceito de avaliação diagnóstica para atender objetivos gerencialistas tanto na esfera estadual quanto municipal. A análise documental evidencia a ênfase gerencial da Prova, os dados demonstram que a Prova Paraná impacta no cotidiano de professores, diretores e pedagogos com um aumento significativo de atividades, desde a organização para aplicar e corrigir, às exigências de trabalho com descritores, simulados, enfim, preparar os alunos para a Prova.

Como percebemos nos estudos de Savaris (2022), o mesmo evidencia a ênfase gerencial nessa avaliação.

Salientamos que nossa pesquisa não tem como objetivo avaliar os contextos relacionados às avaliações externas, mas precisamos compreender um fenômeno em sua totalidade. Analisando esse contexto (que se estendeu por toda a semana), percebemos a categoria Contradição que reside no fato de que, enquanto a educação dissemina um saber que pode empoderar os indivíduos a pensarem criticamente e a buscarem mudanças sociais, a sociedade capitalista tende a preferir uma educação que forme sujeitos conformados e adaptados às suas necessidades econômicas, ou seja, a contradição da intencionalidade predominantemente revela-se na tensão entre o potencial transformador da educação, capaz de promover um pensamento crítico e reflexivo, e a influência da sociedade capitalista, que frequentemente busca preservar suas normas e valores, sustentando, assim, as desigualdades sociais. Além disso, a apropriação do conhecimento, nessa visão, é fornecida apenas na medida em que prepara os trabalhadores para desenvolverem as habilidades técnicas necessárias para a execução de suas funções que é o caso dos conteúdos da Prova Paraná, que de acordo com a SEED é:

“Ação avaliativa realizada no início de um processo de aprendizagem, que tem a função de obter informações sobre os conhecimentos, **habilidades e competências dos estudantes** com vista à organização dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as situações identificadas” (PARANÁ, 2019, grifo nosso).

Ou seja, uma educação focada nas habilidades e competências na perspectiva de uma Educação que atenda as exigências do mercado de trabalho.

Dando sequência na nossa análise, passamos agora para o segundo dia de observação da turma, que aconteceu dia 08/05/2023 das 10h:15hmin às 12hr.

Esse dia foi destinado à leitura silenciosa, oral e interpretação. Eles leram um poema do autor Bráulio Bessa, chamado Coração Nordestino. A **P2** dá um tempo de 15 minutos para que todos leiam o texto, e depois copiem para o caderno. Após a cópia, a **P2** selecionou uma criança e pediu para que ela fizesse a leitura em voz alta. Essa criança teve facilidade na hora da leitura. Cada uma delas ficou com 2 parágrafos e a leitura continuou com outra criança, e assim sucessivamente. A **P2** tem total domínio sobre a turma, até porque ela é mais incisiva com relação ao comportamento e vez ou outra eles são repreendidos durante a aula. Na continuidade da leitura, em um dado momento, uma aluna aparentemente com dificuldade tem alguns momentos de “travadas”, e de forma bastante rude, a **P2** a repreende: *“nossa, desse jeito vai perder nota...foi assim que eu ensinei?”*. Não há nenhuma intervenção, e a criança finaliza a sua leitura em voz alta com muita dificuldade e a atividade continua com a próxima criança. Nesse momento, uma das crianças conversava com outra sentada logo atrás, e de maneira súbita, a **P2** a expulsou da sala e pediu que a mesma fosse até a sala da direção. A **P2** pediu para que a aguardassem, foi até a sala da direção e retornou depois de alguns minutos, finalizando a atividade de leitura e iniciando as atividades de matemática. A análise desse contexto aponta para a reprodução de uma educação que prioriza resultados imediatos e mensuráveis, enquanto negligencia o papel emancipador do saber. Essa dinâmica perpetua as contradições descritas por Cury (1985), em que a intenção de formar sujeitos críticos é diluída pelas exigências do sistema, limitando o potencial da educação como ferramenta de transformação social.

Nesse dia, no início da aula, a essência da prática pedagógica de leitura se mostra de acordo com a perspectiva de nossa pesquisa, ou seja, direcionada ao ensinamento do Ato de Ler. Acreditamos que o trabalho com gêneros literários é essencial para a apropriação significativa e consciente das práticas históricas e sociais, permitindo a formação integral do indivíduo e a leitura silenciosa de um poema é um desses momentos, pois “[...] saber ler é ler com os olhos, é atribuir diretamente um sentido aos sinais gráficos (Foucambert, 2008, p. 37)”.

Mas passados os 15 minutos, a **P2** solicitou que as crianças fizessem a cópia do poema no caderno, evidenciando a utilização do material como instrumento pedagógico destinado a outros interesses que não o ensino do Ato de Ler. Após todos copiarem, a **P2** solicitou que uma das crianças fizesse a leitura de alguns parágrafos em voz alta, e sucessivamente, outros deram continuidade. A partir desse momento identificamos a essência da prática direcionada para o ensino de leitura voltada para

a consciência fonológica, pois em nenhum momento a **P2**, após a leitura silenciosa das crianças realizou um diálogo sobre o que eles haviam lido. Isso é essencial, pois de acordo com Arena (2015, p.148) “Ensinar a prever, a elaborar perguntas, antes e durante a leitura, para encontrar respostas ao longo de todo o processo, é tarefa do professor da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior.

A função do professor é a de ensinar, por isso deve oferecer as melhores condições e essas condições exigem que o aluno tenha objetivos para ler, conhecimentos a mobilizar e perguntas a elaborar. Por essas razões, suas chances de sucesso serão maiores se as questões vierem antes, para que não descubra o que seria esperado que fizesse, em que detalhes ou episódios deveria centrar sua atenção (Arena, 2010, p.246)

O que impulsiona o Ato de Ler é a ação intencional do leitor em formular perguntas temporárias e provisórias, em busca de respostas igualmente transitórias, desde o início de sua escolarização, e isso tem que ser ensinado pelo professor. Para Arena (2010), saber ler, entre tantas definições, consiste em aprender a fazer perguntas e procurar suas respostas no texto. No início do processo de ensino das línguas alfabéticas, como o português, a tradição histórica predominante coloca a ênfase na relação entre grafemas e fonemas. Esse enfoque sugere que essa habilidade é a principal a ser dominada, frequentemente desconsiderando o aspecto semântico, “porque a estrutura da ação é configurada pela intenção de conseguir a boa pronúncia, de ganhar a clara fluência e a de apresentar a necessária rapidez” (Arena, 2010, p.143). A compreensão do texto, nesse modelo, é vista como uma consequência natural da verbalização durante a leitura, sem a necessidade de uma atenção específica ao significado (Arena, 2010).

