

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Letras  
Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino  
de Leitura e Produção de Texto - PROLEITURA

Liliane Oliveira Palhares da Silva

**Práticas de ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino  
Fundamental em tempos de pandemia**

Belo Horizonte  
2021

Liliane Oliveira Palhares da Silva

## **Práticas de ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto – PROLEITURA, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal

Belo Horizonte  
2021

S586p

Silva, Liliâne Oliveira Palhares da.

Práticas de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia / Liliâne Oliveira Palhares da Silva. – 2021. 1 recurso online (60 f.: il., graf.)

Orientadora: Leiva de Figueiredo Viana Leal.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino e Leitura e Produção de Texto da Faculdade de Letras da UFMG.

Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

Bibliografia: f. 50.

Apêndices: f. 51-58.

1. Língua portuguesa (Ensino Fundamental) – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa (Ensino Fundamental) – Métodos de ensino. 3. Leitura. 4. Ensino à distância. I. Leal, Leiva de Figueiredo Viana. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

### **ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA LILIANE OLIVEIRA PALHARES DA SILVA**

Realizou-se, no dia 28 de outubro de 2021, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Práticas de ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia*, apresentado por Liliane Oliveira Palhares da Silva, número de registro 2020654681, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal - Orientadora, Profa. Adriane Teresinha Sartori (UFMG), Prof. Vicente Aguiar Parreiras (CEFET/MG).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 28 de outubro de 2021.

Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal (Doutora)

Profa. Adriane Teresinha Sartori (Doutora)

Prof. Vicente Aguiar Parreiras(Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Adriane Teresinha Sartori, Professora do Magistério Superior**, em 06/11/2021, às 09:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leiva de Figueiredo Viana Leal, Usuário Externo**, em 08/11/2021, às 12:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vicente Aguiar Parreiras, Usuário Externo**, em 09/11/2021, às 14:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1025544** e o código CRC **8CAE4C28**.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família, em especial ao meu pai, minha, mãe e minha, toda a ajuda, preocupação e cuidado que tiveram comigo durante este período.

Ao Gustavo, o carinho, incentivo e amor.

À professora Leita, o apoio, incentivo e contribuições valiosas para minha vida pessoal e acadêmica.

À todas as professoras participantes da pesquisa, a sua aceitação e contribuição para esta pesquisa.

## RESUMO

Este trabalho insere-se no campo do ensino da leitura em um momento desafiador para os(as) professores(as), tendo em vista o ensino remoto nos tempos de pandemia. A pesquisa teve como objetivo analisar as relações estabelecidas entre as habilidades de leitura, apresentadas pelo e-book *Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia*, e o ensino de leitura desenvolvido segundo os (as) professores (as) no ano de 2021. Para isso, foi realizada uma pesquisa quantitativa, por meio da aplicação de um questionário eletrônico, respondido por professores(as) que atuam no 1º ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Como aporte teórico, o presente estudo abordou as obras de Kleiman (2016a), Smith (1999) e Soares (2020). Os resultados indicam que as professoras pesquisadas buscaram proporcionar práticas significativas para os(as) estudantes. Percebeu-se que as habilidades contidas no eixo/prática de leituras do e-book estavam, de alguma forma, presentes nas práticas das docentes pesquisadas. Contudo, essas professoras consideram que não conseguiram atingir a maior parte dos(as) estudantes em suas ações de ensino de leitura durante o período pandêmico.

**Palavras-chave:** Ensino de leitura. Ensino remoto. 1º ciclo do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

This work is part of the field of teaching reading at a challenging time for teachers, considering remote teaching in times of pandemic. The research aimed to analyze relationships established between reading skills, presented essentials by the e-book *Curriculum Paths and Learning Trails for the Municipal Education Network of Belo Horizonte in Times of Pandemic* and that the teachers of reading developed the year of 2021. For this, a quantitative research was carried out, through the application of an electronic questionnaire, answered by teachers who work in the 1st cycle of Elementary School of the Municipal Education Network of Belo Horizonte. As a theoretical contribution, this study addressed the works of Kleiman (2016), Smith (1999) and Soares (2020). The results indicate that the surveyed teachers sought to provide relevant practices for students. It was noticed that the skills contained in the reading's axis / practice of the e-book were somehow present in the practices of the researched teachers. However, these teachers consider that they were unable to reach most students in their reading teaching actions during the pandemic period.

**Keywords:** Reading teaching. Remote teaching. 1st cycle of elementary school.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Média de livros lidos pelos (as) professores .....	21
Gráfico 2: Quantidade tipos/gêneros lidos com frequência pelas professoras .....	21
Gráfico 3: Tipos/gêneros lidos pelas professoras com frequência .....	22
Gráfico 4: Envio de livros literários físicos (impressos) .....	23
Gráfico 5: Envio de livros literários virtuais (pdf, link de para acesso a livro virtual, e-book) .....	24
Gráfico 6: Sugestão de sites infantis para o desenvolvimento da capacidade de leitura .....	24
Gráfico 7: Envio de atividade de interpretação de texto .....	25
Gráfico 8: Uso social do gênero .....	27
Gráfico 9: Leitura de diferentes gêneros textuais pela professora .....	30
Gráfico 10: Envio de vídeos com contação de histórias .....	30
Gráfico 11: Sugestão de vídeos virtuais de contação de histórias .....	31
Gráfico 12: Textos impressos e/ou digitais para serem lidos pelos familiares.....	31
Gráfico 13: Envio de textos impressos e/ou digitais para as crianças lerem de forma autônoma .....	34
Gráfico 14: Texto curto .....	35
Gráfico 15: Texto de média extensão.....	36
Gráfico 16: Vocabulário simples.....	39
Gráfico 17: Possibilidade do texto para enriquecimento do vocabulário .....	39
Gráfico 18: Presença de glossário .....	40
Gráfico 19: Inferir significado.....	41
Gráfico 20: Habilidades de levantamento de hipóteses .....	41
Gráfico 21: Exploração do imaginário infantil .....	43
Gráfico 22: Oportunidade para a criança vivenciar emoções .....	43
Gráfico 23: Compreensão de jogo de palavras/metáforas .....	44
Gráfico 24: Atividades que possibilitam a expressão da criatividade .....	45
Gráfico 25: Porcentagem de alunos atendidos com atividades de leitura no ensino remoto .....	46



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>6</b>
1.1 O contexto da pesquisa	8
1.2 A Proposta do Percorso Curricular e das Trilhas de Aprendizagem em Tempos de Pandemia	11
1.2.1 Contexto da produção do <i>e-book: Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia</i>	11
1.2.2. Conhecimentos essenciais para crianças de 6, 7 e 8 anos: eixo/prática: leitura	13
<b>2 APORTE TEÓRICO</b>	<b>15</b>
<b>3 ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>18</b>
<b>4 APRENDENDO A LER: POSSIBILITANDO PRÁTICAS DE LEITURA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO</b>	<b>20</b>
4.1 A prática de leitura das professoras participantes	20
4.2 Artefatos para prática de desenvolvimento da compreensão em leitura	23
4.3 Conhecimento textual em tempos de pandemia	25
4.4 A leitura de um leitor experiente para um leitor aprendiz	28
4.5 Leitura autônoma	32
4.6 Explorando um texto	36
4.7 Prazer da leitura	42
4.8 Desafios impostos	45
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>47</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>50</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>51</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As novas tecnologias têm mudado as formas de estar, ser e interagir com os outros e com o mundo que nos cerca. É inegável que a invenção e a difusão da internet e do *smartphone* têm revolucionado a forma como nos comunicamos e como temos acessado a informação. Se, há uns 20 anos, a comunicação era realizada precariamente, por meio de telefonemas, de cartas e de revistas, hoje, tudo acontece de forma instantânea e em questão de segundos. Não é necessário sair para comprar uma revista, basta baixá-la no seu *smartphone*, computador, *tablet* ou acessar sua página virtual, usando a internet. Falar com alguém nunca foi tão fácil e acessível. É possível deixar recados nos aplicativos de mensagens, mandar áudios e fazer ligações - seja por chamada de voz ou vídeo. Somado a isso, há uma quantidade de jogos on-line, filmes, receitas e tutoriais que deixaram as nossas vidas mais práticas.

Nesse contexto, as possibilidades de práticas de leitura também se ampliaram. Há vários livros digitais que podem ser lidos por leitores pelo *smartphone*, dentre outros. Além disso, há plataformas onde novos escritores lançam seus livros para leitores de todo o mundo.

O acesso à internet e ao mundo de possibilidades que essa tecnologia permite tem crescido de forma significativa e já é uma realidade vivenciada pela maioria das crianças e dos adolescentes das áreas urbanas do Brasil. De acordo com as pesquisas realizadas pela *cetic.br*<sup>1</sup>, com crianças e adolescente de escolas públicas e privadas das áreas urbanas, 98% delas já acessaram a internet, sendo que 71% acessam mais de uma vez por dia e 19% acessam uma vez por dia. 80% dos pesquisados têm acesso à internet no seu próprio quarto e 93% em outros espaços da sua casa (CETIC, 2018).

A essa geração que nasceu num mundo digital, Palfrey e Gasser (2011) denominam “nativos digitais”, referindo-se aos nascidos após 1980 e que têm habilidades para utilizar as tecnologias digitais, muitas vezes, de forma mais rápida e

---

<sup>1</sup> Desde 2010, o *Cetic.br* realiza entrevistas com alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores para mapear o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em escolas públicas e privadas de educação básica. Sua pesquisa tem abrangência nacional e considera as escolas públicas (municipais e estaduais) e privadas (a partir de 2011). Em áreas urbanas, são selecionadas escolas com turmas regulares do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio cadastradas no censo escolar conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

com maior habilidade que seus pais. Trata-se de crianças e adolescentes que, desde as primeiras horas de vida, crescem numa cultura onde o acesso à informação é rápido e a comunicação é cada vez mais dinâmica. Compreendendo isso, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) prevê o uso de tecnologias com o objetivo de que os (as) alunos (as) utilizem-nas de maneira crítica e responsável ao longo da educação básica. Dentre as competências propostas pela BNCC, podemos listar:

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

Cabe à escola apropriar-se das novas linguagens que as tecnologias atuais apresentam, de forma a contribuir para o uso e a produção adequada desses recursos.

No ano de 2020, o uso das tecnologias digitais em prol da educação básica tem sido veementemente discutido e é uma realidade para muitos alunos(as) em idade escolar. Com a pandemia do coronavírus (Coronavírus Disease 2019 – covid-19) e a suspensão das aulas presenciais nas escolas, os(as) professores(as) foram desafiados a utilizá-las como uma forma viável para fomentar a aprendizagem e aproximar-se dos(as) alunos(as) no período de isolamento social. Ao mesmo tempo, professores e professoras se questionaram sobre usar ou não a tecnologia digital, tendo em vista que ela não está disponível para todos(as) os(as) estudantes, especialmente para alunos(as) das classes menos favorecidas. Além disso, há aqueles(as) que possuem acesso à tecnologia digital, porém, com acesso limitado à internet, o que dificulta o *download* de muitos vídeos e é um empecilho para a interação constante nas plataformas de aprendizagem.

## 1.1 O contexto da pesquisa

O presente estudo tem como contexto de pesquisa escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - MG. Na página do *Comunica Rede – diálogos com a comunidade escolar*, no portal da Prefeitura de Belo Horizonte,<sup>2</sup> é possível verificar que há escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que têm utilizado plataformas digitais como o *Google Classroom*, *Khan Academy*, dentre outros, e muitas escolas criaram contas em redes sociais e grupos de *WhatsApp* para incentivar e contribuir com a melhoria da aprendizagem das crianças no modelo remoto, disponibilizando vídeos de receitas, de desafios e de histórias, dentre outras estratégias.

Dentre as ações desenvolvidas pelo grupo pedagógico das escolas municipais encontram-se aquelas que buscam desenvolver e incentivar a leitura, como a campanha *#leitorescompartilhadores*, promovida pela Escola Municipal Paulo Mendes Campos. Nesse projeto, os(as) estudantes narram, por meio de pequenos vídeos, os livros que estão lendo. Além disso, existem ações desenvolvidas pelos(as) articuladores(as) de leitura, que são professores(as) representantes de escolas municipais que participam de formações no âmbito da política do programa Leituras em Conexão<sup>3</sup>. Esse grupo criou uma conta no *Facebook* e no *Instagram*, com o nome *Leituração*, e tem apresentado várias programações no que diz respeito às ações de leitura.

Assim, o ano de 2020 apresentou mudanças nas escolas da Rede Municipal de BH. Com o distanciamento social e o trabalho remoto, os(as) professores(as) se viram diante da necessidade de reinventar sua prática docente e sentiram-se

---

<sup>2</sup> <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/> Acesso em: 14 jun. 2020.

<sup>3</sup> O incentivo à leitura é uma ação do programa Leituras Em Conexão. Esse programa é uma das políticas atuais da Secretaria Municipal de Educação (Smed) de Belo Horizonte que tem como “objetivo de difundir projetos e ações de leitura e escrita nas escolas municipais e instituições parceiras. O Programa busca fortalecer atividades já existentes, além de incentivar a criação de outras práticas ao longo de toda trajetória estudantil, do Ensino Infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois, a Smed considera que o desenvolvimento do estudante como leitor, seja qual for a fase de ensino, é primordial para o seu desenvolvimento nas demais áreas do conhecimento e da vida.” (BELO HORIZONTE, 2017, n.p.). A proposta da Smed é que a prática de leitura esteja presente nos projetos das escolas em diferentes momentos e espaços da rotina escolar.

desafiados(as) a trabalhar para a promoção de uma educação de qualidade a distância, por meio das redes sociais, dos contatos telefônicos, da elaboração e do envio de atividades impressas para serem realizadas com autonomia pelos estudantes e/ou com a ajuda dos pais e familiares, dentre outros. Nesse sentido, os(as) professores(as) das escolas públicas sentiram seus problemas serem intensificados. Como promover a equidade em um contexto tão desigual? Quais estratégias tomar para contribuir com a permanência dos(as) alunos(as) na escola? Quais caminhos percorrer para garantir os conhecimentos essenciais a cada ano/etapa de ensino durante esse período?

Aqueles(as) professores(as) que atuam com o 1º ciclo do Ensino Fundamental (EF) tiveram ainda mais um desafio: como promover práticas que contribuam para a aprendizagem de leitura de forma remota? Como garantir o ensino da leitura nos anos iniciais, ou seja, com crianças ainda em processo de alfabetização?

Em meados de setembro de 2020, a Prefeitura de Belo Horizonte lançou um documento por meio do qual apresentou o que avaliou como os conhecimentos essenciais para serem desenvolvidos com crianças durante o período em que são necessárias medidas para prevenção do coronavírus. Em dezembro, esse documento foi consolidado num *e-book*, cujo título é *Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia*. Com base nesse documento, os(as) professores(as) poderiam realizar estudos e desenvolver suas práticas educativas. Apresentando-se como um currículo prescrito, o documento se constitui como uma proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Smed).

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas. (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Esse currículo irá configurar uma prática docente, considerado um dos aportes significativos no processo de ensino-aprendizagem. “O currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca” (SACRISTÁN, 2000, p. 166). Há, assim, um processo de mediação.

Esta ideia de mediação, transferida para a análise do desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 166)

Logo, o currículo prescrito, ao ser moldado pelos(as) professores(as), na sua prática com seus(suas) estudantes, sofre uma reconstrução dos conhecimentos propostos. Buscando captar esse movimento, a presente pesquisa apresenta a seguinte pergunta: que relações são possíveis serem estabelecidas entre os conhecimentos essenciais para o ensino da leitura propostos pelo documento *Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia* e o que os (as) professores (as) apresentam que foi realizado? Ou seja, entre o currículo prescrito e o currículo moldado pelos professores (as).

