



**Práticas de leitura no contexto pandêmico e pós-pandêmico: um retrato das estratégias aplicadas nos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina**



<https://doi.org/10.47236/2594-7036.2025.v9.1732>

Thais Christine de Oliveira da Silva<sup>1</sup>  
Luiz Gustavo Tiroli<sup>2</sup>  
Adriana Regina de Jesus Santos<sup>3</sup>

Data de submissão: 21/5/2025. Data de aprovação: 25/6/2025. Data de publicação: 4/7/2025.

**Resumo** – A pandemia da Covid-19 impôs reestruturações em distintas dimensões da sociedade, impactando o campo educacional. As medidas de distanciamento social exigiram a implementação emergencial do ensino remoto, acarretando a necessidade de reorganização dos processos de ensino e aprendizagem, com ênfase na reformulação das práticas pedagógicas. Isso posto, questiona-se: quais práticas de leitura foram aplicadas no contexto pandêmico e pós-pandêmico nos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UEL? O objetivo geral consiste em identificar as estratégias de leitura realizadas pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UEL na pandemia e na pós-pandemia. Os procedimentos metodológicos adotados para essa investigação foram a pesquisa bibliográfica e de campo com tratamento qualitativo de dados. Dentre os principais resultados, destacam-se: a utilização de livros em formato digital (PDF); a contação de histórias realizada pelos próprios estudantes, mediada pela plataforma Google Meet, fundamentada em narrativas previamente lidas ou ouvidas; a partilha de trechos das obras durante rodas de conversa síncronas; a leitura de textos projetados em tela; e a contação de histórias autorais elaboradas pelas docentes. A prática da leitura, nesse contexto, configura-se como um instrumento pedagógico que amplia o acesso a diferentes saberes, ideias, culturas, gêneros discursivos e contextos socioculturais, promovendo a investigação, a exploração, a reflexão, a interpretação e a construção de sentidos. Tais práticas podem contribuir para a formação da criança como sujeito leitor crítico, consciente de sua condição no mundo e protagonista na produção de novos conhecimentos.

**Palavras-chave:** Anos iniciais do ensino fundamental. Pandemia de Covid-19. Práticas de leitura.

**Reading practices in the pandemic and post-pandemic context: a portrait of the strategies applied in the early years of elementary education at the Laboratory School of the State University of Londrina**

**Abstract** – The Covid-19 pandemic imposed restructurings in different dimensions of society, significantly impacting the educational field. Social distancing measures required the emergency implementation of remote teaching, leading to the need to reorganize teaching and learning processes, with an emphasis on the reformulation of pedagogical practices. Given this context, the following question arises: what reading practices were applied during the pandemic and post-pandemic periods in the early years of elementary education at the UEL Laboratory

<sup>1</sup> Pedagoga pela Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. [thaiscoliveira13@gmail.com](mailto:thaiscoliveira13@gmail.com) <https://orcid.org/0009-0003-6235-1842> <http://lattes.cnpq.br/9966568844804739>.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. [tiroli@uel.br](mailto:tiroli@uel.br) <https://orcid.org/0000-0002-7912-8319> <http://lattes.cnpq.br/4012511514272072>.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. [adrianar@uel.br](mailto:adrianar@uel.br) <https://orcid.org/0000-0002-9346-5311> <http://lattes.cnpq.br/3324193224582884>.

School? The general objective is to identify the reading strategies employed by teachers in the early years of elementary education at the UEL Laboratory School during and after the pandemic. The methodological procedures adopted for this research involved bibliographic and field research with a qualitative data analysis approach. Among the main results, the following stand out: the use of digital books (PDF format); storytelling performed by the students themselves, mediated through the Google Meet platform, based on narratives previously read or heard; sharing excerpts from literary works during synchronous discussion circles; reading texts displayed on screen; and storytelling of original narratives produced by the teachers. In this context, reading is configured as a pedagogical tool that expands access to different knowledge, ideas, cultures, discursive genres, and sociocultural contexts, promoting investigation, exploration, reflection, interpretation, and the construction of meaning. Such practices contribute to the formation of children as critical readers, aware of their condition in the world, and protagonists in the production of new knowledge.

**Keywords:** Early years of elementary school. Covid-19 pandemic. Reading practices.

**Prácticas de lectura en el contexto pandémico y pospandémico: un retrato de las estrategias aplicadas en los primeros años de la educación primaria del Colegio de Aplicación de la Universidad Estatal de Londrina**

**Resumen** – La pandemia de la Covid-19 impuso reestructuraciones en distintas dimensiones de la sociedad, impactando el campo educativo. Las medidas de distanciamiento social exigieron la implementación emergencial de la enseñanza remota, lo que llevó a la necesidad de reorganizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con énfasis en la reformulación de las prácticas pedagógicas. En este contexto, se plantea la siguiente pregunta: ¿qué prácticas de lectura se aplicaron en el contexto pandémico y pospandémico en los primeros años de la educación primaria del Colegio de Aplicación de la UEL? El objetivo general consiste en identificar las estrategias de lectura realizadas por los docentes de los primeros años de la educación primaria del Colegio de Aplicación de la UEL durante la pandemia y en el período pospandémico. Los procedimientos metodológicos adoptados para esta investigación fueron la investigación bibliográfica y de campo, con un tratamiento cualitativo de los datos. Entre los principales resultados se destacan: el uso de libros en formato digital (PDF); la narración de cuentos realizada por los propios estudiantes, mediada por la plataforma Google Meet, basada en narrativas previamente leídas o escuchadas; el intercambio de fragmentos de obras durante círculos de conversación sincrónicos; la lectura de textos proyectados en pantalla; y la narración de cuentos originales elaborados por las docentes. En este contexto, la práctica de la lectura se configura como una herramienta pedagógica que amplía el acceso a distintos saberes, ideas, culturas, géneros discursivos y contextos socioculturales, promoviendo la investigación, la exploración, la reflexión, la interpretación y la construcción de significados. Tales prácticas pueden contribuir a la formación de la infancia como sujetos lectores críticos, conscientes de su condición en el mundo y protagonistas en la producción de nuevos conocimientos.