Sabemos que as atividades relacionadas ao ensino do Ato de Ler propostas pelos (as) professores (as) são influenciadas por suas concepções de leitura, e como isso impacta a maneira como a criança construiu seu entendimento sobre o que é leitura e literatura. Por isso questionamos a **P2** sobre sua concepção de leitura. Na entrevista, a **P2** ao ser questionada: **Qual é a sua concepção de leitura?**

***P2:** Bom, você já viu eu trabalhando dentro da sala, eu acho que a leitura pra mim, é importantíssima...a leitura ela abre portas, ela...Ah, a leitura ela te leva longe, eu acho que quem lê, a pessoa quando ela lê, ela sabe chegar em qualquer lugar. Eu sempre falo para os meus alunos isso. Ela traz muitos benefícios, a leitura, né. Na fala, onde ela chega, ela leva à imaginação, ela leva principalmente a gente ter sonhos, a*

imaginar, porque se você lê, você sonha ali junto, você tá ali dentro. Eu acho que a leitura é o ponto de partida, eu acho que desenvolver o gosto pela leitura pra mim é tudo. Porque uma criança que não desenvolve o gosto pela leitura, ela não sonha tão alto, e outra coisa, a leitura ela ajuda na interpretação, em tudo, então quem não gosta não faz nada disso, né (P2, entrevista, 19/06/2023).

A concepção de leitura da **P2** se aproxima da nossa perspectiva para o ensinamento do Ato de Ler, voltado à compreensão, interpretação, ao ato de atribuir sentido ao que lemos. Mas, contraditoriamente à sua concepção e entendimento sobre leitura, sua prática é direcionada ao desenvolvimento da consciência fonológica.

Isso pode ser devido a historicidade do nosso objeto, pois tradicionalmente, esse ensino tem se apoiado predominantemente na pronúncia fluente, sem considerar a intenção do leitor de atribuir sentido ao texto dentro de contextos sociais, históricos e culturais. Nessa perspectiva, a escola costuma ensinar aos alunos como dominar alguns aspectos do sistema linguístico, sem reconhecer que o Ato de Ler é uma ação cultural, plural, histórica e social (Arena, 2010).

A categoria contradição nos permite compreender a natureza contraditória observada no caso da Professora **P2**. Apesar de sua concepção e entendimento sobre leitura indicarem uma abordagem mais mais voltada para a consciência gráfica, a sua prática pedagógica revela uma ênfase predominantemente direcionada ao desenvolvimento da consciência fonológica.

Ainda, o PPP da instituição, nos mostra que as práticas pedagógicas de leitura são direcionadas para ações que enfatizam a consciência fonológica em vez da consciência gráfica, ou seja, são direcionadas apenas para o domínio do sistema linguístico. A contradição está no fato de que, enquanto a educação pode empoderar os sujeitos a pensarem criticamente e buscarem mudanças sociais, a sociedade capitalista tende a preferir uma educação que forme indivíduos conformados e adaptados às suas necessidades econômicas. Essa contradição pode ser observada nas práticas pedagógicas da **P2**, que se distanciam do seu entendimento sobre a leitura.

O terceiro dia de observação da turma aconteceu no dia 15/05/2023 das 10:15hrs às 12hrs, e nesse dia, a **P2** iniciou a aula dizendo que eles iriam preparar um cordel. Ela perguntou para a turma se eles sabiam o que é cordel, mas a resposta foi negativa. Ela explicou que são poemas populares, do tipo “livrinhos” e que ficam

pendurados em cordas para serem vendidos (essa foi a única explicação). Ela pediu para que eles formassem duplas, e uma a uma as duplas foram sugerindo frases para formar um cordel e a **P2** foi escrevendo no quadro. Ela pediu para que as crianças usassem a criatividade e rimas para ficar “bem legal”. O tema sugerido para o cordel é o nome do Patrimônio. Logo em seguida, e sem um aprofundamento em sua explicação, como origem do gênero, sua história e as partes que o compõem, ela iniciou a atividade com as duplas. As crianças, sem um entendimento melhor da estrutura foram sugerindo frases de forma aleatória de acordo com o tema proposto, que nesse caso é o nome do Patrimônio onde a escola está instalada.

Morar em [REDACTED]
 É tranquilo e muito bom
 Tem verde pra todo lado
 E muitas casinhas
 De várias cores e tamanhos
 As pessoas desse lugar
 Não pensam em sair daqui
 Aqui não há poluição no ar
 Nem de barulhos
 Aqui não existe desconhecidos
 Todo mundo se conhece
 Bater papo todo dia
 Na praça, na frente da igreja, nos bares e calçadas
 Se quiser paz e sossego
 E conhecer pessoas hospitaleiras
 Animadas e também fofaqueiras
 Venha passear
 Em [REDACTED], garanto que irá gostar!

Após o exercício coletivo de escrever um cordel, a **P2** pediu para que as crianças, de forma aleatória, fizessem a leitura de uma parte em voz alta. Ao fim do exercício de criação, as práticas observadas a partir desse momento coincidem com a aula anterior, com leitura silenciosa e depois leitura oral. Ao final da leitura oral, estava programada a cópia do cordel no caderno de atividades. Apesar da maioria das crianças dessa turma lerem com mais facilidade, algumas apresentaram grande dificuldade. A **P2** nesse momento se aproximou da carteira de uma delas para auxiliá-la. Apontando com o dedo no texto, a **P2** vai auxiliando a criança na decodificação

das sílabas, e ela apresentou muita dificuldade. Em seguida ela repetiu esse mesmo processo com mais 4 crianças com dificuldades semelhantes. Elas não leram.

Ao final, a **P2** sinalizou para o pesquisador que estas 5 crianças possuem laudo, e assim como observado na turma da **P1**, ela expressa esse sinal como se o uso do laudo justificasse a dificuldade que essas crianças possuem com a leitura. A **P2** finaliza a atividade e a aula é encerrada. Quanto às práticas, nesse dia os padrões coincidem com a observação da semana anterior, ou seja, com a essência da prática pedagógica direcionada para a consciência fonológica.