Para realizar esta pesquisa, foi elaborado um questionário, por meio do *Google*, cujas perguntas foram construídas tendo como base os conhecimentos essenciais propostos pelo documento *Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia*. O questionário foi organizado em duas partes, com 12 questões, sendo 10 de múltipla escolha. Na primeira, buscou-se traçar o perfil dos(as) profissionais (local de atuação, seus hábitos de leitura) participantes do estudo. Já na segunda parte, foram investigadas as suas práticas para o ensino da leitura nos tempos de pandemia.

Este trabalho é organizado em quatro partes. No primeiro momento, são abordados os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa. No segundo capítulo, apresentamos o *e-book Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia*, ressaltando o contexto no qual ele se insere e sua proposta, além de relatar como ele chega às escolas. É nesse momento que especificamos os conhecimentos essenciais do eixo leitura, para crianças de 06, 07 e 08 anos, presente no documento. No terceiro capítulo, tecemos os resultados obtidos por meio do questionário eletrônico enviado aos(às) professores(as) que atuam no 1º ciclo do Ensino Fundamental, com o objetivo de apresentar dados que nos levem a levantar elementos para que possamos responder à pergunta desta pesquisa. Por fim, em Considerações Finais, são analisadas as primeiras conclusões sobre os resultados obtidos neste estudo.

## **1.2 A Proposta do Curso Curricular e das Trilhas de Aprendizagem em Tempos de Pandemia**

Este capítulo é dividido em duas partes. Num primeiro momento, apresenta-se, brevemente, o contexto no qual o *e-book Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia* foi criado e apresentado aos(às) profissionais de educação de Belo Horizonte. Posteriormente, apresenta-se o capítulo do documento que aborda o eixo/prática de leitura para crianças em processos de alfabetização e letramento.

### **1.2.1 Contexto da produção do *e-book: Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia***

O ano de 2021 foi marcado por diversas mudanças educacionais no mundo. Com a pandemia provocada pelo coronavírus, as escolas do município de Belo Horizonte foram fechadas para o ensino presencial no dia 18 de março de 2020. Com os estudos para a produção de uma vacina eficaz ainda em andamento, a única forma de prevenção foi o isolamento social. Nesse contexto, as escolas foram incentivadas a manterem o vínculo com os(as) estudantes, numa perspectiva de que, muito em breve, iriam retornar às atividades presenciais. Assim, um plano emergencial foi criado, que envolveu desde protocolos de segurança à consolidação da proposta curricular apresentada pelo *e-book*.

Com perspectivas imprecisas sobre uma vacina, bem como sua produção e distribuição pelo mundo, em junho de 2020, os(as) professores(as) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte foram convocados(as) para o teletrabalho, por meio da portaria Smed nº 110/2020 (BELO HORIZONTE, 2020).<sup>4</sup>

Iniciou-se, na rede, um estudo sistemático sobre o que seria necessário garantir aos(às) estudantes para assegurar a qualidade social da educação. Nesse contexto, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação (Fae)

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1229816>

da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), juntamente com o Núcleo de Alfabetização de Letramento da Smed-BH e Appia: um olhar para a infância, elaborou o documento *Conhecimentos essenciais para o processo de alfabetização e letramento: proposta para o trabalho com crianças do recorte etário de 4 a 8 anos* que, posteriormente, constituiu o capítulo 6 do *e-book* e teve como objetivo apresentar uma seleção de conhecimentos essenciais, imprescindíveis “para a alfabetização e o letramento de crianças dentro de um contexto atípico, mantendo-as engajadas em ações de leitura, escrita e oralidade.” (BELO HORIZONTE, 2021, n.p.).

A essência desse documento, juntamente com a proposta para o ensino em tempo de pandemia, resultou, em dezembro de 2020, numa versão preliminar do *e-book Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia*, que apresenta a proposta da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), contendo os conhecimentos essenciais para cada etapa/ano atendido nas escolas municipais da cidade. Trata-se de um documento que apresentou uma proposta pedagógica que pudesse ser implementada especialmente no momento de pandemia. A equipe escolar foi convidada a ler e a fazer contribuições acerca das propostas e visões apresentadas no documento e, finalmente, seu formato final foi publicado em uma webpágina,<sup>5</sup> ficando disponível para consulta da gestão escolar, da comunidade educativa e de demais interessados.

A partir das ponderações realizadas pelas escolas, a versão final desse *e-book* foi divulgada em 2021 e está organizada em oito partes:

- a) Ser professor (a) em tempos de pandemia;
- b) O mapa socioeducacional como prática pedagógica da educação de qualidade social;
- c) O(A) estudante é o centro do processo de ensino-aprendizagem também no ensino híbrido;
- d) Acessibilidade pedagógica: uma construção coletiva;
- e) Ações, mediações e estimulações para o desenvolvimento e a aquisição de aprendizagens das crianças de 0 a 3 anos;

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/wiki/educacao/percursos-curriculares/doku.php>  
Acesso em: 20 jul. 2021.



- f) Conhecimentos essenciais para o processo de alfabetização, letramento, alfabetização matemática e numeramento: proposta para o trabalho com crianças do recorte etário de 4 a 8 anos no ensino híbrido;
- g) Conhecimentos essenciais para a trajetória formativa da infância à adolescência – Appia - Horizontes da adolescência;
- h) Conhecimentos essenciais para a trajetória formativa de jovens, adultos (s) e idosos (as) - Appia - Consolidando projetos de vida

Para este trabalho, foi utilizada a proposta presente no capítulo 6: *Conhecimentos essenciais para o processo de alfabetização, letramento, alfabetização matemática e numeramento*, relacionada ao trabalho com crianças do recorte etário de 4 a 8 anos no ensino híbrido. Vale ressaltar que consideramos, especificamente, a parte que aborda os conhecimentos essenciais para o eixo leitura.

### 1.2.2. Conhecimentos essenciais para crianças de 6, 7 e 8 anos: eixo/prática: leitura

No subcapítulo 6.3, *Conhecimentos Essenciais para o processo de letramento e alfabetização – proposta para o trabalho com crianças do recorte etário de 4 a 8 anos*, está presente o eixo/prática de leitura com a sugestão dos conhecimentos essenciais a serem trabalhados com crianças de 4 a 8 anos. Cabe ressaltar que esse subcapítulo apresenta 5 eixos/práticas, conforme Figura 1, para o trabalho com os processos de alfabetização e letramento.

Figura 1 – Eixos dos processos de alfabetização e letramento



Fonte: Belo Horizonte (2021, n.p.).

O eixo/prática de leitura apresenta conhecimentos essenciais para crianças de 4 a 8 anos, mas, para fins desta pesquisa, o foco está nas práticas de leitura voltadas

para crianças que se encontram no 1º ciclo, ou seja, as crianças de 6 a 8 anos. Esses conhecimentos estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Eixo/Prática de leitura para crianças de 6 a 8 anos

<b>EIXO/PRÁTICA: LEITURA</b>	<b>6 anos</b>	<b>7 anos</b>	<b>8 anos</b>
Apreciar e fruir a produção literária: sua linguagem (jogos de palavras, metáforas), suas formas (poesia e prosa) e sua contribuição para vivenciar as emoções, o imaginário e a criação humanas.			
Levantar hipóteses sobre gêneros textuais que circulam com mais frequência, a partir de suportes conhecidos, usando como indícios a observação gráfica e/ou leitura.			
Ouvir a leitura de diferentes gêneros textuais.			
Ouvir a leitura e identificar o gênero textual a partir de sua estrutura composicional.			
Incorporar ao vocabulário novas palavras encontradas em textos.			
Inferir o sentido de palavras ou expressões, em textos de diferentes gêneros, considerando o contexto em que aparecem, a partir da leitura do(a) professor(a) ou de forma autônoma.			
Ler textos de curta extensão com autonomia e atribuir sentido.			
Ler textos de média extensão com autonomia e atribuir sentido.			
Ler, com fluência, textos de curta extensão, compostos predominantemente de orações diretas, utilizando conhecimentos sobre o vocabulário e a estrutura das palavras e das frases e o tema.			

Fonte: Belo Horizonte (2021, n.p.).

Conforme Quadro 1, são sugeridos nove conhecimentos a serem desenvolvidos em tempos de pandemia. As cores são utilizadas para:

[...] melhor compreensão da progressão das aprendizagens e por entendê-las como um processo que depende de condições cognitivas, linguísticas, sociais, culturais, escolares e emocionais, o uso de cores pretende sinalizar essa fluidez: da aprendizagem inicial para uma aprendizagem já consolidada, ou seja, do tom mais claro para o mais escuro. O quadrinho na cor branca significa que a aprendizagem indicada NÃO necessita ser promovida naquela faixa etária, por ser considerada precoce ou por ser dada como consolidada. (BELO HORIZONTE, 2021, n.p.).

A partir dessas orientações e tendo em vista esses conhecimentos, o corpo docente molda, conforme apresentado na introdução, sua prática de ensino.

## 2 APORTE TEÓRICO

Vivemos num mundo letrado, conseqüentemente, aprendemos a ler desde quando nele somos inseridos. Entretanto, ser um leitor eficiente requer o desenvolvimento de habilidades para compreender melhor o que o autor de um texto escreveu. Por isso, o ensino da leitura é tão essencial.

Segundo Soares (2020), a aprendizagem da leitura vai além do processo de codificar e decodificar palavras, ela envolve aspectos metacognitivos. Kleiman (2016b) ressalta que o leitor iniciante se limita muito ao processo de decodificação no momento da leitura e que, por isso, a leitura para ele é mais difícil. Nessa etapa, é fundamental a presença de um(a) professor(a) que oriente a leitura para que ela tenha sentido. Isso pode ser realizado por meio de perguntas e comentários durante a atividade do leitor iniciante.

Na aula de leitura, em estágios iniciais, o professor serve de mediador entre o aluno e o autor. Nessa mediação, ele pode fornecer modelos para a atividade global, como pode, dependendo dos objetivos da aula, fornecer modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo predições, perguntas, comentários. (KLEIMAN, 2016b, p. 40).

Kleiman (2016b) explica que algumas pesquisas recentes apontam que a compreensão do texto para esses leitores ocorre durante a interação com um leitor experiente, ou seja, por meio das conversas e da mediação.

Nesse sentido, Smith (1999) fala sobre a importância da leitura de histórias para crianças. Segundo ele, há duas vantagens nessa ação:

A primeira é que o *insight* de que as marcas escritas no livro dão origem a uma história interessante para ter um efeito altamente motivador na criança (...). A segunda vantagem de ler para crianças é que elas se acostumam com as peculiaridades e convenções dos registros da linguagem escrita. As crianças precisam acostumar-se com a linguagem dos livros; não é a mesma linguagem que elas ouvem quando falam ao seu redor diariamente, e é irreal esperar que uma criança aprenda este estilo desconhecido ao mesmo tempo que aprender a ler. (SMITH, 1999, p. 120).

De acordo com o autor, há dois requisitos básicos para aprender a ler: “(1) a disponibilidade de material interessante, que faça sentido para o aluno e (2) a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como um guia.” (SMITH, 1999, p. 12). Solé (1998) corrobora essa visão ao falar sobre contextos significativos

para o processo de aprendizagem desenvolvido na codificação e na decodificação. Para a autora, as crianças possuem conhecimentos prévios sobre o que é a leitura. E se o ensino da leitura for focado no ensino dos códigos, de forma “descontextualizada, não só deixamos de aproveitar esta bagagem, significativa e funcional, como contribuimos para que a ideia de leitura construída pela criança seja errônea: ler é dizer as letras, ou os sons, ou as palavras. (SOLÉ, 1999, p. 58).

Assim, o ensino da leitura deve focar no desenvolvimento de habilidades e estratégias utilizadas por leitores experientes.

O leitor experiente tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, em segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender. (KLEIMAN, 2016b, p. 76).

É nesse sentido que Kleiman (2016a) apresenta reflexões que contribuem para a formação de bons leitores. Um primeiro ponto diz sobre o conhecimento prévio do leitor. É por meio do seu conhecimento enciclopédico, textual e linguístico que ele consegue processar o texto.

Um segundo ponto está relacionado aos objetivos e expectativas de leitura e levantamento de hipóteses. Essas são habilidades “de natureza metacognitiva, isto é, são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade.” (KLEIMAN, 2016a, p. 47). A leitura, por ser uma ação intencional, é guiada por meio de um objetivo. Kleiman (2016b) aponta que há pesquisas que mostram que ter um objetivo de leitura contribui para a capacidade de processamento e de memória. Além disso, quando temos objetivos específicos para a leitura somos capazes de lembrar com mais detalhes o que foi lido.

Já as hipóteses contribuem para que:

[...] aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico [...] o reconhecimento instantâneo e a inferência a partir da visão periférica são essenciais para a leitura rápida, que, por sua vez é essencial para não sobrecarregar os mecanismos do processamento inicial (chamado de *memória imediata*) com o material que nossos olhos, muito rapidamente, continuam a trazer para o cérebro processar). (KLEIMAN, 2016a, p. 39).

É por meio do levantamento de hipóteses que o leitor pode compreender uma palavra desconhecida e ampliar seu dicionário mental.

Kleiman (2016a) também aponta que os textos possuem marcas formais que contribuem para ligar partes e para a compreensão do texto como um todo. Essas marcas são representadas pelo uso de pronomes, substituições e repetições e têm a finalidade de tornar um texto coeso.

O processo através do qual utilizamos elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto é um processo inferencial de natureza inconsciente, sendo, então, considerada uma *estratégia cognitiva* da leitura. As estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto. (KLEIMAN, 2016a, p. 55).

Compreender o uso dessas marcas contribui para o processamento do texto pelo leitor. Por último, a autora também aponta o processo de interação entre o leitor e o autor. Este, ao deixar pistas no texto, de forma implícita ou explícita, permite que quem lê compreenda os sentidos que quem escreve deseja dar às palavras.

Dessa forma, o ensino da leitura vai muito além da aprendizagem grafonêmica. Ensinar a ler requer de quem ensina a compreensão e a clareza sobre quais aspectos o(a) estudante precisa desenvolver para aprender a ser um bom leitor. É por meio desse conhecimento que o(a) docente poderá planejar o ensino de leitura de forma significativa para os(as) estudantes.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação utilizou abordagem qualitativa, a partir da qual é possível realizar, segundo Rocha e Régnier (2000), uma exploração sistemática de dados por meio de descrição e de resumo. Essa abordagem abrange a ideia de quantificação, que se constitui em “um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder à(s) pergunta(s) que o este estabeleceu como objetivo(s) de trabalho. (ROCHA; RÉGNIER, 2000, p. 232).

Assim, foi elaborado um questionário com questões estruturadas.<sup>6</sup> As perguntas foram divididas em duas partes. A primeira teve como foco a prática de leitura do(a) professor(a). Já na segunda parte foi construída tendo como base os conhecimentos essenciais para o ensino da leitura contidos no *e-book Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia*.

A pesquisa foi realizada com professoras que lecionam em turmas do 1º, 2º e/ou 3º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2021, em uma das 165 escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que atendem ao 1º ciclo do Ensino Fundamental. As docentes foram contatadas, por e-mail institucional, no dia 22 de julho, por intermédio do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape) da Secretaria Municipal de Belo Horizonte de Minas Gerais<sup>7</sup>. Esse comunicado continha um convite para que os(as) professores(as) participassem da pesquisa, respondendo ao questionário<sup>8</sup>.