**Palabras clave:** Primeros años de la educación primaria. Pandemia de COVID-19. Prácticas de lectura.

## Introdução

Entre os anos de 2020 e 2022, foram necessárias inúmeras transformações e adaptações nos processos de ensino e aprendizagem no âmbito educacional, tanto no Brasil quanto no cenário internacional, em decorrência da pandemia de Covid-19. No contexto brasileiro, uma das medidas mais impactantes foi o isolamento social, que demandou a implementação emergencial do ensino remoto. Esse modelo impôs desafios a docentes, gestores, discentes e

familias, entre os quais se destacam: o distanciamento físico entre professores e alunos; a limitação no acesso à *internet*; a escassez de recursos tecnológicos; e, em muitos casos, a ausência de apoio familiar. Tais fatores impactaram o processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da leitura e à formação da criança enquanto sujeito leitor.

Diante desse cenário, inúmeras práticas pedagógicas precisaram ser adaptadas, ressignificadas ou substituídas, sendo as práticas de leitura igualmente afetadas. A esse respeito, a UNESCO (2022) alerta que, durante a pandemia, houve um aumento expressivo na taxa de pobreza da aprendizagem, que passou de 57% para aproximadamente 70%. Este índice refere-se à proporção de crianças incapazes de ler e compreender um texto simples, mesmo no nível mínimo esperado para sua faixa etária. Assim, a necessidade de compreender como ocorreram as práticas de leitura nesse período, associada ao agravamento dos índices de aprendizagem, fundamenta a relevância da presente pesquisa.

Diante desse contexto, formula-se a seguinte questão norteadora: quais práticas de leitura foram aplicadas no contexto pandêmico e pós-pandêmico nos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UEL? O objetivo geral da pesquisa consiste em identificar as estratégias de leitura realizadas pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UEL na pandemia e na pós-pandemia, tomando como recorte temporal de 2020 a 2022 — período em que vigorou, no Brasil, o ensino remoto emergencial. Os objetivos específicos foram: mapear as práticas e/ou ações exitosas desenvolvidas no Colégio de Aplicação da UEL durante a pandemia e na pós-pandemia; e identificar, no campo da leitura, as práticas pedagógicas adotadas, bem como as metodologias e os artefatos culturais, digitais e tecnológicos utilizados pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem.

Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como de natureza qualitativa, com procedimentos de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Adota-se como aporte teórico e metodológico a Teoria Histórico-Cultural (THC), que fundamenta as análises e interpretações dos dados. Ressalta-se que esta investigação é um desdobramento do Projeto de Pesquisa intitulado “Leitura e práticas pedagógicas na escola da infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem on-line e presencial”, financiado por meio do Edital n. 12/2021 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP-UEL), conforme parecer n. 5.495.626.

## Materiais e métodos

Para o desenvolvimento deste trabalho, adotaram-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, com abordagem qualitativa dos dados. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas orais, baseadas em um roteiro semiestruturado composto por cinco questões dissertativas, que abordaram as práticas de leitura desenvolvidas durante a pandemia e a pós-pandemia da Covid-19. Optou-se pela entrevista como instrumento de coleta de dados, considerando que esse recurso “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.” (Marconi e Lakatos, 2009, p. 197).

Participaram da pesquisa cinco professoras, uma de cada um dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UEL, com idades entre 28 e 42 anos, tempo de atuação na educação variando de 5 a 28 anos e, especificamente no Colégio de Aplicação, entre 6 meses e 4 anos. As participantes possuem formação acadêmica em Geografia e Pedagogia, com pós-graduação em áreas como Psicopedagogia, Educação no Campo, Educação Especial e Gestão Escolar.

As entrevistas foram gravadas por meio do recurso de áudio do aplicativo *WhatsApp*, posteriormente transcritas na íntegra e tratadas conforme os objetivos da pesquisa. A análise dos dados fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural, tendo como referência os aportes teóricos de Bortolanza (2019), Fernandes (2021), Girotto (2013), Marconi (2019), Martins (1994), Mello (2007), Nogueira (1996), Fujita e Franco (2018), Souza, Girotto e Silva (2012), Vieira e Galuch (2013), Victal *et al.* (2015) e Vygotsky (1991).

### **Leitura e práticas pedagógicas voltadas à formação do sujeito leitor**

Ao longo da história, a leitura desempenhou e continua desempenhando diversas funções que permeiam a vida em sociedade, sendo compreendida como um meio de inserção social, capaz de formar sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e participativos na sociedade. Nesse sentido, Martins (1994, p. 22) afirma:

Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso, à classe dos senhores, dos homens livres.

Entre os séculos XV e XVI, a leitura configurava-se como um bem de acesso restrito, caracterizando-se como um privilégio destinado a determinados grupos sociais. Apesar das transformações ocorridas ao longo dos séculos, especialmente no que se refere à democratização do conhecimento e à reconfiguração das estruturas sociais, o acesso à cultura letrada permanece desigual, não sendo garantido a todas as camadas sociais. Particularmente no século XVI, esteve fortemente ancorada na oralidade e na prática da repetição, elementos que imprimiram marcas estruturais nos processos de letramento, ainda observáveis nas práticas escolares contemporâneas. Essas práticas, frequentemente, configuram-se em exercícios de leitura mecânica, destituída de construção de sentido, restringindo-se à reprodução de informações, resolução de atividades gramaticais e alcance de desempenho avaliativo.