Nos dois dias seguintes em que as observações estavam programadas, as mesmas não ocorreram. No dia 22/05/2023, a **P2**, estava fazendo retomada de conteúdos em razão da semana de provas. E no que seria o quinto dia de observação, no dia 29/05/2023, a atividade se assemelha ao observado na mesma data na turma da **P1**. Ambas deixaram livros literários à disposição das crianças enquanto se ocupavam de atividades burocráticas que precisavam ser cumpridas por elas. Nas duas turmas as crianças escolheram livros, mas na maioria do tempo ficaram conversando entre si.

Figura 12: Crianças do 5º ano lendo.



Fonte: Banco de dados do pesquisador (2023).

Sexto e último dia de observação, 05/06/2023, a aula tem início e a **P2** pediu para que as crianças escolhessem algum dos livros que se encontravam à disposição. Ela estipulou um prazo de 15 minutos para que eles fizessem a leitura. Em seguida, foi até a carteira de uma das crianças que tem laudo e a estimulou a fazer a leitura em voz alta. Ela apresentou muita dificuldade, fez apenas a decodificação de sílabas. O processo é bem lento. A **P2** ficou por volta de 5 minutos

com essa aluna e finalizou a atividade com ela. A prática pedagógica da **P2** no início da aula, apesar do pouco tempo destinado à leitura (15 min) inicia com atividades voltadas para consciência gráfica, (leitura silenciosa), mas, como em outras observações essa prática não se sustenta e logo sua essência nos mostra seu direcionamento para a consciência fonológica.

Quando questionada sobre as práticas pedagógicas de leitura e leitura literária no retorno do ensino presencial: **E sobre a Literatura Infantil, como você trabalha agora no retorno presencial?**

***P2:** Eles escolhem, as vezes a gente faz a leitura deleite, então...é..quando eles fazem essa leitura deleite, a gente não faz exploração nenhuma...Mas tem um dia da semana que a gente faz a leitura deleite mas é compartilhada, sabe, eu acho bem interessante, em voz alta, porque eu, eu, eu acho importante a em voz alta primeiro pra depois ela, silenciosa...oral (P2, entrevista, 19/06/2023).*

Na resposta da **P2**, percebemos que a mesma acha mais importante a leitura em voz alta antes da leitura silenciosa. Para Foucambert (2008, p. 35), “[...] a língua escrita não é nada mais que uma prática; ela se cria por essa prática e é essa prática que se aprende [...] É por isso que, no que diz respeito à leitura, não é evidente que a abordagem fonética seja importante. Ainda, a mesma diz que “*quando eles fazem essa leitura deleite, a gente não faz exploração nenhuma*”. Para Arena (2009, p. 3):

[...] as práticas de leitura em sala de aula são constituídas pela locução, isto é, pela transmissão oral de sentido, e pela ação visual de atribuição de sentido; essas práticas também se estruturam e se modificam, de acordo com as intenções do professor ao ensinar. Deste modo, a intenção determina a estrutura da atividade de ler.

A resposta da **P2** sobre a importância que dá para a leitura em voz alta, nos mostra que essas atividades de leitura são direcionadas ao processo de alfabetização e na execução de tarefas cujo propósito é mostrar o nível de domínio da criança na leitura e na escrita, e não essencialmente no Ato de Ler, de entender o mundo por meio da linguagem escrita, que significa utilizar uma ferramenta cultural avançada e essencial para o desenvolvimento da espécie humana, indo além de apenas suprir necessidades imediatas e atender às demandas do dia a dia ou da escola. A fala da **P2** revela uma aparente contradição na prática pedagógica descrita. Por um lado, a leitura deleite é valorizada como uma experiência prazerosa e sem a

necessidade de exploração, respeitando a autonomia e o prazer das crianças. Por outro lado, há um foco em estruturar essa atividade em momentos compartilhados e orais, com a justificativa de que a leitura em voz alta deve preceder a leitura silenciosa. A contradição surge entre o objetivo de estimular o gosto pela leitura e a tentativa de controlar o modo como essa leitura é realizada, o que pode reduzir sua espontaneidade.

O último dia destinado para a observação, que seria 19/06/2023, a professora do terceiro ano entrou em licença maternidade, e com isso, a **P1** assumiu simultaneamente as turmas do 3º e 4º anos, criando uma turma multisseriada que inviabilizou a observação final prevista. Portanto, nesse dia realizamos a entrevista com a **P1** e a **P2**, e assim, finalizamos nossas observações na escola investigada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo desta pesquisa foi compreender as práticas pedagógicas adotadas pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia da Covid-19 e no período pós-pandêmico, com foco na formação de leitores entre as crianças da escola investigada. A pergunta que orientou nossa investigação foi: diante do impacto da pandemia, quais práticas pedagógicas foram implementadas pelos professores para a formação de leitores na escola em Londrina, PR, e como essas práticas evoluíram ou foram ajustadas com o retorno às aulas presenciais? Para responder a essa questão, definimos os seguintes objetivos específicos: (a) Contextualizar a situação da educação e do trabalho, identificando os desafios enfrentados na realidade investigada, objetivo que foi alcançado na elaboração da Seção 2 desta pesquisa; (b) Analisar o panorama da leitura em nível nacional, com o intuito de compreender o perfil do leitor brasileiro, utilizando dados da pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil"; (c) Apresentar conceitos fundamentais sobre o Ato de Ler, estabelecendo uma base teórica que suporte a compreensão desse conceito; e (d) Identificar os procedimentos metodológicos, bem como os dispositivos culturais, digitais e tecnológicos empregados pelos professores para promover a formação de leitores no retorno ao ensino presencial, verificando se as práticas pedagógicas foram direcionadas ao ensino do Ato de Ler, conforme evidenciado pelas observações registradas no Diário de Campo.

A perspectiva metodológica adotada baseou-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, permitindo uma compreensão da realidade social a partir de suas condições materiais, incluindo as relações sociais e as contradições presentes na sociedade. Essa abordagem crítico-dialética possibilitou não apenas descrever as práticas pedagógicas, mas também analisar as relações de poder, as desigualdades sociais e as condições de trabalho das professoras. Essa compreensão é essencial para entender como fatores externos, como a pandemia, impactaram as práticas de leitura e a formação de leitores.