Ao todo, obtivemos 66 respostas, todas do sexo feminino, das quais 18 atuam com turmas de 1º ano do EF; 20 com turmas do 2º ano do EF e 25 com turmas do 3º ano do EF. Nesse grupo, uma professora atua com turmas do 1º e do 2º ano do EF, e duas professoras informaram que lecionam para turmas do 2º e 3º ano do EF.

Num universo de 165 escolas, 27 estão localizadas na Regional Barreiro, 11 na Regional Centro-Sul, 13 na Regional Leste, 19 na Regional Norte, 26 na Regional

---

<sup>6</sup> Disponível no apêndice deste trabalho.

<sup>7</sup> A pesquisadora é professora da Rede Municipal de Educação e atua no Cape no ano de 2021.

<sup>8</sup> Dentre as ações realizada pelo Cape está o incentivo a pesquisa na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Uma das práticas realizada por este setor é o envio de convite para que os(as) profissionais da educação participem de pesquisas acadêmicas.

Nordeste, 15 na Regional Noroeste, 13 na Regional Oeste, 14 na Regional Pampulha e 27 na Regional Venda Nova. Professoras de 51 escolas enviaram respostas ao questionário, sendo 12 da Regional Barreiro; 4 da Regional Centro-Sul; duas (2) da Regional Leste, sete (7) da Regional Norte, seis (6) da Regional Nordeste, seis (6) da Regional Noroeste, (5) da Regional Oeste, uma (1) da Regional Pampulha e oito (8) da Regional Venda Nova.<sup>9</sup>

Os resultados obtidos foram tabulados com o apoio do *software* PSPP - uma ferramenta livre e gratuita para análise de dados. Por meio desse *software*, foram criados tabelas e gráficos que serão apresentados e analisados no capítulo 4.

---

<sup>9</sup> Fonte: Sistema de Gestão escolar (SGE) disponibilizado pelo setor de Informações educacionais e estatísticas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

## **4 APRENDENDO A LER: POSSIBILITANDO PRÁTICAS DE LEITURA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO**

Segundo Smith (1999), “a leitura não pode ser ensinada para as crianças. A responsabilidade do professor não é a de ensinar as crianças a ler, mas a de tornar a aprendizagem da leitura possível” (SMITH, 1999, p. 12). Este capítulo apresenta as formas que as professoras participantes desta pesquisa buscaram para garantir um ensino de leitura em tempos de distanciamento social, ou seja, os muitos modos encontrados para tornar a aprendizagem da leitura possível, conforme ensina Smith (1999).

Os resultados obtidos foram apresentados em oito subseções.

### **4.1 A prática de leitura das professoras participantes**

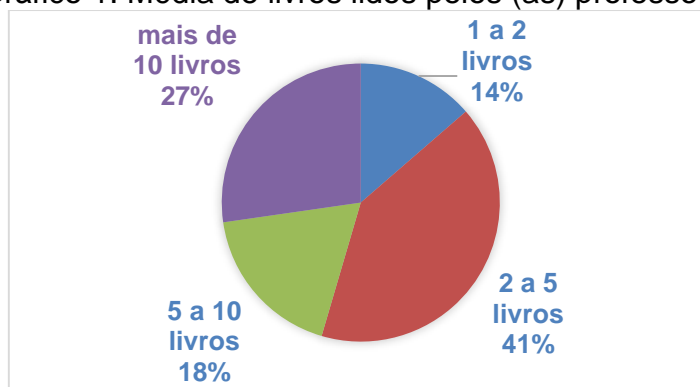
Para Kleiman (2016b), a formação de leitores requer daquele(a) que ensina uma paixão pela leitura, de modo que sejam capazes de ver sentido e prazer no ato de ler. “Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido.” (KLEIMAN, 2016b, p. 22). Sendo assim, se quem ensina já compreende e pratica a leitura como algo prazeroso no seu cotidiano, terá mais chances de desenvolver práticas de leitura agradáveis e significativas com os(as) estudantes.

Como apontado no capítulo 3 a primeira parte do questionário teve como foco perguntas que visavam analisar as práticas de leitura realizadas pelas professoras no seu dia-a-dia.

De acordo com o Gráfico 1, verifica-se que a cultura de ler mais de 5 livros por ano é vivenciada por 45% das docentes participantes da pesquisa. 41% afirmam ler de 2 a 5 livros por ano e 14% afirmam ler de 0 a 2 livros por ano.



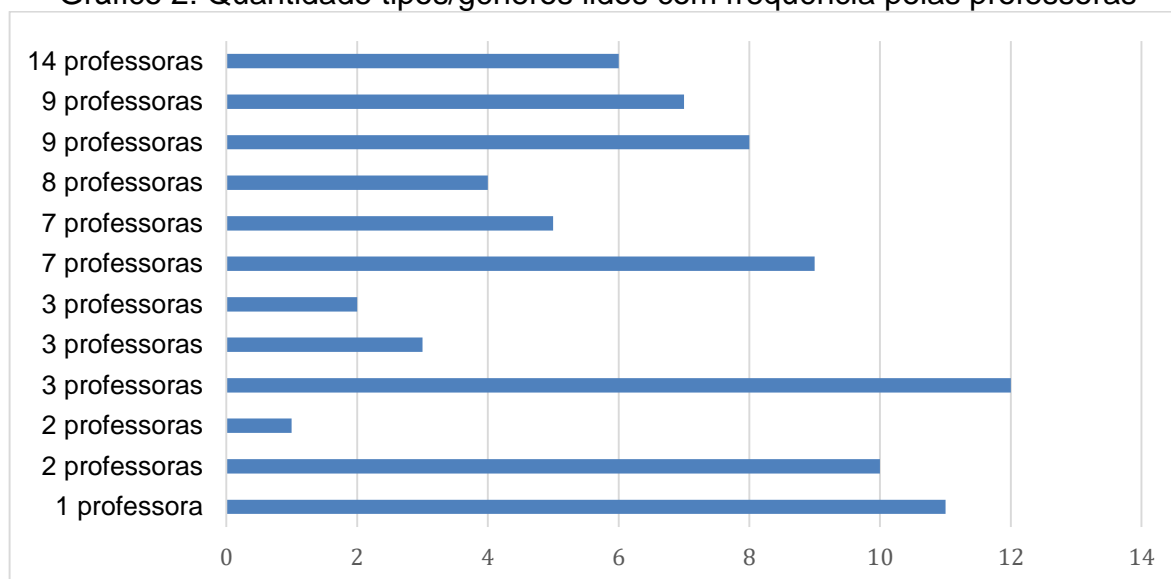
Gráfico 1: Média de livros lidos pelos (as) professores



Fonte: dados da pesquisa.

A leitura de diferentes gêneros é realizada pela maior parte das docentes pesquisadas. Sete relatam ler com frequência de 9 a 12 gêneros e tipos textuais diferentes, já 46 afirmam ler de 4 a 8 gêneros e tipos textuais no dia a dia e, apenas 13 professoras costumam ler de 1 a 3 gêneros/tipos.

Gráfico 2: Quantidade tipos/gêneros lidos com frequência pelas professoras

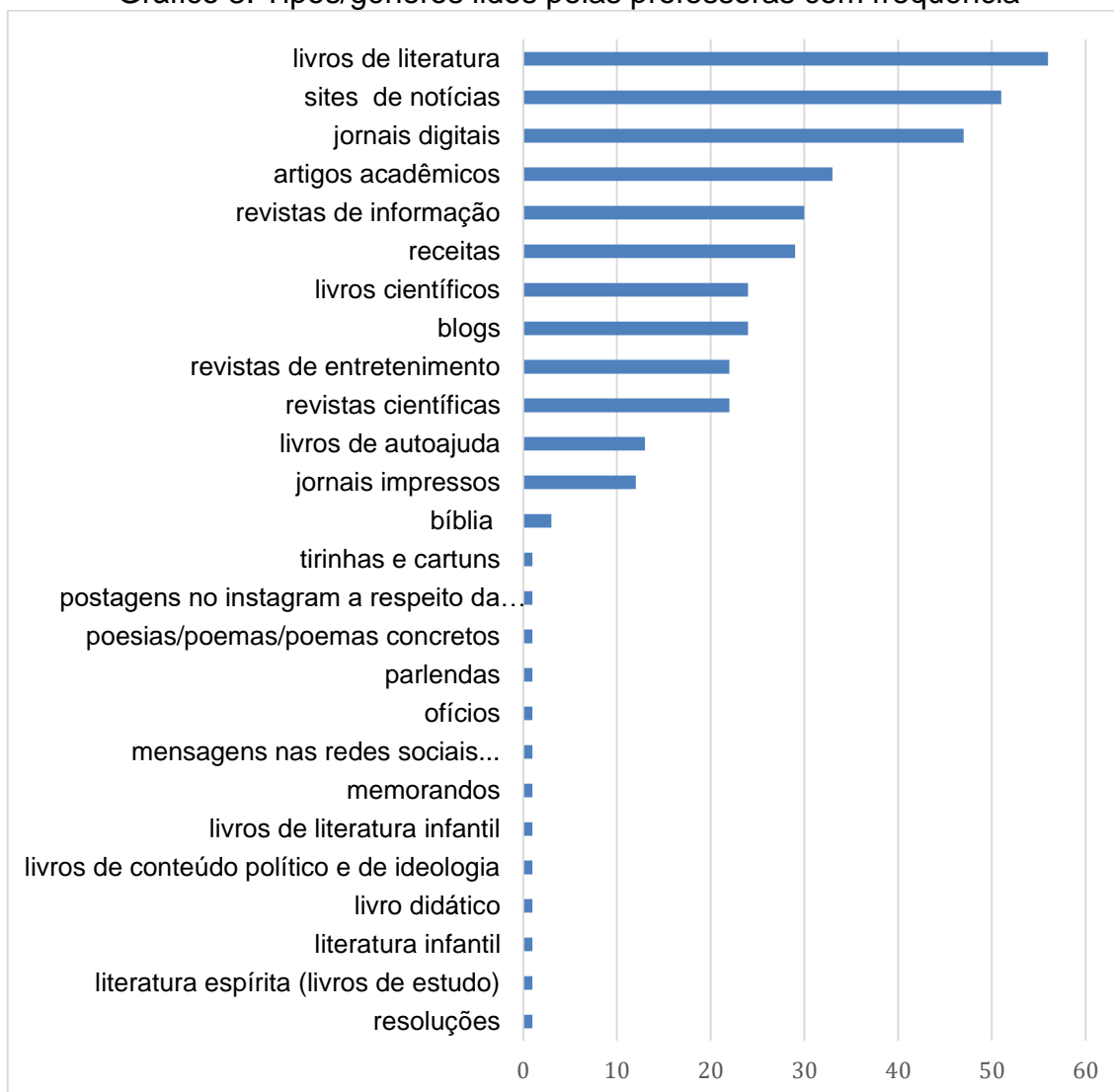


Fonte: dados da pesquisa.

Os dados apontam uma diversidade de leitura, indicando que as participantes interagem com gêneros de diferentes domínios, considerando desde livros de literatura (56 incidências) a revistas de entretenimento (24 incidências) e tirinhas e cartuns (uma incidência). Ao todo, conforme o Gráfico 2, foram apontados 26 gêneros diferentes. Observa-se que, apesar dos livros de literatura terem sido apontados como leituras frequentes pelas professoras participantes da pesquisa, os textos informativos

são lidos com mais frequência: sites de notícias (51 incidências), jornais digitais (47 incidências), artigos acadêmicos (33 incidências), revistas de informação (30 incidências).

Gráfico 3: Tipos/gêneros lidos pelas professoras com frequência



Fonte: dados da pesquisa.

Assim, de acordo com os dados apresentados, a minoria das professoras pesquisadas lê um livro literário por mês, contudo, a cultura de leitura compreende diferentes gêneros e suportes, sendo que a maioria tem o hábito de realizar leituras de diferentes gêneros textuais no seu dia a dia. As leituras realizadas são, majoritariamente, livros literários e/ou leituras de caráter informativo, sendo recorrentemente citados pelas respondentes da pesquisa. Isso aponta que, apesar de uma menor quantidade de livros literários lidos anualmente, a prática de leitura

individual, para uso próprio, mostrou-se presente no cotidiano das professoras participantes.

#### 4.2 Artefatos para prática de desenvolvimento da compreensão em leitura

Segundo Soares (2020), “durante o processo de alfabetização, as crianças vão construindo o conceito de texto” (p. 204), seja por meio do contato com livros literários ou em oportunidades vivenciadas com seus familiares, como leitura de receitas, momentos de leitura de uma história por algum adulto, dentre outros. Mas, o planejamento sistemático do ensino da compreensão leitora é uma função da escola. E isso deve ser realizado independentemente do fato de a criança ser ou não alfabetizada. Cabe ao adulto criar um ambiente de interação e mediação, “definir tarefas exequíveis, plausíveis, e significativas, segundo objetivos pré-definidos em comum acordo.” (KLEIMAN, 2016b, p. 13), usando os recursos que se encontram disponíveis tanto na modalidade impressa, quanto nas modalidades tecnológica e digital.

Para criar um ambiente de leitura é necessário ter recursos adequados. Nesse sentido, 22% das professoras afirmaram que buscaram enviar livros literários físicos para que os(as) estudantes pudessem realizar atividades de leitura em casa, de forma autônoma e/ou com o auxílio de um adulto mais experiente durante o primeiro semestre de 2021.

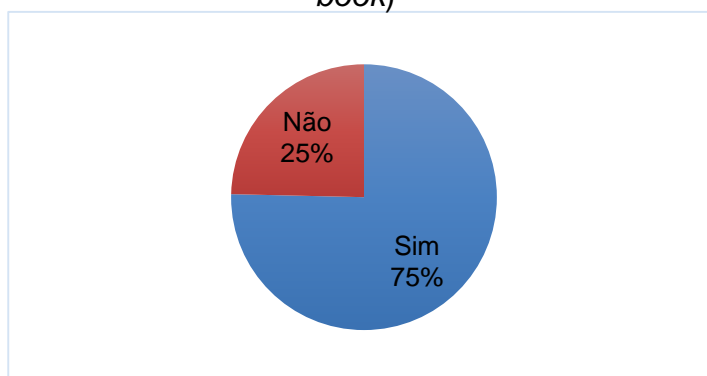
Gráfico 4: Envio de livros literários físicos (impressos)



Fonte: dados da pesquisa.

Outra proposta, realizada por 75% das professoras, conforme descrito no Gráfico 5, consistiu no envio de livros literários virtuais, seja em *Portable Document Format* (pdf), em link para algum acervo virtual ou mesmo *e-books*.

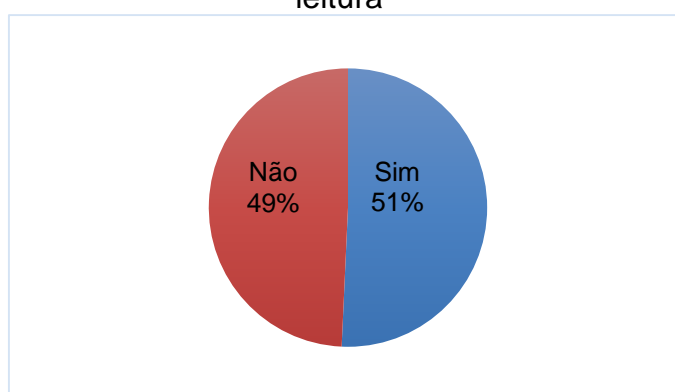
Gráfico 5: Envio de livros literários virtuais (pdf, link de para acesso a livro virtual, *e-book*)



Fonte: dados da pesquisa.