A respeito dos índices de analfabetismo, cumpre destacar que a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1945, teve como uma de suas diretrizes estratégicas a formulação de políticas educacionais voltadas ao enfrentamento dessa problemática em escala global (Bortolanza, 2019). No contexto brasileiro, Galvão e Batista (1999, p. 3) destacam que, no início do século XX, mais de 80% da população encontrava-se em condição de analfabetismo, o que era concebido, nos meios acadêmicos e intelectuais, como uma 'vergonha nacional'.

Em resposta a esse cenário, foram implementadas no Brasil sucessivas legislações educacionais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/1961, a LDB n. 5.692/1971, a atual LDB n. 9.394/1996 e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído em 1985 (BRASIL, 2017). Tais marcos normativos visaram estruturar políticas públicas de acesso à educação, sua permanência e qualidade, com ênfase no enfrentamento ao analfabetismo e na consolidação de práticas de leitura.

Entretanto, a despeito dos avanços legislativos e das políticas educacionais implementadas, persistem, no cenário educacional brasileiro, elevados índices de analfabetismo funcional e de letramento insuficiente. Essa realidade demonstra que a escolarização, por si só, não garante a formação de sujeitos leitores críticos e autônomos, uma vez que ler não se restringe ao ato de decodificar signos gráficos — concepção essa que se consolidou ao longo de diversos períodos históricos (especialmente a partir do século XVI) e que, em grande medida, ainda se faz presente no cotidiano escolar. Ler envolve, sobretudo, processos cognitivos, culturais e sociais complexos, que possibilitam a construção de sentido e a apropriação crítica da linguagem. Sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, Mello (2007, p. 86) afirma:

Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é, processo de formação das qualidades humanas – como um dado metafísico ou como produto da herança genética, a Teoria Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana.

Dessa forma, a leitura exerce um papel fundamental no processo de humanização do sujeito, na medida em que permite à criança a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade, materializados em diferentes gêneros e suportes textuais, como livros, documentos, receitas, poemas, narrativas, reportagens, entre outros artefatos culturais.

Ainda à luz da Teoria Histórico-Cultural, Girotto (2013, p. 346) afirma que o ato de ler transcende a mera decodificação dos signos da língua escrita, constituindo-se como uma operação complexa, que exige a mobilização de processos cognitivos e socioculturais, na articulação entre texto, contexto de produção e contexto de leitura. A construção dessa competência leitora não ocorre de forma espontânea ou automática, mas resulta de um processo mediado, progressivo e historicamente situado, no qual se articulam conceitos, práticas sociais, experiências e intervenções pedagógicas intencionais. São esses pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam as análises desenvolvidas nesta investigação.

Nesse sentido, cumpre ressaltar que, desde a primeira infância, a criança estabelece contatos com práticas sociais de leitura e de escrita, por meio de diferentes linguagens presentes no ambiente sociocultural, tais como livros, materiais impressos, rótulos, placas, animações e mídias digitais. Nesse estágio, os signos escritos não possuem, para a criança, significado imediato, sendo inicialmente percebidos como representações gráficas desprovidas de sentido. A partir das interações sociais e dos processos educativos formais, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a criança inicia o processo de reconhecimento, reprodução gráfica e atribuição de significado às letras e às palavras.

Conforme Vygotsky (1991, p. 33), observa-se, no entanto, que muitas práticas pedagógicas acabam por enfatizar os aspectos mecânicos da escrita e da leitura — como a reprodução de letras e a construção de palavras — em detrimento da compreensão da linguagem escrita como um instrumento de comunicação, de mediação cultural e de construção de sentidos. Para o autor, “ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba se obscurecendo a linguagem escrita como tal.”

No decorrer do processo de escolarização, as crianças ampliam progressivamente suas relações com os sistemas simbólicos da linguagem, apropriando-se de unidades linguísticas cada vez mais complexas — sílabas, palavras, sentenças e textos —, o que lhes possibilita não apenas a decodificação, mas, sobretudo, a construção ativa de sentidos. Como destacam Vieira e Galuch (2013), o processo de apropriação da leitura e da escrita constitui um dos elementos centrais para o acesso à cultura historicamente produzida, sendo um dos sistemas simbólicos mais relevantes na mediação do desenvolvimento humano.

Apesar dos múltiplos estímulos presentes no meio social, é majoritariamente no espaço escolar que a criança vivencia práticas sistematizadas de leitura, especialmente quando inserida em propostas pedagógicas intencionais, que articulam atividades como leitura literária,

contação de histórias, exploração de gêneros orais e escritos, e práticas que promovam o desenvolvimento da competência leitora em seus múltiplos aspectos.

A formação do sujeito leitor, entretanto, não se efetiva por meio de práticas centradas na decodificação mecânica de textos. Quando o planejamento pedagógico não se ancora em pressupostos teóricos que concebam a leitura como prática social, corre-se o risco de reduzir o ato de ler à simples decifração de códigos gráficos, comprometendo o desenvolvimento de leitores autônomos, críticos e capazes de construir sentidos.