Para responder à pergunta norteadora, delineamos um caminho que possibilitasse alcançar o objetivo principal da pesquisa. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados o Diário de Campo, que registrou observações detalhadas, e a gravação de entrevistas semiestruturadas com as professoras, permitindo maior liberdade nas respostas. Também analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da

escola, com intuito de compreender como as práticas pedagógicas se alinham com as metas educacionais estabelecidas, bem como identificar lacunas e potencialidades que podem influenciar a formação de leitores.

As categorias dialéticas foram escolhidas como possibilidade de análise, pois permitem compreender o todo em suas relações mais significativas. A partir das categorias de Essência e Aparência e da categoria Contradição, identificadas durante a observação, conseguimos vislumbrar nosso objeto de pesquisa além da aparência imediata, em um movimento dialético que revelou a essência do objeto por meio de uma análise aprofundada.

A análise das práticas pedagógicas revelou que a professora P1 apresenta uma abordagem fragmentada, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das práticas para a formação do leitor. Apesar da aparência momentânea de que sua prática visa o desenvolvimento do Ato de Ler, ela prioriza aspectos técnicos, como a consciência fonológica, em detrimento da construção de uma relação significativa com o texto literário, essencial para formar leitores críticos e autônomos. O ambiente escolar, embora busque se adaptar às necessidades das crianças, falha em criar um espaço onde a leitura seja vista como uma prática de ensino do Ato de Ler, reduzindo-a a uma tarefa burocrática que muitas vezes não alcança os objetivos pedagógicos desejados. Além disso, o vínculo afetivo entre a P1 e as crianças, embora importante, parece ser um obstáculo à manutenção da disciplina, prejudicando a efetividade das práticas de leitura.

As observações sugerem que a prática pedagógica da P1 necessita de uma reformulação que contemple tanto a clareza de objetivos quanto a intencionalidade pedagógica. É necessário um suporte institucional que promova um ambiente de leitura que vá além da técnica, envolvendo as crianças de maneira mais significativa e prazerosa, contribuindo para seu desenvolvimento integral. Para que a leitura se torne uma possibilidade de transformação, é essencial que a prática pedagógica se alinhe a uma visão mais ampla e crítica, reconhecendo o Ato de Ler como uma prática cultural e socialmente contextualizada, que deve ser ensinada no contexto escolar.

Em relação à prática pedagógica da professora P2, observamos contradições entre a concepção idealizada e sua prática em sala de aula. Embora a P2 declare um compromisso com a leitura voltada à imaginação e à compreensão crítica, sua prática diária está fortemente orientada pela consciência fonológica. Esse

foco na fluência leitora não se alinha aos significados e sentidos da leitura, limitando sua capacidade de servir como um meio de empoderamento e transformação social. A prática pedagógica da P2, embora comprometida com a imaginação, é dominada por uma lógica de cumprimento de metas que prioriza a técnica em detrimento de uma educação significativa e humanizadora.

Ambas as práticas observadas refletem as contradições e limites impostos por um sistema educacional que aliena tanto os trabalhadores da educação quanto os alunos. A abordagem fragmentada e tecnicista da P1 enfatiza a consciência fonológica, negligenciando uma relação mais ampla e crítica com o texto literário. Por outro lado, a prática da P2, embora idealizada, reforça um modelo educacional que desconsidera a leitura como prática emancipadora e cultural.

O caráter alienante do trabalho pedagógico está intrinsecamente ligado ao modelo de ensino que submete professores e alunos a uma lógica de produtividade técnica, esvaziando o potencial crítico e criativo do processo educativo. As limitações observadas nas práticas pedagógicas não são falhas individuais, mas sintomas de um sistema educacional estruturalmente alienante, que subordina a educação a critérios de eficiência técnica e controle, negligenciando as dimensões humanas e sociais do ensino.

Além disso, a pandemia acentuou essas fragilidades, evidenciando a exclusão e aprofundando as desigualdades educacionais. A falta de acesso à internet e o uso limitado de materiais impressos pelos alunos prejudicaram o aprendizado, revelando a desconexão entre as propostas pedagógicas e as condições reais dos estudantes e professores. É fundamental que os governos assumam a responsabilidade de equipar as escolas com tecnologias adequadas, como computadores e acesso à internet, garantindo uma educação de qualidade.

Diante dos desafios enfrentados, é crucial repensar as abordagens de leitura e escrita, desenvolvendo estratégias que formem leitores e escritores críticos e conscientes. Políticas educacionais devem incluir uma alfabetização que promova a humanização, criando um ambiente propício ao desenvolvimento das possibilidades de leitura e escrita, favorecendo a formação integral das crianças.

A pesquisa revelou fragilidades na formação de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola investigada, indicando a necessidade de investir na formação continuada das professoras. Os resultados obtidos ressaltam a importância de uma abordagem integrada e reflexiva na formação de leitores,

ênfatizando a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas para que se alinhem a um contexto cultural e social mais amplo.

É essencial que o processo de leitura e escrita seja ativo, transformador e significativo para as crianças, contribuindo para seu desenvolvimento integral. Reconhecemos o impacto negativo da pandemia, que afetou tanto as práticas pedagógicas quanto o aprendizado dos alunos, especialmente aqueles sem acesso à internet. A educação deve ser uma prioridade, e é fundamental que novas investigações sejam realizadas e compartilhadas para que os professores possam refletir sobre suas práticas, especialmente aquelas voltadas ao ensino do Ato de Ler.