Uma outra possibilidade é a sugestão de *sites* infantis para o desenvolvimento da capacidade de leitura, a ser realizada pela criança com o auxílio de algum recurso tecnológico (*smartphone, tables, computadores* etc). De acordo com o Gráfico 6, 51% das participantes do estudo buscaram, em algum momento, enviar essas sugestões para os(as) estudantes e 49% não utilizaram esse recurso.

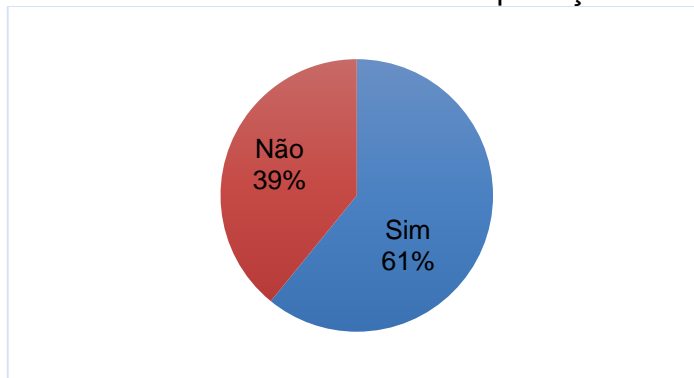
Gráfico 6: Sugestão de sites infantis para o desenvolvimento da capacidade de leitura



Fonte: dados da pesquisa.

Além de livros literários (virtuais ou impressos) e *sites*, 61% das professoras enviaram atividades de interpretação de texto para as crianças realizarem em casa. Esses dados estão disponíveis no Gráfico 7.

Gráfico 7: Envio de atividade de interpretação de texto



Fonte: dados da pesquisa.

Nota-se que as ações docentes buscaram fornecer artefatos para que as crianças pudessem ter contato com livros literários e momentos para refletir sobre os textos, seja por meio da realização de atividades de interpretação de textos, seja pelo incentivo à leitura. No que diz respeito à distribuição de livros físicos, é notório que isso nem sempre fez parte da prática docente e do planejamento da escola como um fator para o incentivo à leitura. Por outro lado, observa-se que os acervos digitais se mostraram mais presentes no universo dessas professoras, configurando-se como alternativa para disponibilizar livros infantis para as crianças. Quanto à indicação de *sites* que contribuiriam para o desenvolvimento da leitura, os dados apontam que não foi uma prática recorrente.

Nesse sentido, somos levados a refletir se é cabível o envio de livros digitais. Não seria pertinente a disponibilização de *sites* infantis que apresentassem possibilidades para o desenvolvimento de habilidades leitoras? Uma outra hipótese é a de que as professoras desconheçam esses *sites* ou, então, avaliaram que os recursos de internet das crianças são limitados, tendo em vista que os gastos do banco de dados para baixar ou acessar um livro é inferior ao necessário para navegar em *sites*.

### 4.3 Conhecimento textual em tempos de pandemia

Soares (2020) afirma que “o texto é o lugar de interação – *inter-ação* – ação entre quem produz o texto e quem lê o texto.” (SOARES, 2020, p. 204) e é materializado em um gênero textual. Como cada gênero tem estrutura e finalidades

predefinidas, sua escolha vem de um contexto social que pede a produção de um texto com objetivos e finalidades específicas.

Ter contato e compreender diferentes gêneros textuais colabora para que o leitor seja capaz de realizar previsões, ou seja, eliminar antecipadamente alternativas pouco prováveis. De acordo com Smith (1999), somos bons em eliminar alternativas improváveis e, por isso, raramente somos surpreendidos. A realização de previsões mostra-se como uma importante habilidade cognitiva para compreendermos um texto.

Previsão é fazer perguntas – e compreensão é responder a essas perguntas. Enquanto lemos, enquanto escutamos uma pessoa falando, enquanto vivemos, estamos constantemente fazendo perguntas, e se essas questões forem respondidas, se não ficarmos com incertezas, estaremos compreendendo. (SMITH, 1999, p. 78).

Segundo Kleiman (2016a), “para haver compreensão durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar *ativada*, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossas memórias.” (p. 24). Logo, para saber quais perguntas podem ser feitas a um texto é preciso ter um repertório, conhecimento de mundo e, por que não, conhecimento textual (tipos de textos, formas de discurso). Segundo essa autora, lemos e compreendemos o que lemos por meio das nossas experiências e conhecimento do mundo. É nesse sentido que ter momentos de reflexão sobre gêneros textuais que circulam na nossa sociedade é de extrema relevância para formar bons leitores.

O uso de diversos gêneros textuais nas salas de aula foi um dos aspectos pesquisados. Conforme apresentado na Tabela 1, 11 gêneros textuais foram trabalhados, de alguma forma, durante o ensino remoto. Logo, pode-se afirmar que esse tipo de abordagem foi algo recorrente na prática docente das professoras participantes do estudo.

Tabela 1: Gêneros textuais trabalhados

(Continua)

<b>Gênero</b>	Muito frequente	Frequente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Bilhete	20%	45%	26%	3%	6%
Cartaz	17%	39%	30%	10%	6%
Contos	19%	46%	26%	4%	4%
Fábulas	30%	38%	23%	3%	6%
História em quadrinho	12%	33%	46%	3%	6%
Infográfico	6%	28%	32%	19%	16%
Parlendas	49%	42%	7%	1%	0%

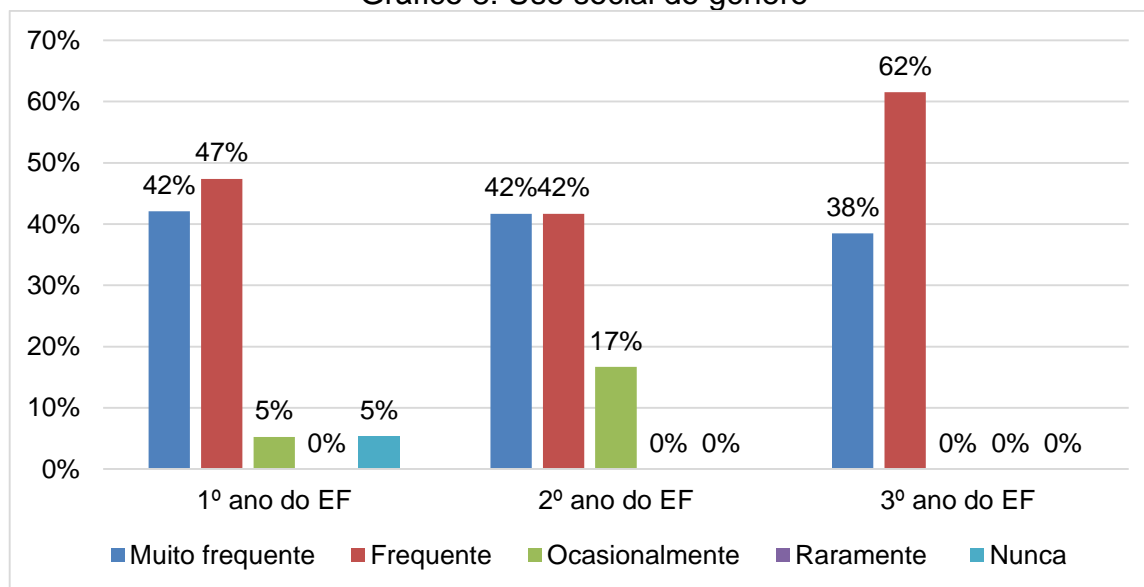
(Continuação)

<b>Gênero</b>	Muito frequente	Frequente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Poemas	36%	48%	13%	3%	0%
Receita	10%	39%	36%	9%	6%
Tirinha	16%	43%	29%	7%	4%
Trava-línguas	26%	41%	29%	1%	3%

Fonte: dados da pesquisa.

A preocupação sobre a compreensão por parte dos(as) estudantes quanto ao uso social de cada gênero também foi apontada por elas como um dos itens planejados e executados em suas propostas de ensino de leitura. Ao serem questionadas sobre com que frequência as atividades de interpretação de texto elaboradas visavam levar os(as) estudantes à compreensão do uso social de cada gênero, conforme mostra o Gráfico 8, 89% das professoras do 1º ano afirmam que buscaram criar situações para que as crianças aprendessem o uso social do gênero estudado. Essa realidade foi relatada por 84% das professoras do 2º ano e por todas as professoras do 3º do EF.

Gráfico 8: Uso social do gênero



Fonte: dados da pesquisa.

Notamos que as professoras se esforçaram para que as crianças tivessem contato com uma diversidade de gêneros textuais e refletissem sobre seu uso social. Isso significa que as crianças que vivenciaram as propostas de aprendizagem ofertadas durante o ensino remoto tiveram a oportunidade de ampliar seu repertório

sobre gêneros textuais e seus conhecimentos sobre os textos. Nesse sentido, Kleiman (2016B) afirma que:

[...] o conhecimento sobre um assunto torna-o mais simples, e o conhecimento sobre um evento torna-o mais familiar. Isto pode ser estendido ao gênero do texto: quanto mais diversificada a experiência de leitura dos alunos, quanto mais familiaridade eles tiverem com textos narrativos, expositivos, descritivos, mais conhecida será a estrutura desse texto, e mais fácil a percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a estrutura do mesmo. (KLEIMAN, 2016b, p. 132).

Logo, o trabalho com a diversidade de gêneros e seus usos sociais pode ter contribuído para que as crianças tenham avançado na aquisição de conhecimentos relacionados à compreensão leitora, assim como o conhecimento sobre a linguagem do texto escrito.

#### **4.4 A leitura de um leitor experiente para um leitor aprendiz**

Sabe-se que a linguagem do texto escrito é diferente da linguagem oral, contudo, não é necessário que a criança saiba ler para compreender a linguagem escrita. Pelo contrário, a leitura realizada para crianças contribui para que elas construam modelos de texto. A leitura de histórias para crianças, por exemplo, possui duas vantagens gerais, segundo Smith (1999).

A primeira é que o *insight* de que as marcas escritas no livro dão origem a uma história interessante pode ter um efeito altamente motivador na criança – sempre que a história for realmente interessante e a criança não for obrigada a escutá-la. A segunda vantagem de ler para crianças é que as acostuma com as peculiaridades e convenções dos registros da linguagem escrita. As crianças precisam acostumar-se com a linguagem dos livros; não é a mesma linguagem que elas ouvem quando falam ao seu redor diariamente, e é irreal esperar que uma criança aprenda este estilo desconhecido ao mesmo tempo que aprender a ler. (SMITH, 1999, p.120).

Cabe ao(à) professor(a), durante a leitura, ser um(a) mediador(a) entre a criança e o texto. Ele(a) “pode fornecer modelos para a atividade global, como pode, dependendo dos objetivos da aula, fornecer modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo previsões, perguntas, comentários.” (KLEIMAN, 2016b, p. 40).

O contato com diferentes (textos) gêneros textuais contribui para que o leitor iniciante construa conhecimento textual, crie repertório, conhecimentos prévios,



experiências. De acordo Kleiman (2016a), assim como apontado no subcapítulo anterior, a criança exposta a diversos gêneros de textos terá mais facilidade de construir a compreensão de outros textos. Por isso, as atividades que permitem às crianças terem contato com o texto escrito por meio de um leitor experiente são fundamentais para o desenvolvimento da leitura em tempos de ensino remoto.

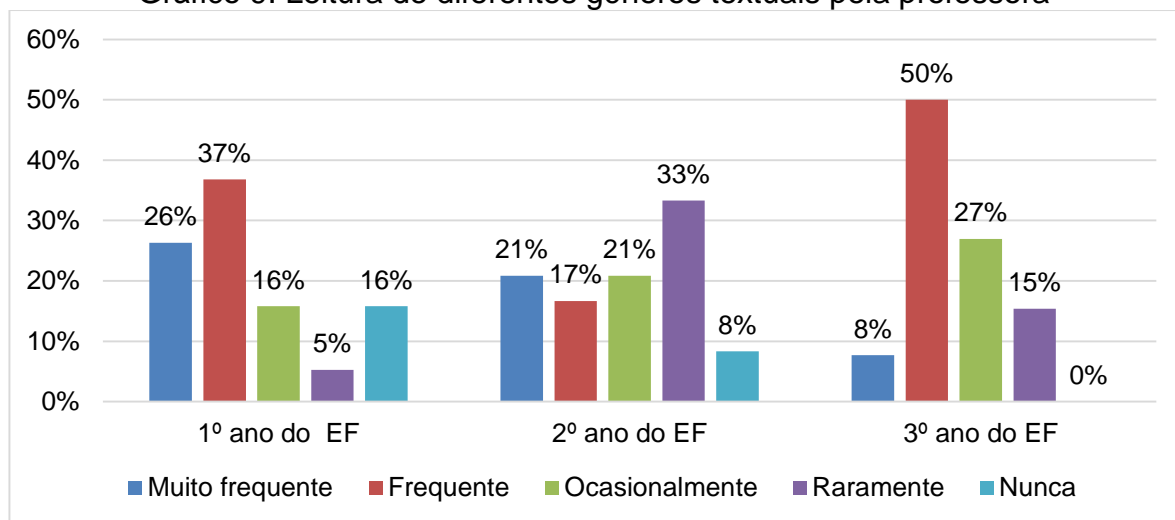
Dentro dessa perspectiva, o *e-book Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia* apresenta dois conhecimentos relacionados à apreciação de momentos de leitura para crianças do 1º ciclo do Ensino Fundamental: “Ouvir a leitura de diferentes gêneros textuais; ouvir a leitura e identificar o gênero textual a partir de sua estrutura composicional” (BELO HORIZONTE, 2021, n.p.). O primeiro momento é recomendado para a introdução no 1º ano do EF e o segundo, a ser trabalhado do 1º ao 3º ano do EF, de forma progressiva.

As professoras pesquisadas apontam dois tipos de esforços que vão ao encontro dos conhecimentos sugeridos no referido documento. Quando questionadas sobre a frequência de realização de leitura de textos de diferentes gêneros, por meio de ligações, vídeos, videoconferências e *lives*, 26% das professoras que atuam 1º ano do EF responderam que realizaram esse tipo de atividade com muita frequência; 37% com frequência; 16% ocasionalmente; 5% fizeram raramente e 16% não realizaram. 21% das professoras que atuam com 2º ano do EF relataram que desenvolveram atividades com esses fins com muita frequência, 17% com frequência, 21% ocasionalmente, 33% raramente e 8% nunca realizaram.

Já os dados das professoras do 3º ano do EF mostram que 8% realizaram com muita frequência, 50% com frequência, 27% ocasionalmente, 15% raramente e nenhuma delas afirma não ter desenvolvido esse tipo de atividade. Constata-se que 64% das professoras que atuam no 1º ano buscaram formas de realizarem leitura de textos de diferentes gêneros para os(as) alunos(as) de forma remota. Essa prática também foi realizada por 58% das professoras do 3º ano do EF.

Já no grupo das professoras do 2º ano do EF, apenas 38% realizaram práticas de leitura para os(as) estudantes de forma remota.