Conforme Mello (2007, p. 86), ancorado na Teoria Histórico-Culturala leitura deve ser compreendida como uma atividade mediada socialmente, na qual os sujeitos se apropriam da linguagem a partir de interações culturais e contextuais. Nesse sentido, destaca-se que, dentre as múltiplas relações que a criança estabelece com os sistemas simbólicos, a leitura, conforme Fujita e Franco (2018, p. 719), constitui-se como um processo no qual

saber ler está relacionado à capacidade de atribuir um sentido ao objeto de estudo por meio da relação que se estabelece entre autor e leitor, na qual o primeiro lança sua mensagem e o segundo apreende-a, interpreta-a e atribui-lhe um sentido de acordo com suas vivências. Nesse processo, cada leitor estabelece uma relação particular com o objeto de leitura de acordo com o contexto em que está inserido, compondo assim diferentes formas de ler.

Portanto, o trabalho com a leitura na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental transcende a decodificação de signos, a junção de sílabas, a formação de palavras ou a construção de frases. É fundamental que as práticas pedagógicas estejam orientadas para a formação de leitores críticos, capazes de realizar processos de interpretação, compreensão e atribuição de sentido aos textos, mobilizando conhecimentos historicamente construídos. Tal processo não se limita à aquisição mecânica da linguagem escrita, mas visa à internalização dos conteúdos culturais, possibilitando ao sujeito elaborar novas objetivações cognitivas e ampliar suas capacidades de mediação simbólica.

Nesse sentido, compete ao docente realizar um planejamento pedagógico intencional, que contemple práticas de leitura sistematizadas, capazes de promover a relação entre o sujeito e os objetos culturais. Essa relação deve favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na medida em que proporciona à criança experiências que articulam a linguagem, o pensamento e a cultura. Para isso, torna-se imprescindível a organização de ambientes alfabetizadores, ricos em elementos simbólicos, que favoreçam a interação com diferentes gêneros discursivos e com o conhecimento historicamente acumulado, contribuindo para o desenvolvimento humano, social e cultural. Nessa perspectiva, Nogueira *et al.* (1996, p. 16) afirmam que

[...] o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e de novas formas de atividade mental não ocorre como um processo passivo e individual, e sim como um processo ativo/interativo – apropriação no interior das relações sociais. A mediação social das atividades da criança permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que irão, por sua vez, mediar as operações abstratas do pensamento.

A constituição do sujeito leitor pressupõe a interação sistemática com uma diversidade de gêneros textuais socialmente produzidos, tais como notícias, contos, poesias, romances, crônicas e histórias em quadrinhos. Esse processo implica não apenas na decodificação linguística, mas na capacidade de mobilizar instrumentos culturais, realizar inferências, interpretar e atribuir sentidos aos textos, considerando os contextos de produção e de recepção. Assim, a leitura assume uma função mediadora no desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança, possibilitando a ampliação de seus processos simbólicos e de suas funções psicológicas superiores. Nessa direção, Kanashiro, Franco e Silva (2014) destacam que

O retorno daquilo que foi compreendido só acontece se o ato de ler fez sentido, ou seja, se o objeto de estudo foi absorvido, analisado, compreendido. Quando a leitura vai além da decodificação, percebe-se uma explosão de sentidos. Desta forma, os alunos tendem a expressar não apenas o que estava escrito, mas o que sentiram, compreenderam e interpretaram, formando a contemplação do ato de ler.

Para que o estudante atribua sentido ao que lê, é necessário que ele alcance uma compreensão do texto, sendo capaz de mobilizar os conhecimentos construídos na interação com os objetos culturais em distintos contextos, dentro e fora do espaço escolar. A formação de um leitor crítico, autônomo, consciente e capaz de atribuir sentido às leituras requer a mediação de práticas pedagógicas intencionalmente organizadas, bem como de ambientes e estratégias que favoreçam o acesso aos diferentes gêneros textuais e às objetivações historicamente produzidas pela humanidade — como livros, jornais, revistas, histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros culturais.

Nessa perspectiva, Souza, Girotto e Silva (2012, p. 174) afirmam que “[...] ao utilizarmos as estratégias de leitura na realidade brasileira, a intenção é ensinar as crianças sobre como a leitura se processa e como o leitor se utiliza de estratégias para alcançar a compreensão profunda do texto”. As práticas pedagógicas de leitura, portanto, assumem uma função mediadora no desenvolvimento do leitor, proporcionando-lhe a apropriação de objetivações que implicam no desenvolvimento de funções psicológicas as quais, inicialmente externalizadas nas interações com o professor, tendem a ser progressivamente internalizadas e utilizadas de forma autônoma no enfrentamento de novas situações de leitura.

Reconhece-se que há distintas possibilidades metodológicas para o desenvolvimento de práticas de leitura, as quais devem estar intencionalmente alinhadas aos objetivos formativos que orientam o processo educativo nos anos iniciais. Nesse sentido, investigar como essas práticas foram estruturadas durante a pandemia de Covid-19 contribui para refletir sobre as estratégias de leitura no cenário educacional contemporâneo, evidenciando a relevância dessa temática no contexto educacional brasileiro.

Para tanto, com o objetivo de identificar as práticas de leitura desenvolvidas por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental durante o período pandêmico e pós-pandêmico da Covid-19, foram realizadas entrevistas com cinco professoras do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sendo uma representante de cada ano escolar. Para garantir a proteção dos dados pessoais e a confidencialidade das participantes, adotou-se a codificação E01, E02, E03, E04 e E05, vinculada à respectiva docente e ao ano de atuação.

As entrevistas evidenciaram uma diversidade de práticas de leitura adotadas, considerando-se condições, limitações e recursos disponíveis no contexto do ensino remoto emergencial. Dentre as estratégias relatadas, destaca-se a utilização de livros digitais em formato PDF, conforme será detalhado na sequência:

A gente fazia a leitura de alguns livros em PDF (E03).