Ao concluir esta dissertação, expressamos nossa gratidão e esperança de que, no futuro, todas as crianças tenham acesso a uma educação que as torne sujeitos críticos e emancipados. A experiência adquirida ao longo da pesquisa inspira a continuidade da busca pela formação humana e pela transformação do processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Frannf. Literatura Infantil: **Gostosuras e bobices**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- ALEXANDRE, A. Metodologia científica. **Princípios e Fundamentos (3a ed.)**. São Paulo: **Blucher**. E-Book, 2021.
- ARENA, Dagoberto Buim Correa, REIS, Joelma. A concepção de linguagem de professoras alfabetizadoras e sua influência no ensino do ato de ler. **Leitura. Teoria & Prática**, v.30, n. 58, p. 706-723, 2012.
- ARENA, Dagoberto Buim. Ensinos dos Atos de Ler: **Deslizes entre intenções e ações metodológicas**. 2024. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2024/01/PERIODICO_JAN_FEV_24_240116_120742.pdf. Acesso em 22/06/2024.
- ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: Mortatti, Maria do Rosário. **Atuação de professores: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM editora, 2003. p. 53-63.
- ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Re-vista**, 2010.
- ARENA, Dagoberto Buim. Para Ensinar a Ler: práticas e tendências. In: MIGUEL, José Carlos; DOS REIS, Martha (Ed.). **Formação docente: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**. Editora Oficina Universitária, 2015.
- ARENA, Dagoberto Buim. Por uma alfabetização à margem esquerda: para abandonar o tripalium e abraçar a poiésis. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 62-76, 2021.
- ARENA, Dagoberto Buim. Situações de leitura em classe de 3ª. Série. 2009. In: **Congresso de Leitura do Brasil**, 17. Campinas, SP, 20 a 24 de julho de 2009. *Anais eletrônicos...* Campinas: ALB, 2009 v. 1, p. 1-8 Disponível em:<<https://goo.gl/WjaCL6>>. Acesso em: 11 maio. 2023.
- ARENA, Dagoberto Buim; MILLER, Stela. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. **Ensino em Re-vista**, p. 341-353, 2011.
- AVILA, A. B.; ORTIGARA, V. Realismo crítico e produção do conhecimento em Educação: Contribuições de Roy Bhaskar. In: **Anais da 28a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: ANPED, 2005. p. 1-16
- BAJARD, Élie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. Cortez Editora, 2014.

BAJARD, Élie; *In*: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura e Educação Infantil: livros imagens e práticas de leitura. **Campinas, Mercado das Letras**, 2016.

BATAUS, Vanessa; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Leitura Literária em sala de aula: a prática colaborativa no Ensino das Estratégias de leitura. **Revista Profissão Docente**, p. 45-56, 2013.

BELEZE, Nathalia Martins; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Formação Continuada: A Literatura como direito alienável. **Linha Mestra**, v. 16, n. 46, p. 62-70, 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

BORGES, Kamylla Pereira Borges. Alienação e identidade de classe dos trabalhadores docentes. **Revista Inter-Ação**, v. 35, n. 1, p. 81-100, 2010.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; Z AidAN, Samira. **Práxis pedagógica: um desafio cotidiano**. Paidéia, Belo Horizonte, n.14, p. 15-32, jan./jun. 2013.

Disponível em:

<<https://pdfs.semanticscholar.org/a2ba/e75b7c25fe3245b9e3712b43a2d83b576061.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CARDOSO, Luís Antônio. A categoria trabalho no capitalismo contemporâneo. **Tempo Social**, v. 23, p. 265-295, 2011.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. SP: Alfa-Omega, 1982. 354p.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA. Deliberação no 01/2020, de 6 de abril de 2020. Instituição de normas para o desenvolvimento de atividades e estudos escolares não presenciais no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Londrina em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências. Disponível em <http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/educacao-e-a-covid-19/31134-deliberacao-cmel/file>. Acesso em 28 set 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores

Associados, 1985.

DA SILVA, Simone Martins; ROSA, Adriane Ribeiro. O impacto da covid-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. **Revista Práxis**, v. 2, p. 189-206, 2021.

DIONE, Jean; LAVILLE, Christian. A construção do saber. **Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**, v. 1, 1999.

DOXSEY, Jaime Roy; DE RIZ, Joelma. Metodologia da pesquisa científica. **ESAB– Escola Superior Aberta do Brasil**, v. 2003, p. 36, 2002.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação** -I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERREIRA, Cleia Simone; FERREIRA, Luiz Leonardo. TRABALHO DOCENTE ALIENADO: UMA VISÃO MARXISTA. **Revista Interação Interdisciplinar (ISSN: 2526-9550)**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 159–181, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unifimes.edu.br:443/index.php/interacao/article/view/187>. Acesso em: 7 dez. 2024.

FOUCAMBERT, Jean. Modos de ser leitor. **Curitiba: Editora UFPR**, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Tese de Doutorado. Universidade UNICAMP. SP: Campinas, 1998.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. rev., atual. e ampl. **Chapecó: Argos**, 2018.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó. Argos, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ed. Editora Atlas SA, 2021.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, p. 45-114, 2010.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

GUSMÃO-GARCIA, Sílvia Craveiro; SILVA, Antonio Manoel dos Santos. A criança, o livro e o gosto pela leitura. **Olho d'água**, v. 1, n. 1, 2009.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educ. Teoria Prática**, p. 59-78, 2011.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto: Um estudo sobre problemas do homem e do mundo**. Springer Science & Business Media, 1976.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, v. 2, n. 2, p. 20-42, 2010.

LONDRINA. Lei nº 6008, de 23 de dezembro de 1994. **Dispõe sobre a execução e a entoação do Hino Nacional Brasileiro e do Hino a Londrina e a leitura de texto bíblico no início das aulas nas escolas de 1º e 2º grau da rede municipal de ensino**. Disponível em:
<https://www2.cml.pr.gov.br/cons/lnd/leis/1994/L06008.htm>. Acesso em: 15 fev. 2024.

LONDRINA-PR. Decreto No 334 DE 17 de março DE 2020: Regulamenta medidas relativas às ações a serem coordenadas pela Secretaria Municipal de Saúde para o enfrentamento da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) decorrente do coronavírus (COVID-19). Disponível em
<http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-idoso/secretaria-idoso/30807-decreto-municipal334-2020-1/file>. Acesso em 27 set. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas, 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. In: FROMM, Erich. Conceito marxista do homem. Tradução de Octavio Alves Velho. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. **Grundrisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. eBook Kindle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O Capital**: crítica da Economia Política. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução Luiz Claudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MENDES, Magda Maria de Souza. **Professora ou Tia? A polêmica formação do professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental**. 2006. Tese de Doutorado.

MERETT, Francielle Nascimento; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Dimensões dialéticas na obra "O Filho Maldito" de Balzac: possibilidade para o desenvolvimento do ato de ler no Ensino Fundamental II. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 45, p. 327-347, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Conferência proferida durante o Seminário " Alfabetização e letramento em debate"**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em. 2006.

NASCIMENTO, Paulo Meyer et al. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, 2020. 16 p. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>. Acesso em: 23 dez. 2023.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 668-700, 2009.