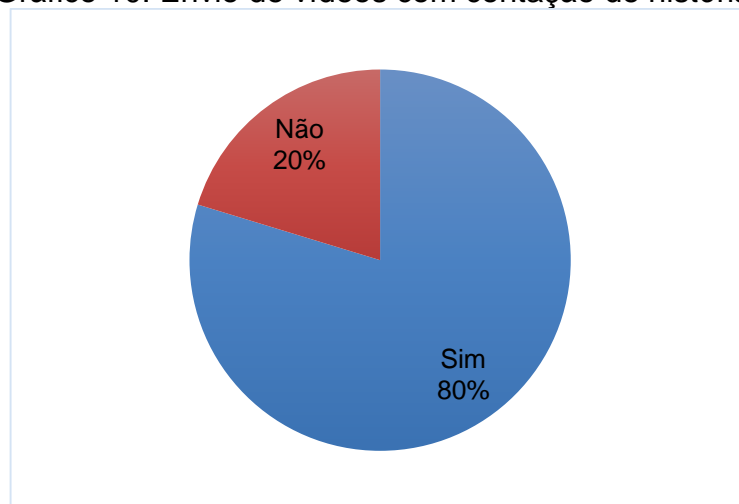
Gráfico 9: Leitura de diferentes gêneros textuais pela professora



Fonte: dados da pesquisa.

O envio de vídeos com contação de histórias, conforme Gráfico 10, foi realizado por 80% das professoras pesquisadas.

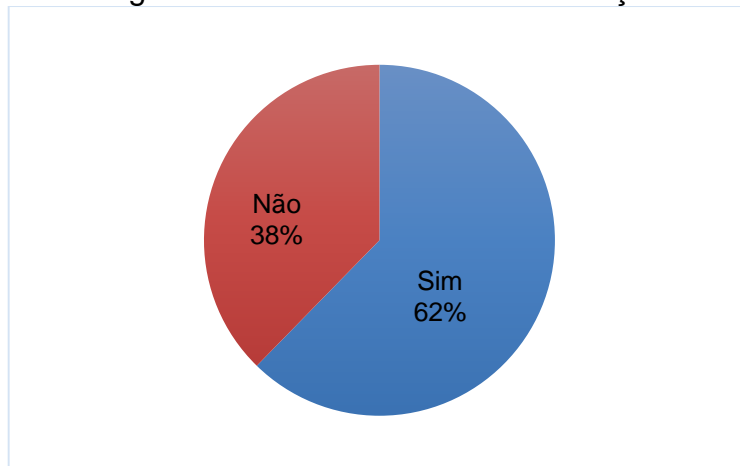
Gráfico 10: Envio de vídeos com contação de histórias



Fonte: dados da pesquisa.

Além disso, como apresentado no Gráfico 11, 62% disseram que enviaram sugestões de vídeos de contação de histórias para serem assistidos pelos(as) estudantes.

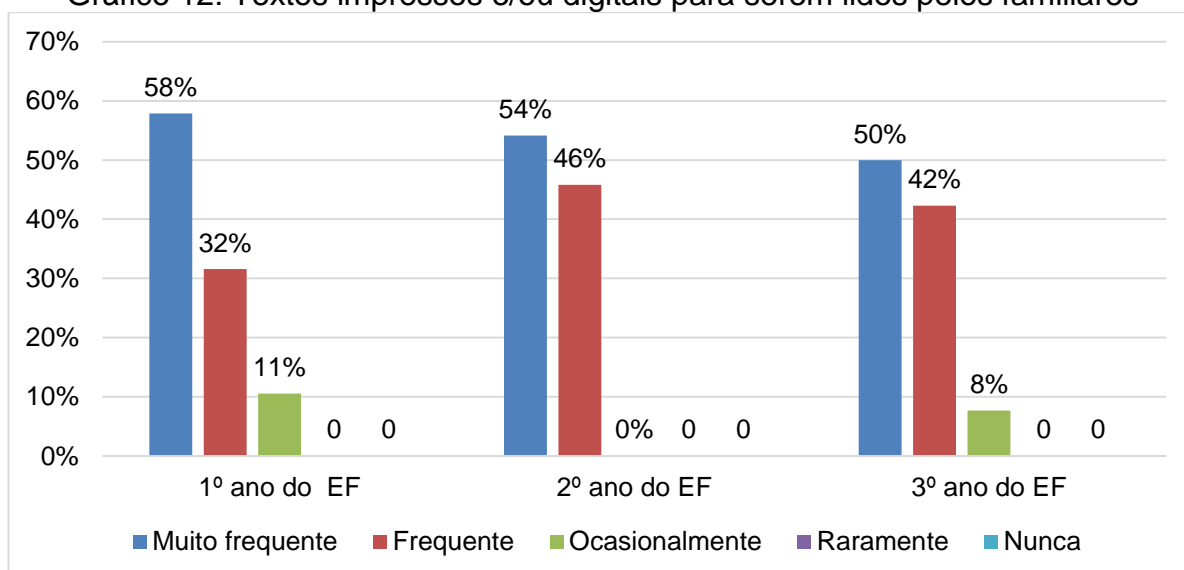
Gráfico 11: Sugestão de vídeos virtuais de contação de histórias



Fonte: dados da pesquisa.

Uma outra alternativa para que as crianças tivessem um momento para ouvirem a leitura de diferentes textos foi o envio de materiais, impressos ou em formato digital, para serem lidos pelos(as) responsáveis pelos(as) estudantes. Os dados do Gráfico 12 mostram que 58% das professoras do 1º ano do EF realizaram, com muita frequência, o envio de textos para serem lidos por um leitor experiente; 32% delas afirmam ter realizado essa atividade com frequência; 11%, ocasionalmente. As respostas das professoras do 2º ano do EF mostram que 54% desenvolviam essa prática como muita frequência e 46%, com frequência. Das professoras do 3º ano do EF, por sua vez, 50% enviaram textos com muita frequência; 42%, com frequência; 8%, ocasionalmente.

Gráfico 12: Textos impressos e/ou digitais para serem lidos pelos familiares



Fonte: dados da pesquisa.

Os dados mostram que, em geral, as professoras buscaram formas de propiciar momentos em que a criança escutasse, por meio de um(a) leitor mais experiente, a leitura de textos. Contudo, a realização de leitura de diferentes gêneros textuais por meio de ligações, vídeos, videoconferências e *lives*, pela professora para os(as) alunos(as) não foi a prática que mais se destacou. Verifica-se que, muitas vezes, elas tiveram que recorrer à ajuda da família ou de um(a) responsável, seja para a realização de leitura para as crianças, seja para a disponibilização de equipamentos e/ou organização de tempos para que as crianças pudessem vivenciar momentos de escuta de leitura de textos.

Ter momentos para vivenciar a escuta de leitura de textos realizada por um (a) leitor(a) mais experiente contribui para que as crianças tenham mais conhecimentos prévios e, conseqüentemente, tenham mais sucesso ao realizarem a leitura de forma autônoma. Isso porque “[...] o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento do mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto.” (KLEIMAN, 2016a, p. 15).

O conhecimento parcial, estruturado, que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura é chamado de esquema. “O esquema determina, em grande parte, as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas.” (KLEIMAN, 2016a, p. 26).

#### **4.5 Leitura autônoma**

Antes mesmo de compreenderem o sistema alfabético de escrita, as crianças realizam leituras a que Soares (2020) nomeia como leitura independente. Essas leituras são aquelas nas quais elas manuseiam um livro, passam as páginas, observam as ilustrações, demonstram interesse em histórias, dentre outros. Com o tempo, as crianças avançam nesse processo e iniciam-se na compreensão das letras, das palavras, das sentenças e do texto.

(...) o leitor iniciante usa predominantemente o processamento ascendente, ou seja, a decifração da letra ou palavra escrita precede a ativação de conhecimentos semânticos, ou pragmáticos, ou enciclopédico. Como a mobilização de tal conhecimento também é essencial para a compreensão, esta fica seriamente comprometida se o professor não ajudar o aluno, através de perguntas, no diálogo, a mobilizá-lo. (KLEIMAN, 2016b, p. 53).

Por isso, proporcionar textos adequados para as crianças que estão na fase inicial de aprendizagem da leitura é fundamental para que elas comecem a desenvolver os conhecimentos relacionados à linguagem escrita e aprendam a processar o texto para elaborar sua compreensão sobre o que foi lido.

O processamento de um texto é uma:

[...] atividade pela qual as palavras, unidas discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. À medida que as palavras são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em construir significados, e um dos primeiros passos nessa atividade é o agrupamento em frases (daí essa parte do processamento chamar-se *segmentação* ou *fatiamento*) com base no conhecimento gramatical de constituintes. (KLEIMAN, 2016a, p. 17).

Essa atividade irá exigir do leitor uma capacidade de abstração das partes para compor uma compreensão global do texto. Segundo Kleiman (2016a), a compreensão de um texto é uma tarefa difícil, afinal envolve a mobilização de saberes de quem lê, além da “compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e de motivações.” (KLEIMAN, 2016a, p. 12).

Por isso, Kleiman (2016b) sugere que leitores iniciantes comecem a leitura de textos simples que, por não exigirem “demais quando do processamento de aspectos linguísticos locais (relacionados à sintaxe da frase, relações coesivas, léxico), permitem-lhe voltar sua atenção à tarefa de compreensão de aspectos estruturais globais.” (KLEIMAN, 2016b, p. 131), ou seja, contribuem para desenvolver a capacidade de abstração.

Segundo Smith (1999), as crianças fazem mais do que aprender sobre leitura quando leem; elas aprendem sobre linguagem.

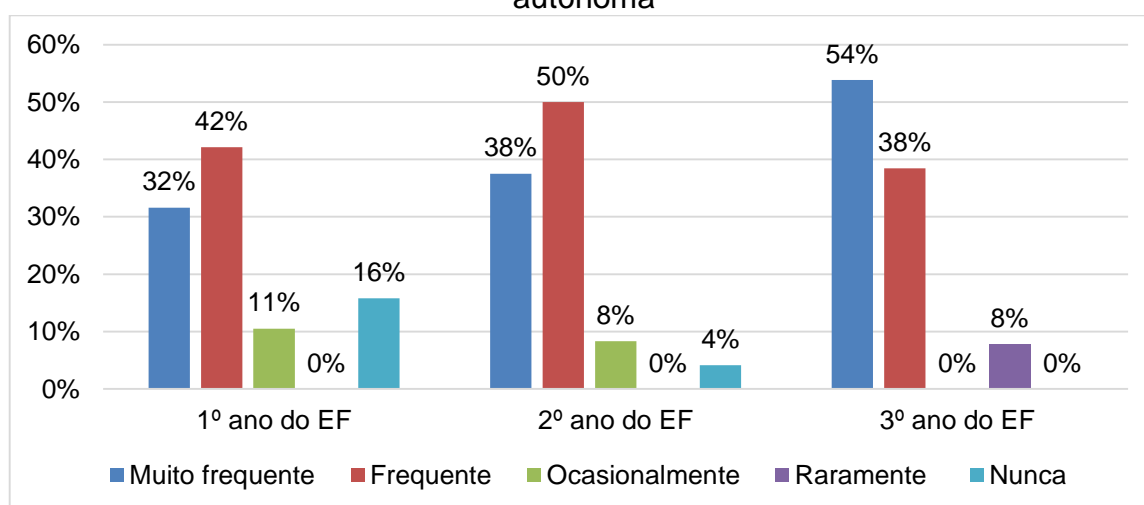
Conduzimos experimentos enquanto lemos, aprendemos não somente a reconhecer novas palavras, mas aprendemos também tudo o mais que se relaciona com a leitura. Aprendemos a fazer uso das correspondências ortografia-som não memorizando as muitas regras e as exceções do ensino formal de fonologia da nossa língua, mas desenvolvendo procedimentos implícitos para distinguir uma palavra de outra quando o número de alternativas está limitado àquelas pouco mais prováveis. Aprendemos a não nos basear demais na informação visual para evitar a cegueira funcional ou a visão túnel, e para evitar uma sobrecarga da memória. Aprendemos a aguçar e refinar a nossa habilidade de prever e de construir hipóteses; aprendemos até mesmo a melhorar a nossa própria habilidade de aprender. (SMITH, 1999, p. 88).

Logo, realizar leitura de forma autônoma é uma atividade que precisa fazer parte dos conteúdos de ensino de leitura. Alinhado a essa concepção, o *e-book Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia* apresenta três competências para serem trabalhadas com as crianças do 1º ciclo do Ensino Fundamental:

- a) ler textos de curta extensão com autonomia e atribuir sentido;
- b) ler textos de média extensão com autonomia e atribuir sentido e
- c) ler, com fluência, textos de curta extensão, compostos predominantemente de orações diretas, utilizando conhecimentos sobre o vocabulário e a estrutura das palavras e das frases e o tema.

O envio de textos, sejam eles digitais ou impressos, para as crianças lerem com autonomia, foi uma prática frequente entre as professoras. Observa-se, no Gráfico 13, que mais de 74% das professoras do 1º ano do EF tinham essa prática como recorrente no ensino de leitura. Isso foi verificado em 88% das professoras do 2º ano do EF e 92% das professoras do 3º ano do EF. Além disso, os dados mostram que o envio de textos para leitura autônoma dos(as) estudantes se intensifica à medida em que elas vão avançando no processo de apropriação do princípio alfabético, sendo assim, foi ainda mais recorrente na última etapa do 1º ciclo do EF – 3º ano do EF.

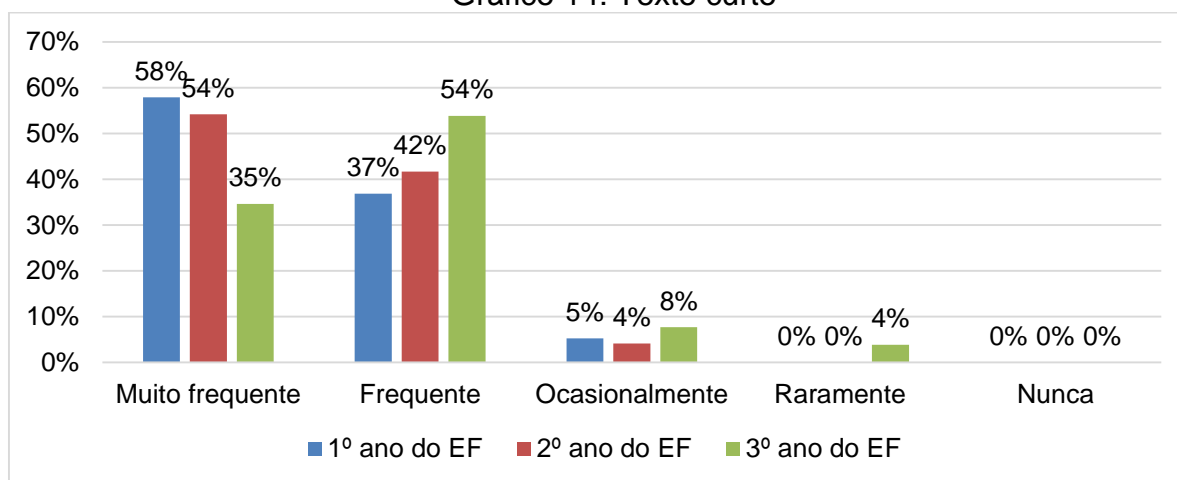
Gráfico 13: Envio de textos impressos e/ou digitais para as crianças lerem de forma autônoma



Fonte: dados da pesquisa.

Logo, o envio de textos curtos representou uma prática muito recorrente entre as professoras do 1º ciclo, principalmente entre as que atuam com 1º e 2º ano do EF. Nesse grupo, 58% e 54%, respectivamente, relatam enviar textos curtos com muita frequência para os(as) estudantes, contra 35% das professoras do 3º ano do EF. Entre aquelas que informaram enviar com frequência textos curtos, 37% atuam com 1º ano, 42% com o 2º ano e 54% com o 3º ano do EF.