A gente baixava livros de literatura em PDF e encaminhava para as famílias, para que realizassem a leitura em casa. Para incentivar essa prática, às vezes sugeríamos que a família lesse um parágrafo e a criança outro, para que fossem treinando e criando essa rotina. Isso também ajudava as crianças com dificuldades, pois elas podiam ouvir a leitura de um adulto, percebendo a fluência e a entonação de voz (E05).

Conforme relatado pela professora E05, quando a criança apresenta dificuldades para realizar determinada atividade de forma autônoma, é fundamental a participação ativa de familiares adultos ou de crianças com maior experiência. Essa interação possibilita que a criança observe, interaja e aprenda com o outro, promovendo a ampliação da atividade situada na zona de desenvolvimento iminente para o nível de desenvolvimento real, conforme a teoria

de Vygotsky. A esse respeito, Fernandes (2021, p. 50) destaca que “a zona de desenvolvimento imediato abrange tudo aquilo que a criança não faz sozinha, mas que consegue realizar por meio da imitação e da interação com adultos e crianças mais experientes”, evidenciando que essa mediação social é essencial para que a criança venha a internalizar e desenvolver a atividade de forma autônoma e independente.

Além disso, durante as aulas síncronas realizadas via Google Meet, incentivou-se a prática de os alunos relatarem para os colegas a história que leram ou ouviram, destacando as partes do texto que mais lhes agradaram nas rodas de conversa. Tal prática foi recorrente entre as estratégias pedagógicas descritas pelas professoras durante as entrevistas, conforme demonstrado a seguir:

Quando tinha aula pelo Meet, a gente perguntava e fazia um feedback com as crianças para saber se elas tinham lido, se gostaram, qual foi a parte preferida (E03).

Tínhamos momentos de leitura em que cada criança pegava os livros que tinha em casa e tinha um tempo determinado para escolher e ler esses livros. Depois, durante as aulas pelo Meet, havia uma roda de conversa onde os alunos contavam as histórias que gostaram, e, muitas vezes, muitos alunos queriam compartilhar a história que leram (E05).

Recontar as histórias para os colegas e compartilhar os aspectos da leitura que mais despertaram interesse na criança pode contribuir para o desenvolvimento do aluno, não apenas no âmbito da formação leitora, mas também em diversas dimensões do seu desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo. Nesse sentido, Fernandes (2021, p. 61) afirma:

Após ouvir as histórias, as crianças podem recontá-las, como prática que contribui para o desenvolvimento da memória, atenção, linguagem oral, corporal, percepção da sequência da história, um momento de produção e reprodução de conhecimentos e caminhos para atitudes leitoras. Estas formas significativas de contar e recontar encaminham o pequeno leitor à produção de sentidos próprios para a formação da identidade leitora, vivendo de forma intensa tudo aquilo que a narrativa lhe oferece em toda sua amplitude.

A prática de compartilhar a história ou elementos textuais durante as rodas de conversa demanda da criança uma leitura atenta e reflexiva, na qual ela atribui sentidos ao conteúdo lido, possibilitando uma posterior socialização da leitura. Essa prática contribui para o desenvolvimento da competência leitora, integrando compreensão e expressão. Entre as estratégias de leitura adotadas pelas professoras no período pandêmico, destaca-se a leitura de textos em dispositivos eletrônicos, como computadores, celulares e tablets, conforme relato da professora E02 a seguir:

Na pandemia, as aulas foram remotas, então a gente usava bastante a tela. Eu passava o texto na tela e falava: ‘Hoje você vai ler (E02).

A leitura de textos em tela pode tornar-se, em última instância, uma atividade predominantemente mecânica, em detrimento de seu potencial humanizador. O uso intensivo de dispositivos eletrônicos durante a pandemia e o ensino remoto impôs às professoras o desafio de desenvolver práticas de leitura que incentivasse o contato dos alunos com livros físicos, revistas e gibis, possibilitando a interpretação de histórias, poesias e a exploração diversificada dos gêneros textuais. Tal abordagem visa descontruir, ainda que de forma incipiente, a percepção de que a leitura, durante o ensino remoto, estaria limitada ao uso das telas. Nesse sentido, Bortolanza (2019, p. 298) destaca:

Hoje, as concepções de leitura que circulam na escola brasileira são múltiplas e revelam uma certa dispersão. A leitura como decodificação do código escrito da língua portuguesa dificulta a busca de sentido, pois nessa concepção o ato de ler instrumentaliza o processo de alfabetização e desenvolve habilidades mecânicas de leitura. Os textos, tomados como pretextos, servem aos treinos de ortografia, ensino da gramática, preparação para o vestibular. Já a leitura como compreensão, ao delimitar-se na localização de informações que fragmentam o texto também dificulta percebê-lo como uma unidade de sentido.

Quando se perde o enfoque na utilização da leitura para além do domínio técnico, as práticas mecânicas e desprovidas de significado empobrecem o processo de leitura, privando a criança das oportunidades de contato com os saberes historicamente acumulados pela humanidade e, consequentemente, da possibilidade de humanização por meio dessa interação. Conforme relato da professora E05, a contação de histórias, inclusive aquelas escritas pela própria docente, constituiu uma das práticas de leitura adotadas no Colégio de Aplicação da UEL: “[...] uma vez por semana, todos os dias tinha leitura, por exemplo, de uma história feita por mim, então todos os dias os alunos ouviam uma audição de história [...]” (E05).