NOVELLI, P. G. A., PIRES, M.F.C. **A dialética na sala de aula**. Botucatu: UNESP, 1996.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 2010.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 1, p. 83-94, 1997.

PLETSCH, Márcia Denise; DE PAIVA, Carla. Por que as escolas continuam "laudando" alunos com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 1039-1079, 2018.

Retratos da Leitura no Brasil. 6/ organização de Zoara Failla. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, v. 12, n. 2, p. 23-40, 2011.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho, educação: liberdade,**

autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROESE, Adriana et al. Diário de campo: construção e utilização em pesquisas científicas. **Braz on-line. j. enfermeiras. (Online)**, 2006. Disponível em: <https://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/598/141>. Acesso em 11/11/2023.

SAVARIS, Sônia Bratfich et al. **Os impactos da prova paraná em escolas das redes municipal e estadual de educação básica. 2022.**

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 6. ed. Campinas, Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiras Aproximações.** 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** Cortez editora, 2013.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Qual o Futuro das Escolas no Campo?** Educação em Revista, v. 31, p. 49-69, 2015.

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a análise do real. **Kriterion: Revista de Filosofia**, v. 54, p. 109-124, 2013.

ZANELLA, Liane Carly Hermes et al. **Metodologia da pesquisa.** Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.

ANEXO A

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
ESTADO DO PARANÁ
Secretaria Municipal de Educação

Ofício nº 1440/2022 – GEF/AP/SME

Londrina, 14 de junho de 2022

Ilmo Sra ADRIANA REGINA DE JESUS
Universidade Estadual de Londrina

ASSUNTO: Termo de Consentimento

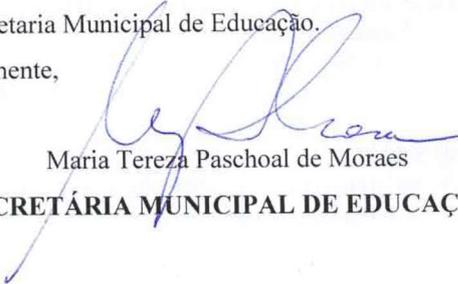
Prezada Senhora,

Informamos que somos favoráveis a realização da pesquisa sobre LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ação docente para o ensino e aprendizagem on-line e presencial, sob a responsabilidade de Adriana Regina de Jesus, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação – área – Didática.

Informamos que as unidades de análise da pesquisa serão os professores participantes das escolas envolvidas e os planos de trabalho dos professores.

O presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares. Lembramos que esta pesquisa tem fins pedagógicos e as informações obtidas deverão ser utilizadas única e exclusivamente para o desenvolvimento e conclusão deste estudo e ao final da referida pesquisa, solicitamos que os resultados obtidos sejam encaminhados aos cuidados da Gerência de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação.

Atenciosamente,

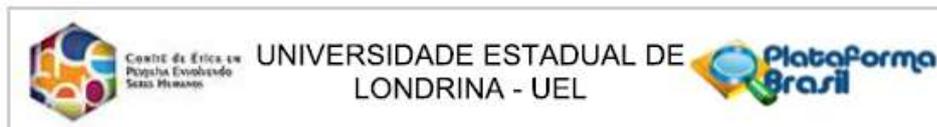

Maria Tereza Paschoal de Moraes

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Processo SEI nº 19.022.087845/2022-95

Página 1 de 1
sme/gef/jaad

ANEXO B



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ação docente para o ensino e aprendizagem on line e presencial

Pesquisador: Adriana Regina de Jesus

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 58721722.8.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Departamento de Educação

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.495.626

Apresentação do Projeto:

Informações retiradas do arquivo Informações Básicas do Projeto:

Resumo:

"A investigação objetiva compreender as práticas de leitura implementadas por professores da Escola da Infância (0 a 10 anos) em tempos de pandemia COVID-19; sejam aquelas no âmbito da zona urbana e/ou rural dos municípios participantes. Para tanto, mapear-se-a ações exitosas, retrocessos e/ou diretrizes desenvolvidas pelos sujeitos no pós-covid, a partir da retomada do ensino presencial,; possibilitar, proposituras de ações inovadoras para a formação do sujeito leitor forjadas com e pelos protagonistas do processo ensino-aprendizagem; analisar os retrocessos para que a equipe gestora da investigação possa propor ações de retomada e superação dos problemas evidenciados durante o ensino remoto. O problema de pesquisa surgiu em um período caracterizado pelo distanciamento social e atividades remotas em todas as etapas de ensino no Brasil e no mundo. Assim, o problema a ser abordado é: Quais práticas de leitura foram desenvolvidas em tempos de pandemia da COVID-19, suas ações exitosas, retrocessos e/ou diretrizes desenvolvidas, com vistas à formação de leitores pelos professores da Escola da Infância? Relatos de experiências dos professores cujas ações de leitura foram exitosas podem superar os retrocessos das práticas de leitura apresentados após a pandemia? Quais materiais didático pedagógicos seriam capazes de equilibrar os anacronismos apresentados durante dois

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br

APÊNDICE A**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DA COPARTICIPANTE**

Eu, _____, responsável pelo(a) **ESCOLA RURAL** _____, escola de **EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**, coparticipante no projeto de pesquisa intitulado: **"Práticas Pedagógicas para a Formação de Leitores: Um Olhar para uma Escola da Zona Rural do Município de Londrina-PR na Pandemia do Covid-19 e no Retorno Presencial"** proposto pelo pesquisador Gilberto Prado Silvano, **DECLARO** ter lido e concordado com a proposta de pesquisa, bem como conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Norma Operacional n.º 001/2013, a Resolução CNS n.º 466/2012, a Resolução CNS n.º 510/2016 e suas complementares. Esta escola está ciente de suas corresponsabilidades e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para garantir a realização das ações previstas na referida pesquisa, visando à integridade e à proteção dos participantes da pesquisa. **Esta Declaração só terá validade e a pesquisa só poderá ser executada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - CEP – da Universidade Estadual de Londrina -, comprovada através de Parecer consubstanciado com a situação "Aprovado".**

Londrina, 03 de Abril de 2023.