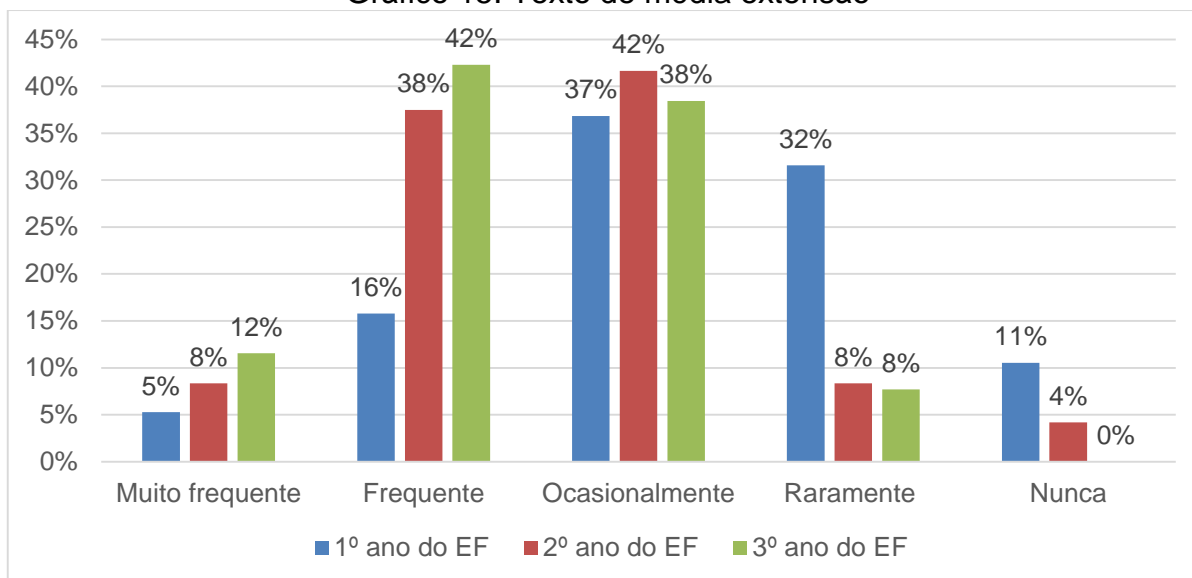
Gráfico 14: Texto curto



Fonte: dados da pesquisa.

Quando questionadas sobre o envio de textos de média extensão, verifica-se o inverso. Os textos de médias extensão não são enviados com muita frequência pelas professoras. Somente 5% das professoras do 1º ano do EF, 8% das do 2º ano do EF e 12% do 3º ano do EF enviaram textos considerados de média extensão para serem lidos pelos(as) estudantes de forma autônoma. Conforme apresentado no Gráfico 15, as professoras do 2º e 3º ano do EF têm o costume de enviar textos de média extensão para seus alunos(as) com frequência e/ou ocasionalmente. 38% das professoras que atuam no 2º ano e 42% no terceiro ano relatam enviar textos de extensão mediana, com frequência. 42% das que atuam com o 2º ano EF e 42% das que atuam com o 3º ano do EF dizem enviar ocasionalmente. Já os resultados dessa prática pelas professoras do 1º ano do EF concentram-se em envios ocasionais, 37%, e envios raros, 32%.

Gráfico 15: Texto de média extensão



Fonte: dados da pesquisa.

Por esperar que as crianças da última etapa do 1º ciclo já tenham avançado nas habilidades de leitura, o envio de texto para leitura autônoma se mostrou mais frequente. Em relação à extensão do texto, percebe-se que quanto mais avançado o ano do EF, mais recorrente é a disponibilização de textos maiores. Ou seja, textos maiores são progressivamente disponibilizados para as crianças em suas práticas de leitura, à medida em que elas avançam nas etapas/anos do 1º ciclo do Ensino Fundamental. Esse fator é fundamental para que elas possam construir esquemas sobre o conhecimento da linguagem escrita e habilidades de compreensão textual.

#### 4.6 Explorando um texto

Kleiman (2016b) afirma que o ato de compreender um texto requer do leitor a realização de processos cognitivos múltiplos, que exigem que ele lance mão de seus conhecimentos prévios, realize perguntas, “adivinhações”, faça inferências, ou seja, realize estratégias mentais.

O conhecimento prévio, isto é, o conhecimento de mundo, a compreensão dos gêneros textuais, da linguagem escrita, do vocabulário, é fundamental para a compreensão de um texto. É o conhecimento que o “leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente.” (KLEIMAN, 2016a, p. 29).



Segundo Kleiman (2016b), o (a) leitor (a) realiza um jogo de adivinhações durante a leitura, busca pista, formula perguntas e hipóteses, assim como define um objetivo de leitura. Ele(a) lê a partir do que sabe sobre o tema. Assim, se ele não tem conhecimento sobre o que lê ou não é capaz de formular hipóteses flexíveis, terá dificuldade em compreender o texto.

Quanto mais o texto se conforma a essas expectativas, mais automáticas serão as inferências que permitem as ligações de elementos; quando o texto não se conforma a essas expectativas, haverá necessidade de desautomatização para compreender, e o texto pode se tornar às vezes mais difícil. (KLEIMAN, 2016a, p.58)

Kleiman (2016b) afirma que um “leitor proficiente faz escolhas baseando-se em predições quanto ao conteúdo do livro. Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio” (p. 77). Assim,

Ao formular hipóteses, o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refiando checando esse conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto. (KLEIMAN, 2016A, p. 47)

Dessa forma, ele(a) desenvolve uma capacidade consciente de controle sobre seu próprio processo de compreensão. Estratégia essa fundamental para o desenvolvimento de um bom leitor.

Uma outra estratégia de um bom leitor é a compreensão de palavras desconhecidas dentro de um contexto. Kleiman (2016b) afirma que, durante leitura, é comum encontrar uma palavra desconhecida, sendo necessário realizar inferências a partir do contexto linguístico em que ela é usada, para compreender o texto. Isto pode ser realizado por meio de aproximação de significado e “também através dos efeitos e associações que as palavras sugerem, por pertencerem a um mesmo campo semântico” (KLEIMAN, 2016b, p. 119). O mesmo ocorre em partes do texto que são desconhecidas pelos (as) leitores (as).

Partindo-se do princípio de que o texto que os leitores estão tentando entender tenha a possibilidade geral de fazer sentido para eles, as partes desconhecidas podem, geralmente, ser entendidas graças a todas as outras pistas do sentido potencial que estão disponíveis. (SMITH, 1999, p.108)

De acordo com Smith (1999), é também por meio da interação com o texto que o(a) leitor vai se apropriando de novas palavras, o que lhe permite um aumento significativo de vocabulário. A familiaridade com uma nova palavra “dependerá da frequência e intimidade de nossa convivência com ela”. (KLEIMAN, 2016b, p. 109), já que a frequência de textos lidos com a nova palavra irá contribuir para a construção de seu significado.

Contudo, não conseguir inferir o significado de uma palavra desconhecida pode acarretar a não compreensão de um texto ou de parte dele.

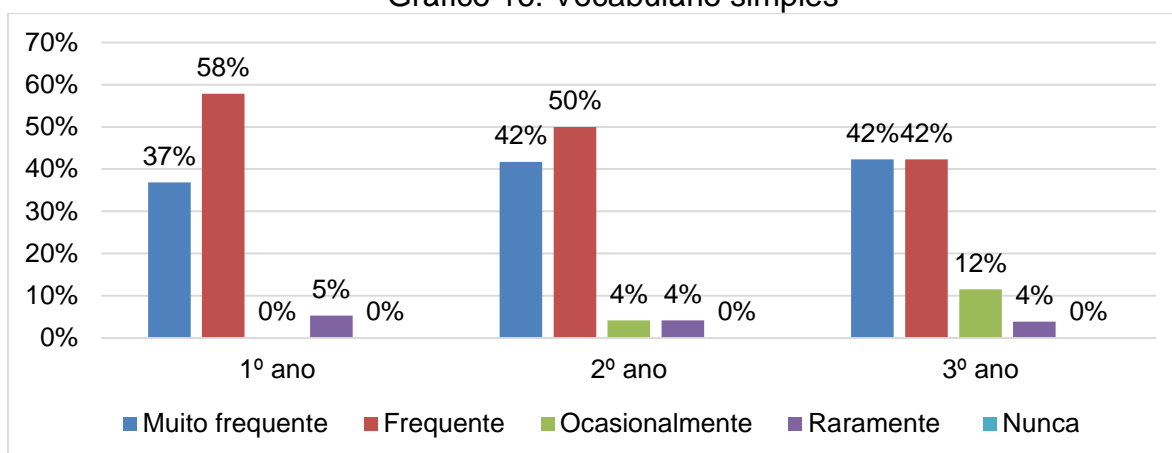
[...] não é apenas a falta de conceituação que pode provocar incompreensão na língua materna; às vezes, não conhecer o nome de objetos concretos, ou de conceitos simples pode também trazer problemas de ordem linguística à compreensão de um texto. (KLEIMAN, 2016a, p. 16).

Por isso, oportunizar que a criança tenha contato com textos que enriquecem o vocabulário e que, ao mesmo tempo, permitem que ela realize inferências, é fundamental para formar bons leitores. Dentro dessa linha teórica, o *e-book Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia* recomenda que façam parte dos conhecimentos para o ensino da leitura as seguintes habilidades:

Levantar hipóteses sobre gêneros textuais que circulam com mais frequência, a partir de suportes conhecidos, usando como indícios a observação gráfica e/ou leitura.  
Incorporar ao vocabulário novas palavras encontradas em textos.  
Inferir o sentido de palavras ou expressões, em textos de diferentes gêneros, considerando o contexto em que aparecem, a partir da leitura do(a) professor(a) ou de forma autônoma. (BELO HORIZONTE, 2021, n.p.).

Os resultados mostram que as professoras participantes do presente estudo desenvolveram propostas de ensino de leitura com textos que possuíam um vocabulário simples, conforme mostra o Gráfico 16. 95% das professoras do 1º ano, 92% das professoras do 2º ano e 84% das professoras do 3º do EF disseram que a escolha de textos com vocabulário simples era algo muito frequente ou frequente nas atividades enviadas para os(as) estudantes.

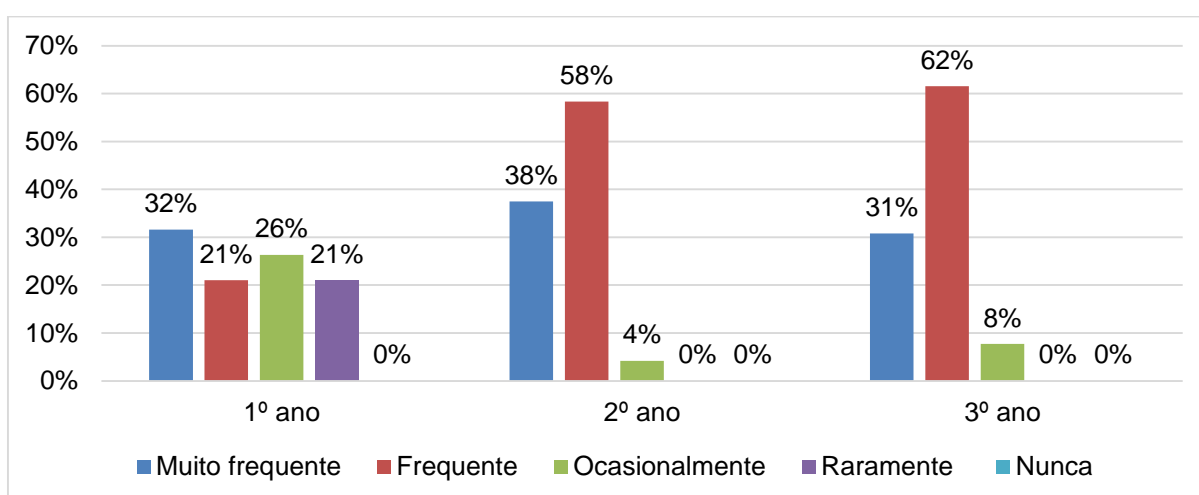
Gráfico 16: Vocabulário simples



Fonte: dados da pesquisa.

Quando questionadas sobre as possibilidades dos textos trabalhados em tempos de ensino remoto para o enriquecimento do vocabulário, os dados mostram que, para 32% das professoras do 1º ano, esse quesito era muito frequente, para 21% foi frequente, para 26% ocorreu ocasionalmente e para 21% foi raro. Já para as professoras do 2º e 3º ano essa possibilidade do texto foi mais explorada. 96% das professoras do 2º ano dizem ter buscado textos que permitiram às crianças enriquecerem o vocabulário muito frequentemente ou frequentemente. O mesmo se observa para 93% das professoras do 3º ano.

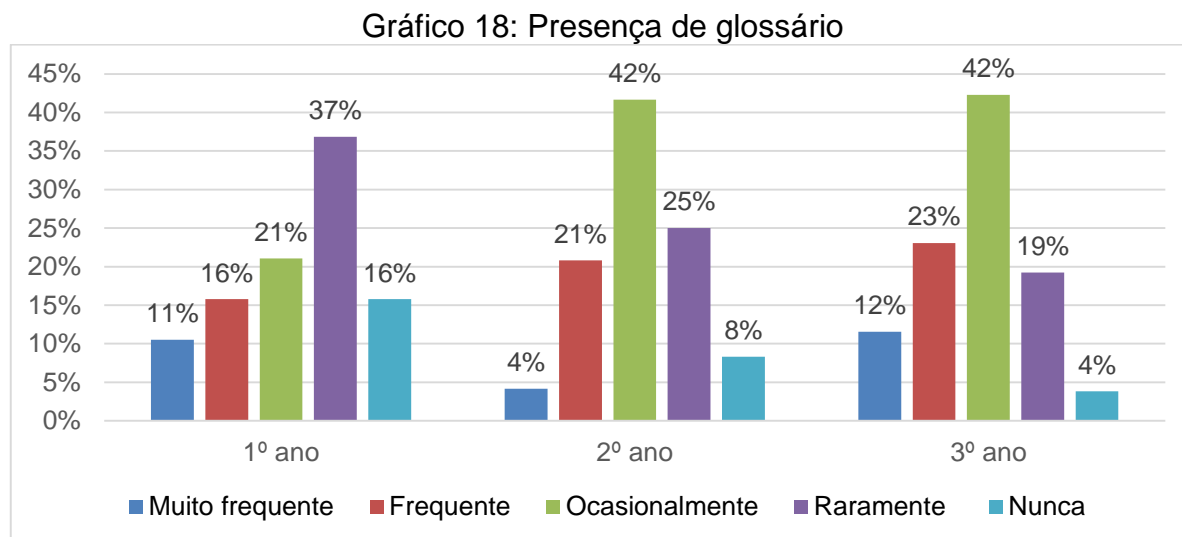
Gráfico 17: Possibilidade do texto para enriquecimento do vocabulário



Fonte: dados da pesquisa.

A presença de glossários nas atividades de leitura não foi uma prática recorrente entre elas. Conforme aponta o Gráfico 18, raramente (37%) as professoras

inserir glossários nas atividades de leitura do 1º ano, o que ocorria ocasionalmente (ambas 42%) entre as professoras do 2º e do 3º ano do EF.



Fonte: dados da pesquisa.

