



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL  
- PROFLETRAS

**ANDREIA RODRIGUES DUARTE**

**METODOLOGIA ATIVA E LEITURA: INTERFACES NECESSÁRIAS PARA A  
MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Araguaína (TO)  
2021

**ANDREIA RODRIGUES DUARTE**

**METODOLOGIA ATIVA E LEITURA: INTERFACES NECESSÁRIAS PARA A  
MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – ProfLetras, *Campus* Universitário de Araguaína, como requisito final à obtenção do título de Mestra.

Orientador: Dr. João de Deus Leite

Araguaína (TO)  
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

D812m DUARTE, ANDREIA RODRIGUES.  
METODOLOGIA ATIVA E LEITURA: INTERFACES  
NECESSÁRIAS PARA A MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA . /  
ANDREIA RODRIGUES DUARTE. – Araguaína, TO, 2021.  
105 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do  
Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-  
Graduação (Mestrado) Profissional em Letras Ensino de Língua e  
Literatura, 2021.

Orientador: João de Deus Leite

1. Intervenção na prática. 2. Leitura Literária. 3. Mapa mental. 4.  
Metodologias ativas. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de  
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde  
que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime  
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica  
da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**ANDREIA RODRIGUES DUARTE**

**METODOLOGIA ATIVA E LEITURA: INTERFACES NECESSÁRIAS PARA A  
MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – ProfLetras, *Campus* Universitário de Araguaína, como requisito final à obtenção do título de Mestra.

Data de aprovação 30/12/2020

Banca examinadora:

*João de Deus Leite*

---

Prof. Dr. João de Deus Leite – Orientador – UFT

*João de Deus Leite*

---

Profa. Dra. Ana Cláudia Castiglioni – Examinadora interna – UFT

*João de Deus Leite*

---

Profa. Dra. Vilma Aparecida Gomes – Examinadora externa – ESEBA/UFU

*Dedico ao meu esposo, Sílvio, aos meus filhos, Kaíque (in memoriam), Tarcísio, Layse e Ruhan (enteado). Amo vocês!*

*Dedico aos meus familiares, por me proporcionar momentos de alegria e torcerem pelo meu sucesso.*

*Dedico, também, aos colegas do ProfLetras. Que a dissertação aqui desenvolvida possa auxiliá-los na inovação dos seus trabalhos escolares.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proporcionar a vida e me conceder a motivação necessária para concluir essa tão importante etapa da minha vida.

Ao meu orientador, Professor Doutor João de Deus Leite, pelo conhecimento compartilhado e paciência dispensada em todos os momentos.

Aos meus pais, Manoela Rodrigues Duarte e Baman Galvão Duarte, por me incentivarem a persistir na conquista dos meus objetivos. Amo vocês!

Ao meu esposo, Sílvio Gomes de Carvalho, pelo apoio, carinho e por fazer-se presente em todas as minhas conquistas.

Aos meus filhos, Kaíque Duarte Barbosa (*in memoriam*), Tarcísio Duarte Barbosa, Layse Duarte Barbosa e Ruhan Bruno de Carvalho (enteado). Agradeço a Deus, pela existência de vocês em minha vida. A falta do Kaíque deixou muita dor, mas a presença, amor e afeto de vocês me fortalecem. Obrigada!

À coordenadora do curso, Professora Luíza, pelas orientações, apoio e compreensão.

Aos funcionários institucionais, que atuam no departamento administrativo, na pessoa da secretária Alexandra, pela receptividade, simpatia e colaboração.

Aos meus colegas da turma do ProfLetras 2017, pela amizade, atenção e respeito.

“O discurso que não brota da prática não gera transformação” (BENINCÁ, 2002).