No processo de constituição da criança como leitora, é fundamental a presença do professor, que deve fomentar a reflexão sobre o conteúdo lido, ouvido ou assistido, possibilitando o estabelecimento de relações significativas, a atribuição de sentidos e a internalização dos conhecimentos para sua humanização e formação como sujeito leitor. Nessa perspectiva, destacam Girotto e Souza (2010, p. 175):

Nesse processo, é de fundamental importância que o professor ajude a criança a aprender a relacionar o que sabe com o que está lendo – ‘com a intenção de que os alunos inferem, os professores devem ensiná-los a como agir durante a leitura. Devem mostrar a eles as dicas que cada texto possui e ensiná-los a como combiná-las com seu conhecimento prévio para fazer inferências adequadas’.

A escuta de uma narrativa diretamente da autoria do professor configura uma experiência diferenciada em relação à recepção de uma história contada por um leitor terceiro. Quando a docente realiza a contação de uma narrativa de sua própria autoria, ela emprega variações entonativas, incentivos verbais e expressões que ampliam as possibilidades interpretativas dos alunos, favorecendo o estabelecimento de relações e a atribuição de sentidos que ultrapassam a simples reprodução de um texto produzido por outrem. Tal prática potencializa a apropriação dos conteúdos narrativos de forma mais abrangente pelas crianças.

No que tange ao retorno do ensino presencial no contexto pós-pandêmico, as práticas de leitura demandaram reformulações, readaptações ou substituições, sobretudo no que concerne ao uso das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas. É importante destacar que o ensino remoto, mediado por aulas síncronas e assíncronas, introduziu e consolidou o uso de plataformas digitais e dispositivos eletrônicos no cotidiano escolar. Diante desse cenário, as docentes tiveram que adaptar suas práticas pedagógicas às tecnologias digitais, muitas das quais permanecem integradas às rotinas das salas de aula no período pós-pandêmico, conforme elucidado pela professora E01:

Eu gosto muito de fazer jogos às vezes, e eles gostam bastante de jogos digitais. Sempre tenho essas plataformas que eles curtem bastante e utilizo em sala de aula. Percebi que, por causa da pandemia, tudo relacionado ao digital e ao online se intensificou muito. Já existia antes, mas na pandemia e no pós-pandemia isso aumentou ainda mais, e tivemos que trazer isso para a sala de aula (E01).

Os jogos digitais podem constituir um recurso pedagógico significativo para a formação leitora da criança, desde que utilizados de forma criteriosa. As tecnologias digitais estão

presentes nos ambientes frequentados pelas crianças, o que pode levar a uma exposição excessiva e ao consequente desinteresse por atividades que não envolvam recursos tecnológicos. Contudo, quando os jogos digitais são criteriosamente selecionados para integrar as práticas pedagógicas, eles podem favorecer a aprendizagem dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e promovendo a ampliação das competências relacionadas ao conteúdo trabalhado. Nesse sentido, Victal, Junior, Rios e Menezes (2015, p. 445) destacam:

Durante a utilização de jogos digitais na Educação o aluno-jogador é o sujeito ativo do processo de aprendizagem, é ele que determina o ritmo de aprendizagem e sua aprendizagem ocorre como resultado das interações que ele faz com o contexto do problema para construir significados que os auxiliam a resolver o problema.

Portanto, os jogos digitais podem promover a autonomia das crianças na construção de seus próprios processos de aprendizagem, estimulando-as a traçar estratégias, resolver problemas, corrigir erros, interpretar dados e diferentes linguagens, colaborar em grupo, tomar decisões e manter atenção contínua às informações e alertas fornecidos pelas plataformas digitais. Essas potencialidades dos jogos digitais, quando integradas a um planejamento pedagógico orientado para uma leitura humanizada — que transcenda a mera decodificação técnica — podem favorecer a formação do sujeito leitor. Entre as práticas destacadas pelas professoras entrevistadas, a leitura coletiva foi enfatizada pela professora E04:

Saímos para o pátio para fazer a leitura em grupo, como, por exemplo, poemas e textos que são diários, produzidos por eles mesmos conforme a produção de texto. Assim, há essa troca de leitura em grupos, entre eles, e eles gostam de compartilhar as histórias (E04).

De acordo com a professora E04, a leitura coletiva possibilita às crianças a realização de trocas, diálogos reflexivos, compartilhamento de ideias e construção conjunta de conhecimentos. Nesse sentido, a leitura coletiva foi adotada pelas professoras entrevistadas como prática de leitura tanto no ensino remoto quanto no ensino presencial no contexto pós-pandêmico.

Sobre isso, Fernandes (2021, p. 57) destaca: “no que tange à formação de atitudes leitoras, inicialmente é vivida coletivamente nas práticas de leitura em contato com o outro e, com isso, a criança pode apropriar-se e internalizar as capacidades necessárias para seu uso pleno, individual”. Assim, a leitura coletiva não apenas contribui para o desenvolvimento da leitura oral — incluindo aspectos como pronúncia, fluência e entonação —, mas também potencializa o aperfeiçoamento da leitura individual por meio da internalização dessas habilidades.

Complementando, a professora E02 relata a prática de realizar uma pré-seleção de livros, os quais são posteriormente disponibilizados aos alunos para consulta e leitura:

Eles trocam livros na biblioteca. Hoje mesmo, na segunda-feira, como tive aula só nesse dia, fui até a biblioteca e peguei alguns livros para a sala de aula. Tem uns alunos que terminam as atividades muito rápido e já falam: “Tia, já terminei.” Aí eu falo: “Ó, tem livro ali, pega e vai lendo”, porque senão eles acabam atrapalhando os colegas e a aula demora mais. Então, de vez em quando eu escolho os livros na biblioteca primeiro e depois trago para a sala para que eles escolham. Até mesmo aqueles que terminam rápido as atividades pegam um livro ali na mesa para ler (E02).