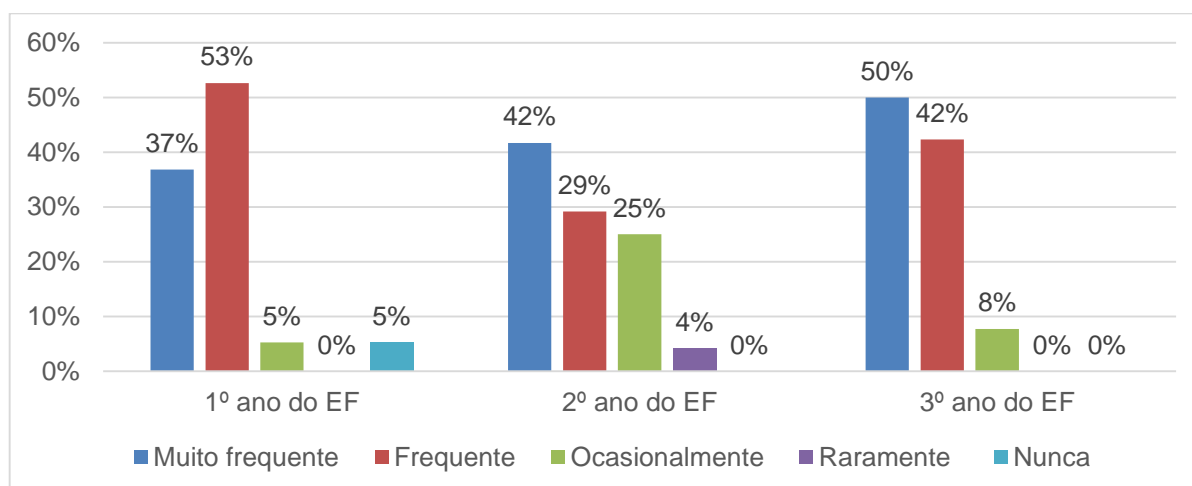
Se considerarmos que o glossário é importante apenas quando o texto não possibilita realizar inferências ao significado de uma palavra e essa palavra é fundamental para a compreensão do que é lido, é compreensível que essa estratégia não tenha sido tão recorrente. Por essas razões, é provável que a utilização desses recursos foi citada apenas como necessária para que a criança compreendesse o que foi lido.

Como apontado anteriormente, o texto é um dos principais meios para que a criança se aproprie de novos vocabulários. Se pensarmos em progressão, é possível afirmar que, por um lado, as crianças do 1º ano do EF estão no início da fase de alfabetização e, por isso, devem ter contato com palavras conhecidas para serem capazes ler, processar palavras, sentenças e partes maiores do texto. É esperado que os textos tenham um vocabulário mais simples e/ou que os textos possibilitem realizar inferências simples. Por outro lado, espera-se que os (as) estudantes do 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental sejam capazes de ter um pouco mais de domínio da leitura que (as) estudantes do 1º ano do EF e, talvez, por isso a presença de glossário foi mais utilizada nesses anos escolares.

Já as atividades de interpretação de texto, assim como apontado no Gráfico 19, buscaram verificar se as crianças conseguiram inferir significados de palavras ou expressões de acordo com o contexto em que apareceram a partir da leitura. Esse

tipo de proposta de atividade foi desenvolvido por 90% das professoras do 1º ano, 71% do 2º ano e 92% do 3º ano do EF, com muita frequência e frequência.

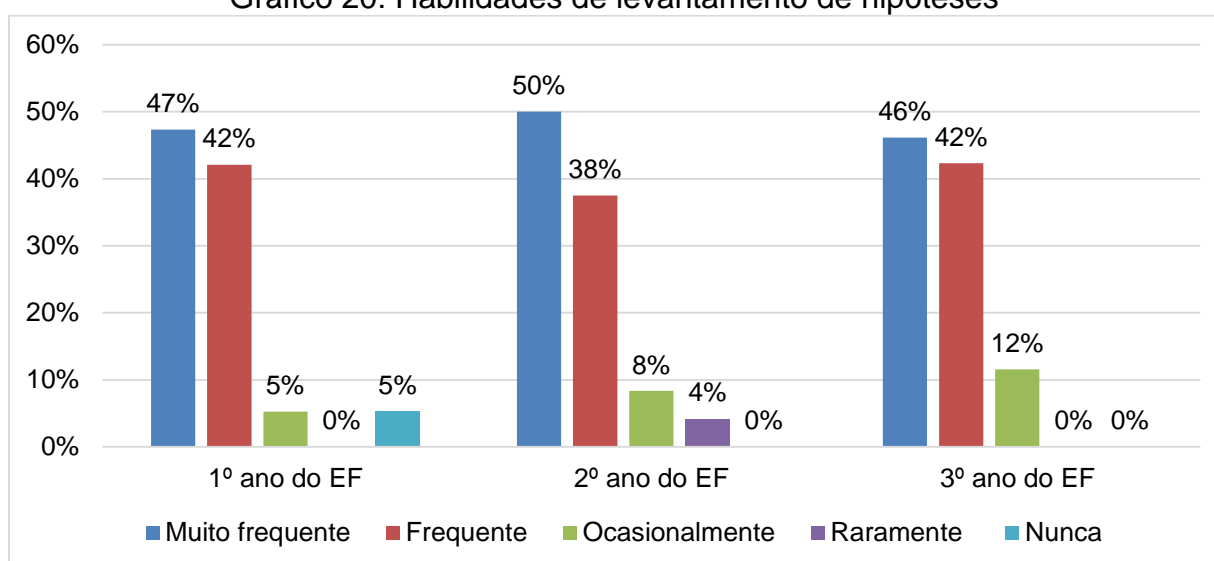
Gráfico 19: Inferir significado



Fonte: dados da pesquisa.

Além disso, as propostas que buscavam desenvolver habilidades de levantamento de hipóteses (ver Gráfico 20) foram recorrentes na prática das professoras pesquisadas. 89% das professoras do 1º ano, 88% das professoras do 2º ano e 89% das professoras do 3º ano do EF relatam que essa prática foi muito frequente ou frequente.

Gráfico 20: Habilidades de levantamento de hipóteses



Fonte: dados da pesquisa.

Conforme apontado por Kleiman (2016) e Smith (1999), realizar inferências e predições configura-se como uma habilidade cognitiva fundamental para a leitura de um texto. É por meio desses processos que o leitor realiza sua interação com o que lê e se apropria de novos conhecimentos, seja linguístico, seja do mundo. Ao desenvolver tais habilidades, o leitor passa a ter domínio da leitura e ler acaba por não ser uma tarefa difícil. Assim, esses aspectos que envolvem o ato de ler são fundamentais para serem desenvolvidos com as crianças, o que, segundo os dados, foi realizado. Isso contribui para que elas aprendam a ler e possam realizar essa atividade como algo prazeroso.

#### **4.7 Prazer da leitura**

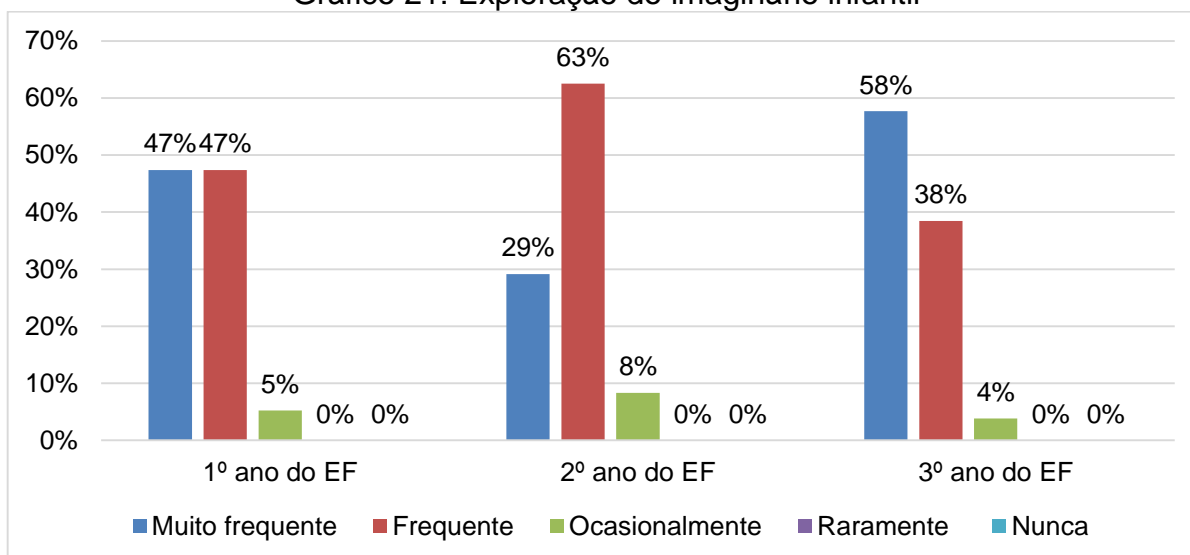
Segundo Kleiman (2016b), a leitura não deve ser algo difícil demais, nem sem sentido. Para que as crianças possam aprender a ler, sentir prazer em ler, é necessário criar situações em que elas possam vivenciar a leitura como espaço agradável para sua imaginação, significativo e que permita a construção e a interação com novos conhecimentos. Assim, o ato de “ler envolve mais do que compreender – a leitura é prazer para os sentidos e abstração do mundo dos sentidos; é experiência única e individual e evento social e coletivo; fazem parte dela tanto o entendido como os mal-entendidos.” (KLEIMAN, 2016a, p. 9).

A leitura pode e deve ser algo prazeroso, mas, para que isso ocorra, é necessário que as crianças tenham contato com textos ricos, que despertem sentimentos. Nesse sentido, o *e-book Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia* recomenda que o seguinte conhecimento seja abordado no 1º ciclo do EF: “Apreciar e fruir a produção literária: sua linguagem (jogos de palavras, metáforas), suas formas (poesia e prosa) e sua contribuição para vivenciar as emoções, o imaginário e a criação humana.” (BELO HORIZONTE, 2021, n.p.).

Quando questionadas sobre a frequência com que as atividades de interpretação de texto visavam que as crianças explorassem seu imaginário, as professoras pesquisadas afirmam que isso foi levado em conta no planejamento das propostas de leitura. Ao todo, 94% professoras do 1º ano, 92% do 2º ano e 96% do 3º

ano do EF relatam terem tido esta preocupação de forma muito frequente ou frequente.

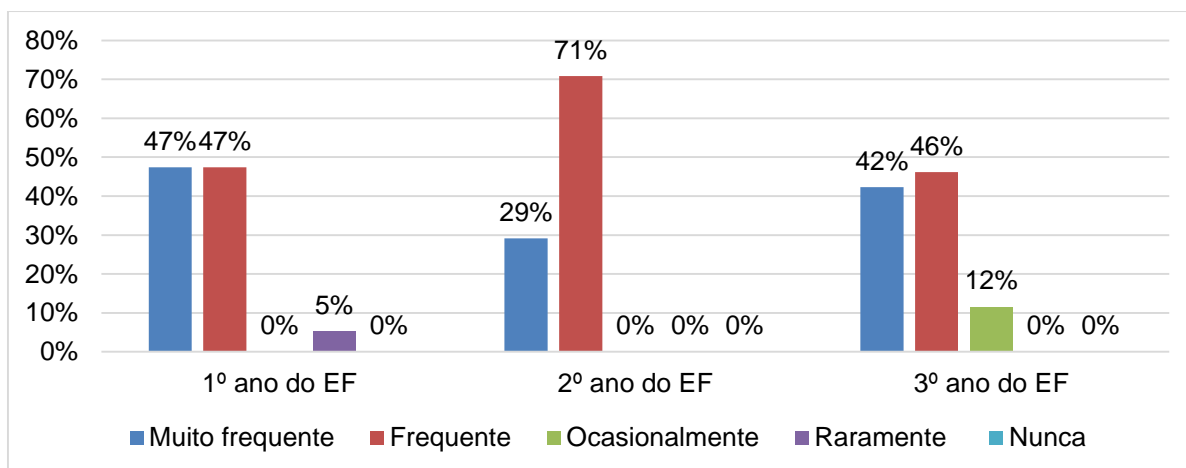
Gráfico 21: Exploração do imaginário infantil



Fonte: dados da pesquisa.

Na mesma direção, apresentam-se as respostas dadas pelas professoras sobre o fato de as atividades de interpretação de texto oportunizarem que as crianças vivenciem emoções. Conforme é possível verificar no Gráfico 22, 94% das professoras do 1º ano do EF relataram que o cuidado com a seleção das obras, levando em conta a vivência de emoções diversas, é algo muito frequente ou frequente para 100% das professoras do 2º ano do EF e para 88% das professoras do 3º ano do EF.

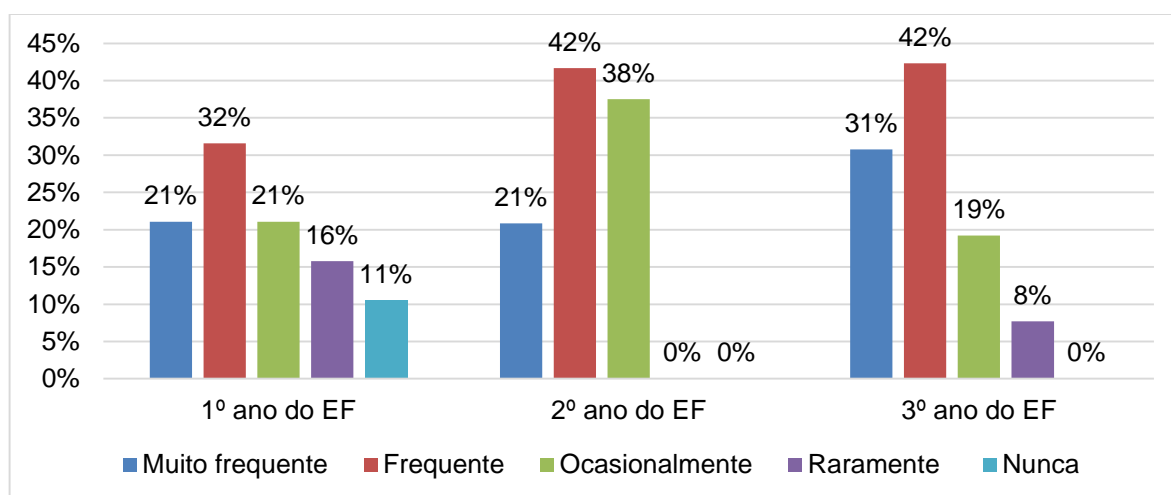
Gráfico 22: Oportunidade para a criança vivenciar emoções



Fonte: dados da pesquisa.

Quanto à compreensão de jogos de palavras e metáforas, percebe-se que as respostas sobre as atividades de interpretação de texto não tiveram um padrão entre elas. Dentre as professoras do 1º ano, 21% dizem ter realizado essas atividades com muita frequência, 32% com frequência, 21% ocasionalmente, 16% raramente e 11% nunca desenvolveram atividades com esse viés. Dentre as professoras do 2º do EF, 21% que dizem ter realizado esse tipo de atividade com muita frequência, 42% frequentemente, 38% ocasionalmente. Dentre as professoras do 3º ano do EF, 31% afirmam terem realizado atividades de jogos de palavras com muita frequência, 42% fizeram com frequência, 19% ocasionalmente e 8% raramente.