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo apresentar o desenvolvimento de aulas de leitura na perspectiva de metodologias ativas. Para isso, partimos de vivências de aulas de leitura de textos narrativos desenvolvidas com base em mapas mentais com alunos do Ensino Fundamental. Para desenvolvermos este estudo, perseguimos os seguintes objetivos: o objetivo é discutir sobre a aplicação de metodologias ativas em interface com a leitura, com o intuito de buscar mudanças para a prática pedagógica profícua e inovadora, seguido pelos objetivos específicos, alicerçados no que segue: buscar a solução de uma questão coletiva, que é a utilização de uma metodologia inovadora, para trabalhar com leitura e interpretação de textos; observar o que vem acontecendo como a aplicação de metodologias, conferindo a percepção dos pesquisados, sobre a realidade de sua própria sala de aula; conferir que as metodologias ativas contribuem para uma boa interpretação das leituras realizadas; buscar informações sobre leitura, sua importância e especificações, objetivando criar uma cultura da leitura no grupo envolvido com a pesquisa; vivenciar uma roda de leitura utilizando uma narrativa literária, ressaltando na sequência narrativa os elementos que a compõe e interpretando por meio de um mapa mental a história narrada. Neste contexto, a execução de um projeto exige uma resposta, resultando na seguinte indagação: o resultado desta pesquisa-ação, possibilitará o avanço de conhecimentos e desenvolvimento do aluno com o uso de metodologia ativa? O docente possui atualização metodológica, visando resultados mais produtivos na execução do seu trabalho com metodologias ativas? Perante a hipótese, diante das dificuldades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, trabalhar com metodologias ativas, visando tornar o aluno protagonista pela busca do conhecimento, consiste numa estratégia proficiente, no que se refere a uma prática leitora e eficaz.

**Palavras-chave:** Intervenção na Prática. Leitura Literária. Mapa Mental.

## ABSTRACT

This work aimed to present the development of reading classes from the perspective of active methodologies. For that, we started from experiences of reading classes of narrative texts developed from mental maps with elementary school students. In order to develop this study, we pursue the following objectives: the general objective is to discuss the application of active methodologies in interface with reading, in order to seek changes to the fruitful and innovative pedagogical practice, followed by specific objectives, based on what follows : seek the solution of a collective issue, which is the use of an innovative methodology, to work with reading and interpreting texts; observe what has been happening in terms of applying methodologies, giving the respondents' perception of the reality of their own classroom; check that the active methodologies contribute to a good interpretation of the readings performed; seek information on reading, its importance and specifications, aiming to create a culture of reading in the group involved with the research; experiencing a reading wheel using a literary narrative, emphasizing the elements that compose it in the narrative sequence and interpreting the narrated story through a mental map. In this context, the execution of a project requires an answer, resulting in the following question: will the result of this action research, make it possible to advance the student's knowledge and development with the use of active methodology? Does the teacher have a methodological update, aiming at more productive results in the execution of his work with active methodologies? Faced with the hypothesis, in view of the difficulties related to the teaching and learning process, working with active methodologies, aiming to make the student protagonist by the search for knowledge, consists of a proficient strategy, with regard to an effective and reading practice.

**Keywords:** Intervention in Practice. Literary Reading. Mental map.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Pirâmide de aprendizagem .....	35
<b>Figura 2</b> - Modelo de mapa mental 1 .....	39
<b>Figura 3</b> - Modelo de mapa mental 2.....	40
<b>Figura 4</b> - Tirinha de Gonsales .....	56
<b>Figura 5</b> - Trama conceitual.....	60
<b>Figura 6</b> - Trama da roda de leitura .....	61
<b>Quadro 1</b> - Intervenção em sala de aula .....	82

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 - Critérios de avaliação .....</b>	<b>64</b>
--	-----------