Diretora
Assinatura e **CARIMBO**

APÊNDICE B

Eu **Gilberto Prado Silvano**, brasileiro, solteiro, aluno do 1º ano Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, inscrito(a) no CPF/ MF sob o nº 037.518.089-30, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado "*Práticas Pedagógicas para a Formação de Leitores: Um Olhar para uma Escola da Zona Rural do Município de Londrina-PR na Pandemia do Covid-19 e no Retorno Presencial*", a que tiver acesso nas dependências da Escola Rural _____, Educação Infantil, gerido pela Prefeitura Municipal de Londrina. Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não apropriar-me de material confidencial e/ou sigiloso da tecnologia que venha a ser disponível;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e / ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas. Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada através da apresentação da tecnologia, a respeito de, ou, associada com a Avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios revelados da tecnologia supra mencionada.

Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação das tecnologias, acima mencionada. Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Londrina, 03 de Abril de 2023.

Ass. *Gilberto Prado Silvano*
Nome do Pesquisador(a) Responsável
Gilberto Prado Silvano - RG: 7.717.027-8

APÊNDICE C

Termo de Consentimento livre e esclarecido: Professor (a)

"Práticas Pedagógicas para a Formação de Leitores: Um Olhar para uma Escola da Zona Rural do Município de Londrina-PR na Pandemia do Covid-19 e no Retorno Presencial"

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa "Práticas Pedagógicas para a Formação de Leitores: Um Olhar para uma Escola da Zona Rural do Município de Londrina-PR na Pandemia do Covid-19 e no Retorno Presencial", a ser realizada na _____, constituindo-se na dissertação de Mestrado em Educação do pesquisador Gilberto Prado Silvano, aluno regular do 1º ano do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade estadual de Londrina sob orientação da Professora Dra. Sandra Aparecida Pires Franco. O objetivo da pesquisa é investigar e compreender as práticas pedagógicas implementadas por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante o período da pandemia da Covid-19, e no retorno presencial, visando a formação do leitor para os alunos das escolas do Campo no Município de Londrina-PR. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: respondendo uma entrevista do pesquisador acerca de suas concepções e ações sobre o ensino do ato de ler e leitura literária, aceitando que o pesquisador realize observações de algumas aulas de Língua Portuguesa, de modo que as mesmas sejam gravadas em áudio, filmadas e fotografadas, nas turmas do 4º e 5º ano do período matutino.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade. Os registros em áudio, fotos e filmagens serão destinados apenas para a análise do objeto de investigação. Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorridas especificamente de sua participação.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de Dezembro de 2012.

Os benefícios esperados são referentes à melhoria do Ato de Ler a partir das contribuições de práticas pedagógicas fundamentadas na perspectiva sócio-histórica e o vislumbrar e repensar estratégias de ensino com a leitura literária por futuros professores ou professores em serviço. Quanto aos riscos, podem conter tanto riscos conhecidos como potenciais, contudo, tratam-se apenas de atividades desenvolvidas sob orientações pedagógicas, envolvendo lápis, papéis e livros. É possível que os estudantes e a professora sintam-se desconfortáveis com a presença do pesquisador ou mesmo constrangidos durante as questões e entrevistas. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá nos contatar. (Pesquisador: Gilberto Prado Silvano. Endereço: Rua Antônio Niero nº205 Jardim Esperança - Londrina-PR. Telefone: (043) 99178-6639. Endereço eletrônico: gilberto.prado@uel.br ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone (043) 3371-5455, e mail: cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à você.

Londrina, 03 de Abril de 2023.

Gilberto Prado Silvano

RG: 7.717.027-8 SSP-PR

_____(NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica)_____

Data:_____

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de Dezembro de 2012.

APÊNDICE D

Termo de Consentimento livre e esclarecido (Pai ou responsável)

"Práticas Pedagógicas para a Formação de Leitores: Um Olhar para uma Escola da Zona Rural do Município de Londrina-PR na Pandemia do Covid-19 e no Retorno Presencial"

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança sob sua responsabilidade para participar da Pesquisa "Práticas Pedagógicas para a Formação de Leitores: Um Olhar para uma Escola da Zona Rural do Município de Londrina-PR na Pandemia do Covid-19 e no Retorno Presencial", a ser realizada na _____ constituindo-se na dissertação de Mestrado em Educação do pesquisador Gilberto Prado Silvano, aluno regular do 1º ano do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade estadual de Londrina sob orientação da Professora Dra. Sandra Aparecida Pires Franco. O objetivo da pesquisa é investigar e compreender as práticas pedagógicas implementadas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental durante o período da pandemia da Covid-19, e no retorno presencial, visando a formação do leitor para os alunos das escolas do Campo no Município de Londrina-PR. A participação da criança é muito importante e ela se daria da seguinte forma: O Pesquisador fará observação das práticas da professora e das crianças realizando as atividades propostas pela professora da turma, atividades estas que já fazem parte diariamente do planejamento da professora, como contar e ouvir histórias, desenvolver desenhos, expor narrativas diante da sua imaginação e criatividade. Os registros dessas atividades acontecerão por meio de observação acrescida de anotações em diário de bordo, algumas fotografias do momento e gravações. Esclarecemos que a participação da criança é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança. Esclarecemos, também, que as informações da criança sob sua responsabilidade serão utilizadas para esta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança. Os registros gravados, fotografias e as anotações do diário de bordo utilizado nas observações serão utilizados para análise, e apenas o pesquisador terá acesso e após a transcrição para uso exclusivo desta pesquisa serão deletados. Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de Dezembro de 2012.

Os benefícios esperados são possibilitar práticas pedagógicas que contribuam com a formação de leitores, propiciando à criança o contato com a leitura literária. Quanto aos riscos, não acarretará nenhum tipo de prejuízo moral, material ou psicológico aos participantes, pois trata-se de atividades que serão realizadas em sala de atividade, no decorrer do horário com a presença da docente regente, envolvendo apenas o manuseio de papéis e materiais pedagógicos, não acarretando nenhum risco material aos participantes da pesquisa, tratando-se apenas de atividades que envolvam textos literários, no entanto caso ocorra algum tipo de desconforto o participante será prontamente atendido e amparado pelo pesquisador. Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.” Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá nos contatar. (Pesquisador: Gilberto Prado Silvano). Endereço: Rua Antônio Niero nº205 Jardim Esperança - Londrina-PR. Telefone: (043) 99178-6639. Endereço eletrônico: gilberto.prado@uel.br ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone (043) 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, 03 de Abril de 2023.