A professora restringiu o acesso das crianças, deixando-as livres para escolher entre um número limitado de obras, gêneros textuais e narrativas, além de privar os alunos do contato direto e semanal com o ambiente da biblioteca, onde podem observar, manusear e escolher os

livros segundo seus próprios interesses. Essa limitação pode ocasionar uma diminuição no interesse das crianças pelos livros e pela leitura, em virtude do acesso restrito ao acervo. Mello (2007, p. 89) registra: “Na perspectiva histórico-cultural, é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações.” Assim, ao pré-selecionar os livros disponíveis, a professora limita o exercício do direito das crianças ao livre acesso às obras, comprometendo a plena apropriação das qualidades humanas.

Ademais, a professora E02 relata o emprego de textos e cartões de família silábica como instrumentos para o aprimoramento do desenvolvimento da leitura infantil, conforme destacado a seguir:

Aqueles que têm dificuldade leem comigo na mesa, enquanto os que não têm dificuldade pegam livros na biblioteca para ler entre eles, geralmente em algum momento da terça-feira. Os alunos com dificuldade começam lendo comigo, praticando a família silábica, e depois eu entrego um pequeno texto para que eles também façam a leitura (E02).

O empobrecimento da leitura manifesta-se por meio da mecanização do ato de ler — ler apenas para formar sílabas, palavras, reconhecer letras e acentuações, sem a atribuição de sentido ou o estabelecimento de conexões com outros conteúdos e com a realidade contextual do aluno. Trata-se de uma leitura restrita à decodificação de signos e códigos, desprovida de compreensão crítica e interpretativa. Conforme Souza, Girotto e Silva (2012, p. 170),

[...] em muitas escolas, verifica-se um trabalho de leitura apenas embasado em atividades (*sic!*) interpretação de textos do livro didático realizado com fragmentos de textos, em debates com perguntas orais sobre o texto lido, em fichas de leitura e resumos, com o intuito de recontar o texto lido e, ainda, esperando que os alunos aprendam, dessa forma, a ler e a compreender um texto.

A desvalorização da leitura, resultante da sua mecanização, gera diversos impactos na formação leitora e humana da criança. A leitura desprovida de atribuição de sentido conduz ao desinteresse e à desvalorização da prática leitora, fazendo com que as crianças realizem apenas as leituras exigidas pela professora para cumprir tarefas ou alcançar avaliações, negligenciando outras formas de leitura. Dessa forma, perde-se a curiosidade e o interesse por explorar livros, notícias, poemas, histórias em quadrinhos, bem como pela pluralidade de gêneros textuais e linguagens, reduzindo as vivências leitoras e apagando a compreensão de que a leitura transcende a mera decodificação. A leitura que humaniza, constrói ideais, estabelece novas relações e estimula a curiosidade do leitor fica assim relegada, limitando o aluno a experiências vazias no universo da leitura.

Em contraposição, a leitura deve fomentar o desenvolvimento da criança como ser humano, compreendendo as múltiplas experiências que ela pode proporcionar. A leitura, para além de um processo de mera decodificação, deve estar voltada a formação do sujeito leitor, capaz de ler, interpretar, refletir, investigar, pesquisar e explorar de maneira ampla as experiências leitoras, internalizando os conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade, produzindo novos saberes e construindo-se a partir das vivências proporcionadas pela leitura.

## Considerações finais

A pandemia da Covid-19 acarretou diversas mudanças na vida e na rotina de muitas pessoas no Brasil e no mundo, destacando-se o distanciamento social e, consequentemente, a implementação do ensino remoto na área da Educação. Essa nova realidade impactou diretamente as práticas educativas desenvolvidas pelos professores e professoras ao longo do

ano letivo. Diante do elevado crescimento da taxa de pobreza de aprendizagem no Brasil durante os anos pandêmicos, tornou-se fundamental investigar como as práticas educacionais, especialmente as práticas de leitura, foram realizadas no contexto do ensino remoto e como vêm sendo utilizadas no cenário pós-pandêmico.

O acesso à leitura nem sempre esteve disponível para as classes mais desfavorecidas da sociedade, sendo historicamente considerado um privilégio para poucos. Mesmo com o avanço das tecnologias e da democratização do acesso ao ambiente escolar, muitas crianças ainda não possuem acesso efetivo à leitura. Em diversos contextos, a leitura não é valorizada como conteúdo fundamental; em outros, a pobreza e as desigualdades sociais limitam seu acesso e desenvolvimento.

Com a implementação do ensino remoto e a redução da carga horária, em muitas escolas a leitura foi negligenciada ou explorada de forma cada vez mais limitada. Para investigar as práticas de leitura utilizadas durante o período pandêmico e no pós-pandemia, esta pesquisa adotou uma abordagem bibliográfica e de campo, com tratamento qualitativo dos dados coletados. A partir das entrevistas realizadas com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, destacaram-se as seguintes práticas de leitura: uso de livros em PDF; contação de histórias realizadas pelas próprias crianças via Google Meet — baseadas em histórias lidas ou ouvidas — com compartilhamento das partes favoritas durante rodas de conversa síncronas; leitura de textos em telas digitais; e a contação de histórias elaboradas pela própria professora.

No que se refere ao período pós-pandêmico, as práticas de leitura que ganharam destaque foram através de jogos digitais, leitura coletiva e pré-seleção de livros realizada pelas professoras. As principais tecnologias utilizadas durante o ensino remoto incluíram celulares, tablets e computadores, com ênfase na plataforma Google Meet, que serviu como ambiente principal para as aulas síncronas.