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EE – Ensino Especial

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

MA – Maranhão

PBL – Problem Based Learning

PB – Project Based Learning

Seduc – Secretaria de Estado da Educação

TV – Televisão

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 O CONTRAPONTO ENTRE METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO TRADICIONAL E NA EDUCAÇÃO INOVADORA.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Tendência pedagógica tradicional .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2 Lendo Cazuza de Viriato Corrêa .....</b>	<b>16</b>
2.2.1 Dona Janoca – Escola da Vila de Coroatá (MA) .....	16
2.2.2 Professor João Câncio .....	17
<b>2.2 Educação inovadora .....</b>	<b>18</b>
<b>2.3 Formação do professor: aspectos legais e pedagógicos.....</b>	<b>19</b>
<b>2.4 Reflexões da prática .....</b>	<b>20</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1 Tipo de pesquisa.....</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Trajetória histórica e caracterização da escola.....</b>	<b>25</b>
<b>3.3 Elaboração do instrumento de pesquisa .....</b>	<b>28</b>
<b>3.4 Metodologias ativas.....</b>	<b>31</b>
3.4.1 Metodologias ativas e a aprendizagem .....	33
3.4.2 Pirâmide de aprendizagem de William Glasser .....	34
<b>3.5 Mapas mentais .....</b>	<b>36</b>
3.5.1 Elaborando um mapa mental .....	37
3.5.2 Aplicabilidade .....	40
<b>4 REFLEXÕES SOBRE A LEITURA EM DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>42</b>
<b>4.1 Os alunos não gostam de ler .....</b>	<b>43</b>
<b>4.2 Como e por que ler? .....</b>	<b>49</b>
<b>4.3 A leitura no tempo, espaço adequado e materiais pertinentes.....</b>	<b>51</b>
<b>4.4 A leitura literária na sala de aula.....</b>	<b>53</b>
4.4.1 Estrutura da narrativa .....	54
4.4.2 Análise da estrutura narrativa em tiras .....	56
<b>4.5 Leitura crítica: para que serve? .....</b>	<b>57</b>
<b>4.6 A interpretação e a compreensão do texto lido.....</b>	<b>58</b>
<b>4.7 Uma aprendizagem necessária sobre a leitura .....</b>	<b>59</b>
4.7.1 Diálogo .....	59
4.7.2 Roda de leitura apresentada em trama .....	60

4.7.3 Leitura do mundo e leitura da palavra .....	61
4.7.4 Leitura de imagens .....	63
4.7.5 A leitura do texto na Sala de Aula .....	64
<b>5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>67</b>
<b>5.1 O desenvolvimento da leitura e a preparação do professor .....</b>	<b>67</b>
<b>5.2 Identidade profissional do professor .....</b>	<b>68</b>
5.2.1 A docência e a experiência .....	70
5.2.2 A docência e o conhecimento .....	70
5.2.3 A docência e os saberes pedagógicos .....	71
<b>5.3 Políticas Públicas: desafios para a melhoria da qualidade do trabalho no cenário educacional.....</b>	<b>72</b>
5.3.1 Qualificação e valorização profissional.....	72
5.3.2 Formação Continuada .....	73
5.3.3 Investimento na formação .....	74
5.3.4 Carreira atraente, adequadas condições de trabalho e dinâmica do ambiente escolar .....	74
5.3.5 Indicadores de qualidade na educação.....	76
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>78</b>
<b>7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>82</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>87</b>
<b>ANEXO A – Cópia da ata de reunião com os professores do Colégio Estadual Campos Brasil para definições acerca da pesquisa .....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXO B – Cópia da segunda ata de reunião com os professores do Colégio Estadual Campos Brasil para definições acerca da pesquisa .....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXO C – Formulário I .....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXO D – Formulário II .....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO E – Formulário III.....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO F – Formulário IV .....</b>	<b>103</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento deste trabalho foi motivado por intermédio de uma experiência em sala de aula bem-sucedida, ao relacionar a leitura narrativa com um mapa mental, que segundo Buzan (2009), trata-se de uma ferramenta para memorização e compreensão de conteúdos, informações, construção de *brainstorming* (tempestade de ideias).

No decorrer da pesquisa foi observado que as aulas na escola alvo desta investigação não estão atingindo os resultados esperados, incluindo aí as práticas leitoras. Nesta ação foi constatado que mudanças são necessárias para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, associando a prática da leitura com a metodologia ativa.

A lógica que direcionou este trabalho foi a aplicação da pesquisa-ação com conotação interventiva, realizada com um grupo de professores que precisava ver seu trabalho renovado, já que os resultados que vinham sendo demonstrados não atendiam às expectativas das pessoas envolvidas, e denunciava a necessidade de mudanças na prática pedagógica das aulas de leitura.