Gráfico 23: Compreensão de jogo de palavras/metáforas

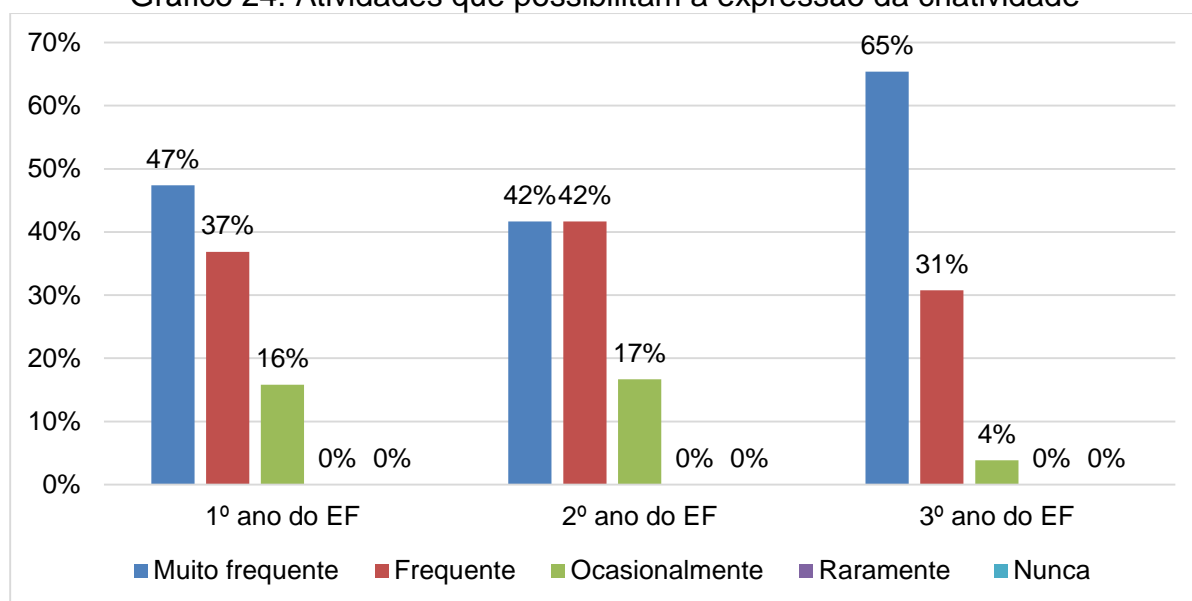


Fonte: dados da pesquisa.

Contudo, as atividades que visavam possibilitar a expressão da criatividade das crianças foram propostas de forma muito frequente e frequente. Conforme apresentado no Gráfico 24, 84% das professoras, considerando tanto as professoras do 1º ano do EF quanto as professoras do 2º ano do EF, e 96% das professoras do 3º ano do EF afirmam que essas atividades foram recorrentes nas propostas de trabalho remoto.



Gráfico 24: Atividades que possibilitam a expressão da criatividade



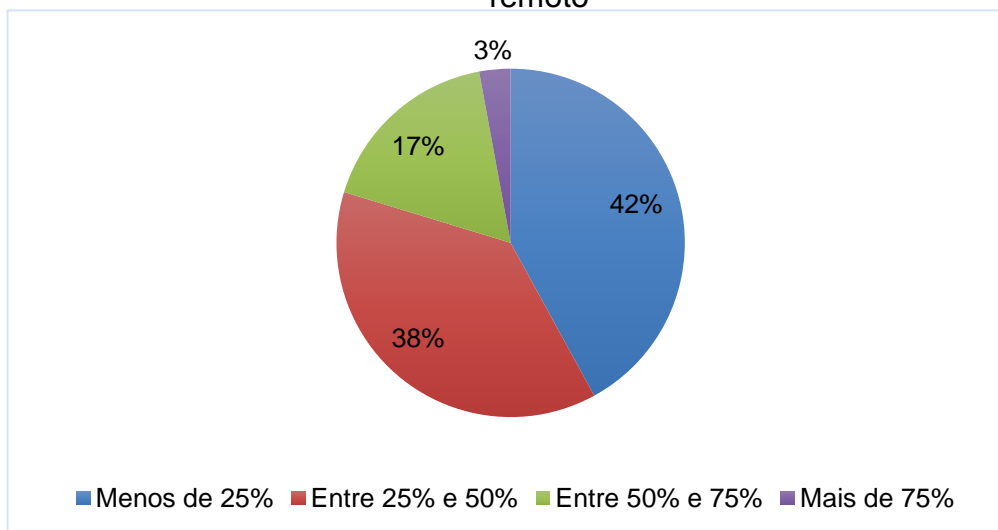
Fonte: dados da pesquisa.

Percebe-se que grande parte das professoras buscaram proporcionar momentos em que a leitura despertasse emoções, criatividade e fosse divertida. Mesmo com a distância física, houve a intenção de proporcionar momentos em que a leitura fosse abordada como algo prazeroso.

#### 4.8 Desafios impostos

Quando questionadas sobre as porcentagens de estudantes que elas acreditam que tiveram acesso às atividades propostas e, conseqüentemente, a oportunidade de se desenvolverem em relação às habilidades de leitura no ensino remoto, os resultados mostram que 3% das professoras acreditam que foi possível desenvolver atividades remotas no âmbito da leitura com mais de 75% dos (as) estudantes, 17% afirmam que conseguiram desenvolver essas atividade com 50% a 75% dos alunos, 38% dizem que alcançaram entre 25% a 50% e 42% afirmam que essas atividades foram realizadas com menos de 25% dos estudantes.

Gráfico 25: Porcentagem de alunos atendidos com atividades de leitura no ensino remoto



Fonte: dados da pesquisa.

Assim, apesar dos esforços em realizar um planejamento de atividades que condizem com o que está proposto pelo *e-book Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia*, as condições de construção de um ensino remoto de qualidade impossibilitaram que fosse possível atingir a maior parte dos (as) estudantes das professoras pesquisadas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como transformar a aprendizagem da leitura possível em tempos de distanciamento social? Como promover o ensino remoto com crianças que nem sempre dispõem de recursos tecnológicos e, por que não dizer, também, humanos para a realização de um ensino orientado e a distância? Os desafios postos aos (às) professores (as) são gigantes.

O distanciamento social e o ensino remoto desencadeado pela pandemia do coronavírus expandiu a educação escolar para além dos muros da escola fazendo com que fosse ainda mais necessário refletir sobre o que e como ensinar. A escola teve que contar ainda mais com a participação da família na educação de seus filhos. Ao mesmo tempo, os (as) professores (as) foram desafiados a reinventar sua prática docente para um novo contexto. Um novo contexto mais desafiador, mas que permitiu que muitos (as) vissem nas tecnologias digitais uma nova maneira de ensinar, de aproximar dos (as) alunos (as)... Além disso, foi necessário (re)inventar estratégias e materiais que contribuíssem para o ensino de estudantes que carecem do acesso as tecnologias digitais (*smartphone*, internet de qualidade, computador) e/ou de um adulto alfabetizado na família, a escola deles(as).

Diante das necessidades, o(a) docente teve ainda que perguntar sobre quais conhecimentos seriam fundamentais deveriam ser foco das suas ações que visavam o ensino de forma remota. É nesse caminho que o *e-book Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia* se apresentou como um material que pode contribuir para a prática docente. Os conhecimentos essenciais destacados nesse documento para o ensino da leitura vão ao encontro do que Kleiman (2016a, 2016b), Smith (1999) e Solé (1998) apresentou como habilidades para formação de leitores eficientes. Assim, esse documento configurou-se como um material base que o professor(a) pode utilizar para pensar, planejar e realizar um ensino de qualidade em tempos de distanciamento social.

Por meio do *e-book Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia*, o (a) professor (a), sujeito ativo, que optou por estudar esse documento, pode tanto refletir sobre o que é considerado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

como essencial de ser ensinado, como avaliar, selecionar e realizar o que ele(a), docente, considerava como fundamental para seus(suas) discentes. Assim, esse documento configurou-se como um caminho que pode ser trilhado, escrito e reescrito por cada professor (a) na sua atuação no ensino remoto.

Os resultados desta pesquisa mostraram que houve um esforço entre as professoras pesquisadas para criar práticas de leituras significativas em tempos de ensino remoto. Percebeu-se que as habilidades contidas no eixo/prática de leituras do *e-book Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia* estavam, de alguma forma, presentes nas práticas das docentes pesquisadas. Logo, houve ações por parte dessas professoras em formar leitores (as) eficientes e críticos (as) durante o ensino remoto.

Contudo, para as professoras participantes desta pesquisa, o alcance dessas práticas foi limitado, o que nos faz questionar os motivos pelos quais isso teria ocorrido. Seria a escolha de artefatos inviáveis (vídeos, livros digitais) ou a dificuldade em criar um meio comunicativo entre a criança e a professora? Será que a relação família e escola é forte? Ou seja, a escola consegue mobilizar a família para que ela faça parte do processo escolar da criança e/ou a escola desenvolve práticas que permitam que as famílias participem do aprendizado de seus (suas) filhos (as)? A baixa participação dos(as) estudantes estaria ligada à ausência de leitores eficientes nas famílias das crianças atendidas ou a ausência de recursos tecnológicos impossibilitou que as crianças e suas famílias tivessem acesso às atividades, dificultando o ensino da leitura em tempo de pandemia? Ou ainda, as professoras têm uma descrença sobre o envolvimento da família na educação das crianças? Qual foi o monitoramento realizado pela maior parte das professoras participantes desta pesquisa para afirmar que o alcance no ensino de leitura foi limitado? Cabe ressaltar que a pesquisa ocorreu num período em que o atendimento educacional de crianças do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental era de forma remota. Em consideração a isso, será que a avaliação das professoras quanto ao atendimento dos (das) estudantes para o ensino de leitura continua o mesmo após o retorno presencial e a possibilidade de compreender mais de perto os resultados do desenvolvimento durante o tempo de distanciamento social?

Nesse sentido, esses questionamentos apresentam-se como pontos a serem explorados em futuras pesquisas. Não é possível obter respostas para essas questões, dada à impossibilidade de produzir novos dados, frente aos limites impostos pela pandemia.

## REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação lança Leituras em Conexão. **Portal da Prefeitura de Belo Horizonte**, Belo Horizonte, 01 jun. 2017. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/secretaria-municipal-de-educacao-lanca-leituras-em-conexao>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BELO HORIZONTE. **Portaria Smed n. 110/2020**. Disponível em: [DOM - Diário Oficial do Município | \(pbh.gov.br\)](#) Acesso em: 5 out. 2021.

BELO HORIZONTE. **Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia**. 2021. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/wiki/educacao/percursos-curriculares/doku.php/inicio>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

CETIC. O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Tic Educação**. 2018. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/educacao/indicadores/>. Acesso em: 20 abr. 2020

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 16 ed. Campinas, SP: Pontes, 2016a.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 16 ed. Campinas, SP: Pontes, 2016b.

PALFREY, Jonh; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto alegre: Artmed, 2011.

ROCHA, Jorge Tarcísio da; RÉGNIER, Falcão Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, mai/ago. 2000.

SACRISTÁN, J. Gimento. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – 6ª edição. Porto Alegre: Penso, 1998. XII, 194p.

## APÊNDICE

29/09/2021 21:13

A promoção do ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia.

### A promoção do ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia.

Objetivo: Analisar as habilidades de leitura , consideradas essenciais, os(as) professoras(es) consideram que foram desenvolvidas no ano de 2021.

Publico alvo: professoras(es) que estejam atuando no 1º, 2º e/ou 3º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG no ano de 2021.

**OBSERVAÇÃO:**

As respostas se manterão em anonimato e os dados serão utilizados exclusivamente para o nosso estudo.



**\*Obrigatório**

E-mail \*

Seu e-mail

2 - Nome: \*

Lembramos que seus dados serão resguardados.

Sua resposta

3 - Escola onde leciona \*

Escolher



29/09/2021 21:13

A promoção do ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia.

4 - Turma na qual atua/leciona no ano de 2021: \*

- 1º ano do Ensino Fundamental
- 2º ano do Ensino Fundamental
- 3º ano do Ensino Fundamental

5 - Quantos livros você lê por ano? \*

- 0 à 2 livros.
- 2 à 5 livros.
- 5 à 10 livros
- mais de 10 livros.





29/09/2021 21:13

A promoção do ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia.

6 - Quais tipos de leitura você realiza no seu cotidiano, ou seja, com frequência: \*

Professora/professor, pode marcar mais de uma opção, por favor.

- livros de literatura
- livros científicos
- livros de autoajuda
- jornais impressos
- jornais digitais
- revistas científicas
- revistas de informação
- revistas de entretenimento
- receitas
- blogs
- sites de notícias
- artigos acadêmicos
- Outro:

[Próxima](#)[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários



## A promoção do ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia.



\*Obrigatório

As perguntas abaixo devem ser respondidas com base na sua atuação profissional, no ano de 2021, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

7 - Durante o ano de 2021, quais atividades você desenvolveu com seus(suas) alunos(as) para o desenvolvimento de capacidades de leitura? \*

Professora/professor, pode marcar mais de uma opção, por favor.

- envio de vídeos com contação de histórias;
- envio de livros literários virtuais (pdf, link de para acesso a livro virtual, e-book);
- sugestão de sites infantis para desenvolvimento da capacidade de leitura;
- sugestão de vídeos virtuais de contação de histórias ;
- envio de livros literários físicos (impressos);
- envio de atividades de interpretação de texto;



29/09/2021 21:14

A promoção do ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia.

8 - Avalie a frequência do uso de alguns desses gêneros, em atividades de leitura com os(as) estudantes durante o ano de 2021 \*

	Muito frequente	Frequente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Receita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tirinhas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bilhete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Histórias em quadrinhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parlendas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trava-línguas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cartaz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Infográfico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fábulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



29/09/2021 21:14

A promoção do ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia.

9 - Avalie a frequência do uso de alguns desses gêneros, em atividades de leitura com os(as) estudantes durante o ano de 2021 \*

	Muito frequente	Frequente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
A presença de glossário no texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulário simples	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilidade do texto para enriquecimento do vocabulário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser um texto pequenos/curtos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser um texto de média extensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10 - Avalie a frequência de atividades desenvolvidas com os(as) estudantes durante o ano de 2021, que permitam: \*

	Muito frequente	Frequente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Oportunidade de a criança vivenciar emoções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Momento para que a criança explore seu imaginário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades que possibilitem a expressão da criatividade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29/09/2021 21:14

A promoção do ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia.

11 - Com que frequência as atividades de interpretação de texto elaborada por você visam: \*

	Muito frequente	Frequente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Desenvolver habilidades de levantarem hipóteses sobre o texto que será lido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verificar se as crianças conseguiram inferir significados de palavras ou expressões de acordo com o contexto em que apareceram a partir da leitura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreender sobre o uso social de cada gênero.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreender jogos de palavras/metáforas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



29/09/2021 21:14

A promoção do ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia.

## 12 - Sobre a leitura de textos com as crianças: \*

	Muito frequente	Frequente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Fiz a leitura de textos de diferentes gêneros textuais por meio de ligações, vídeos, videoconferências, lives.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enviei textos impressos e/ou digitais para serem lidos pelos pais e familiares para as crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enviei textos impressos e/ou digitais para as crianças lerem de forma autônoma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 13 - Quantos porcentos dos(as) seus(suas) alunos(as) foi possível desenvolver atividades remotas no âmbito da leitura: \*

- Menos de 25%.
- Entre 25% a 50%.
- Entre 50% 75%.
- Mais de 75%.

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

[Voltar](#)[Enviar](#)[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