A leitura é essencial para a formação das crianças como sujeitos críticos, humanizados a partir da apropriação das objetivações historicamente produzidas pelo homem. A partir desta pesquisa, pode-se considerar que, em sua maioria, as práticas de leitura adotadas no ensino remoto contribuíram, nos limites das condições materiais às quais estavam submetidas, para a formação do sujeito leitor.

Por outro lado, a falta de conectividade e o acesso restrito a dispositivos tecnológicos foram fatores determinantes para que muitas crianças não participassem das aulas remotas. O apoio familiar mostrou-se fundamental em todo o processo educativo, independentemente do contexto. A ausência desse suporte levou muitas crianças a interromperem sua participação nas aulas, não realizarem atividades e não entregarem trabalhos. Além disso, a falta de preparo dos professores para lidar com o ensino remoto e com as novas plataformas digitais, associada à sensação de desamparo por parte das coordenações pedagógicas, impactou diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo da história e ainda atualmente, a leitura abre caminhos para infinitas possibilidades culturais, contextuais e cognitivas. Ela proporciona às crianças o processo de humanização e o desenvolvimento de uma consciência sobre seus direitos e deveres sociais, além do reconhecimento e respeito às diferenças físicas, religiosas, sociais e econômicas entre os sujeitos. A leitura leva o indivíduo a refletir, criticar, repensar, investigar, conhecer, reconhecer, transformar e ser transformado.

## Referências

- BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Perspectiva histórica das práticas escolares de leitura no Brasil: entre rupturas e continuidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 283-303. maio/jun. 2019. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/er/a/dYy8MwknSSxKKWC9JFkVrdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2020.

**BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal, 2017.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim. **O pequeno leitor e as estratégias de leitura:** elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras na infância. 234 f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/42ed4934-0930-476a-9ecb-ea1349ceeb52>. Acesso em: 30 set. 2023.

FUJITA, Elza Tie; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. O ato de ler na Educação Básica e a formação de alunos leitores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 724-740, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n2p724/pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. **Memória de leitura**. 1999. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio21.html>. Acesso em: 24 set. 2023.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Reflexões sobre a formação do leitor mirim: leitura, literatura infantil e biblioteca escolar. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 341-356, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23711>. Acesso em: 20 set. 2023.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de et al. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

KANASHIRO, Josilene de Paiva; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; SILVA, Katia Andrade Inez. O Ensino da leitura literária na perspectiva histórico-cultural. **X ANPED SUL**, Florianópolis, p. 1-13, out. 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/987-1.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/987-1.pdf). Acesso em: 20 out. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: princípios, 1994.

MELLO, Sueli Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1. p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v25n01/v25n01a05.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Maria Cecília de. **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 5. ed. Campinas: Papirus, 1996. p. 15-34.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA Joice Ribeiro Machado da. Educação Literária e Formação de Leitores: da leitura em si para leitura para si. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 19, n.1, jan./jun. 2012. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114926/ISSN01043757-2012-19-01-194-214.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 ago. 2023.

**UNESCO. O Estado da Pobreza Global de Aprendizagem:** 2022 actualização. Unesco, 2022. Disponível em:  
[file:///C:/Users/thais/Downloads/Artigo%20Unesco%20PT%20\(2\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/thais/Downloads/Artigo%20Unesco%20PT%20(2)%20(1).pdf). Acesso em: 23 jul. 2023.

VICTAL, Enza Rafaela de Nadai et al. Aprendendo sobre o uso de jogos digitais na educação. In: XXI Workshop de Informática na Escola. 2015. **Anais [...]**. Vitória, 2015, p. 444-453. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/16543/16384>. Acesso em: 07 out. 2023.

VIEIRA, Juliana Piovesan; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Apropriação da Leitura e da Escrita: Reflexões. In: SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, 22. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 8. JORNADA PARFOR, 1. Maringá, PR, 17 a 23 de setembro de 2013. **Anais eletrônicos [...]**. Maringá: UEM, 2013. p. 1-10.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

#### Informações Complementares

Descrição	Declaração
Financiamento	Não se aplica.
Aprovação ética	Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, conforme Parecer n. 5.495.626.
Conflito de interesses	Não há.
Disponibilidade dos dados de pesquisa subjacentes	O trabalho não é um <i>preprint</i> e os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos neste artigo.
CrediT	Thais Christine de Oliveira da Silva
	Funções: ideias, formulação ou evolução de objetivos e metas abrangentes de pesquisa, desenvolvimento ou desenho de metodologia e criação de modelos.
	Luiz Gustavo Tiroli
	Funções: atividades de gerenciamento para anotar (produzir metadados), limpar dados e manter dados de pesquisa (incluindo código de software, quando necessário para interpretar os dados em si) para uso inicial e reutilização posterior.
	Adriana Regina de Jesus Santos
	Funções: responsabilidade de supervisão e liderança pelo planejamento e execução das atividades de pesquisa, incluindo orientação externa à equipe principal, preparação, criação e/ou apresentação do trabalho publicado por aqueles do grupo de pesquisa original, especificamente revisão crítica e comentário ou revisão – incluindo etapas pré ou pós-publicação.

*Avaliadores: Dr. Aden Rodrigues Pereira\* (professor da Universidade Federal do Pampa) e Dra. Nádia Mara Silveira (professora titular aposentada pelo Instituto Federal de Alagoas). O Avaliador “B” optou por ficar em anonimato.*

*Revisora do texto em português: Marilene Barbosa Pinheiro.*

*Revisora do texto em inglês: Elkerlane Martins de Araújo.*

*Revisora do texto em espanhol: Graziani França Claudino de Anicézio.*

\* Autorizou somente a divulgação da identidade como avaliador no trabalho publicado.