Gilberto Prado Silvano

RG: 7.717.027-8 SSP-PR

_____ (NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** da criança sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica) _____

Data: _____

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 66/2012 de 12 de Dezembro de 2012.

APÊNDICE E

Questionário aplicado na Pesquisa Maior

Perguntas referentes aos dados, formação e trabalho dos (as) respondentes

1. Qual o seu nome completo? (Opcional)
2. Qual a sua idade?
3. Qual o seu gênero?
4. Qual o seu estado civil?
5. Como você se declara quanto à sua cor de pele ou raça?
6. Qual a sua nacionalidade?
7. Em qual estado se localiza a escola na qual você está lecionando atualmente?
8. Em qual município se localiza a escola na qual você está lecionando atualmente?
9. Qual o nome da escola na qual você trabalha?
10. A escola na qual você trabalha é rural ou urbana?
11. Qual a sua formação inicial?
12. Caso possua mais de uma graduação, cite-as aqui.
13. Qual(is) o(s) ano(s) de conclusão de seu(s) curso(s) de graduação?
14. Você tem formação em nível de pós-graduação?
15. Qual (is) o(s) ano(s) de conclusão de seu(s) curso(s) de pós-graduação?
16. Há quanto tempo você atua no magistério (incluindo o tempo de atuação em qualquer nível)?
17. Há quanto tempo você atua nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental?
18. Qual a idade das crianças que você trabalha?

19. Qual a sua função na escola?
20. Qual a sua faixa salarial para o exercício dessa função?

21. Em quantas escolas você trabalha?

Perguntas referentes às práticas pedagógicas de leitura durante a pandemia e no retorno presencial

1. Qual a sua concepção de leitura? Para você o que é ler?
2. Com qual frequência você propôs ações exitosas de práticas de leitura para a formação do sujeito leitor no ensino remoto durante a pandemia?
3. Com qual frequência você propôs ações exitosas de práticas de leitura para a formação do sujeito leitor no retorno ao ensino presencial?
4. Em sua opinião, em que momentos das atividades que envolvem a leitura e a formação do leitor as crianças podem ser consideradas protagonistas?
5. Como organizou as atividades/situações de ensino da leitura no ensino remoto durante a pandemia?
6. Como organizou as atividades/situações de ensino da leitura no retorno ao ensino presencial?
7. No seu caso, o planejamento das atividades de leitura no ensino remoto durante a pandemia, ocorriam:
8. No seu caso, o planejamento das atividades de leitura no retorno ao ensino presencial, ocorrem:
9. Você teve oportunidade de participar de reuniões com o coordenador pedagógico no ensino remoto durante a pandemia?
10. Se sim, qual a temática dessas reuniões?
11. Qual a periodicidade dessas reuniões?
12. Você participa de reuniões com o coordenador pedagógico no retorno ao ensino presencial?
13. Se sim, qual a temática dessas reuniões?
14. Qual a periodicidade dessas reuniões?
15. Como você trabalhou leitura no ensino remoto durante a pandemia?
16. Como você trabalhou com a Literatura Infantil no ensino remoto durante a pandemia?
17. Das práticas de leitura respondidas por você nas questões 15 e 16, quais você considera que foram exitosas, que deram certo ou que as crianças mais gostaram, no período remoto durante a pandemia? (Significado de exitosa - Característica de êxito, do que é prospero, de resultado proveitoso).

18. Como você trabalhou leitura no retorno ao ensino presencial?
19. Como você trabalhou com a Literatura Infantil no retorno ao ensino presencial?
20. Das práticas de leitura respondidas por você nas questões 18 e 19, quais você considera que foram exitosas, que deram certo ou que as crianças mais gostaram, no retorno ao ensino presencial?
21. Qual foi sua maior dificuldade pedagógica no ensino remoto durante a pandemia?
22. Qual foi sua maior dificuldade pedagógica no retorno ao ensino presencial?
23. Quais os objetivos que não foram alcançados no trabalho pedagógico com a leitura no ensino remoto durante a pandemia?
24. De que forma os textos indicados para serem lidos, pelas crianças, foram compartilhados no ensino remoto durante a pandemia?
25. Como foi sua relação com os pais no ensino remoto durante a pandemia?
26. Você teve apoio para desenvolver práticas de leitura no ensino remoto durante a pandemia? Qual?
27. Você tem apoio para desenvolver práticas de leitura no retorno ao ensino presencial? Qual?
28. Cite três livros que você leu para as crianças no ensino remoto durante a pandemia.
29. Como essas narrativas foram apresentadas para as crianças no ensino remoto síncrono durante a pandemia?
30. Quais são as suas referências para o trabalho com as práticas de leitura?

APÊNDICE F

Perguntas respondidas pelas Professoras P1 e P2 para a presente pesquisa.

1. Qual seu nome completo?
2. Qual sua idade?
3. Estado civil?
4. Qual a sua formação inicial?
5. Possui mais de uma graduação?
6. Qual o ano de conclusão da sua graduação?
7. Possui formação em pós graduação?
8. Há quanto tempo você atua no magistério?
9. Há quanto tempo você atua nos anos iniciais do ensino fundamental?
10. Qual a idade das crianças que você trabalha?
11. Qual sua função?
12. Em quantas escolas você trabalha:
13. Qual é a sua concepção de leitura?
14. Com que frequência você propôs práticas exitosas de leitura, que deram certo durante o ensino remoto?
15. No retorno presencial, com que frequência você propõe para suas turmas as práticas de leitura?
16. Durante o ensino remoto havia reuniões com a coordenação pedagógica?
17. Você se lembra quais eram as temáticas dessas reuniões?
18. Com que frequência eram feitas essas reuniões?
19. Como você trabalhou a leitura no ensino remoto durante a pandemia?

20. Você acha que foi possível trabalhar a leitura dessa forma?
21. E sobre a Literatura Infantil, como você trabalha agora no retorno presencial?
22. Qual foi sua maior dificuldade pedagógica no ensino remoto durante a pandemia?
23. No retorno presencial, qual sua maior dificuldade?
24. Como foi a sua relação com os pais durante a pandemia?
25. Existe algum tipo de apoio pedagógico para desenvolver as práticas de leitura no retorno do ensino presencial?
26. Quais são suas referências pro trabalho com as práticas de leitura? Eu tenho algumas opções: BNCC, diretrizes municipais, livros didáticos