O objetivo deste trabalho é discutir sobre a aplicação de metodologias ativas em interface com a leitura, com o intuito de buscar mudanças para a prática pedagógica profícua e inovadora, seguido pelos objetivos específicos, alicerçado no que segue:

- buscar a solução de uma questão coletiva para o trabalho com leitura e interpretação de textos mediante a utilização de uma metodologia inovadora;
- valer-se da pesquisa-ação, como método de conhecimento da realidade, para relacionar metodologias ativas e leitura, de modo a propor uma intervenção para uma ação conscientizadora da necessidade de mudanças entre os envolvidos;
- observar o que vem sendo aplicado como metodologias, conferindo a percepção dos pesquisados sobre a realidade de sua própria sala de aula;
- conferir se as metodologias ativas contribuem para uma boa interpretação das leituras realizadas;
- buscar informações sobre leitura, sua importância e especificações, objetivando criar uma cultura da leitura no grupo envolvido com a pesquisa;

- vivenciar uma roda de leitura utilizando uma narrativa literária, cujos elementos que compõe a história narrada sejam ressaltados e interpretados por meio de um mapa mental.

Diante das dificuldades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, trabalhar com metodologias ativas, visando tornar o aluno protagonista pela busca do conhecimento, consiste numa estratégia proficiente, no que se refere a uma prática leitora e eficaz.

Neste contexto, a execução de um projeto exige uma resposta, resultando nas seguintes indagações: o resultado desta pesquisa-ação possibilitará o avanço de conhecimentos e desenvolvimento do aluno com o uso de metodologia ativa? O docente possui atualização metodológica, visando resultados mais produtivos na execução do seu trabalho com metodologias ativas?

A busca por tornar o ensino de leitura produtivo e eficaz, por intermédio de aulas inovadoras tendo como método de aprendizagem as metodologias ativas, remete-se a um cenário desafiador, cuja expectativa está pautada no professor pesquisador, criativo e mediador; e no aluno participativo em um processo de desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

## 2 O CONTRAPONTO ENTRE METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO TRADICIONAL E NA EDUCAÇÃO INOVADORA

### 2.1 Tendência pedagógica tradicional

O termo pedagogia tradicional surgiu do estudo das concepções antigas de educação. Essa teoria, ou concepção pedagógica, formou-se mediante os pontos recorrentes nas práticas e tem sido evidente ao longo da história da educação. Logo, o termo pedagogia tradicional explicita a sua recorrência e a sua gênese histórico-cronológica.

Criado pelo filósofo e pedagogo brasileiro, Dermeval Saviani, a concepção pedagógica tradicional - pedagogia tradicional - foi introduzida no final do século XIX, marcando a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas no período.

A visão da concepção pedagógica e a busca pela essência do ser humano e a realização das suas inferências coloca o professor como o centro de todo o processo educativo, mantendo a visão no desenvolvimento do intelecto; na imposição da disciplina, como parte fundamental para o sucesso educacional; e na memorização dos conteúdos, para apropriação dos conhecimentos tidos como essenciais.

Já a concepção defendida neste trabalho é a progressivista, que parte de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação e é uma tendência que não condiz com as ideias implantadas pelo capitalismo (SAVIANI, 1997).

A leitura dos fragmentos do livro de Viriato Corrêa, apresentados a seguir, servirá para apresentar o perfil de um professor inovador, fazendo um paralelo com a atuação desse professor da escola tradicional, que atuou na escola brasileira, a partir dos jesuítas, preocupado em demonstrar que possui conhecimentos para ensinar o aluno que precisa receber aquilo que lhe é transmitido. O silêncio na sala de aula é imposto pela autoridade do professor.

Na obra *Desafios Modernos da Educação*, aparece que:

[...] nossa universidade é velharia decadente, pelo fato de que a grande maioria dos professores não faz o essencial que os define. Apenas dão aulas copiadas, repassadas como cópia, recebidas pelo aluno como cópia da cópia [...] (DEMO, 2001, p. 35).



Disto decorre, que só podemos dar aula daquilo que dominamos via pesquisa. Não é correto esperar do professor que ele saiba dar aula de qualquer coisa.

Já dizia Teberosky e Tolchinsky (2002), que esse comportamento do professor não é exclusividade do ensino superior. A prática comum é a cópia, a leitura é mecânica sem grandes atrativos para o leitor.

## **2.2 Lendo Cazuzza de Viriato Corrêa**

Da obra de Corrêa (1992) foram escolhidos dois textos para leitura porque tratam de metodologia em sala de aula, assunto norteador deste trabalho. Dona Janoca e professor João Cândia, personagens dessa obra, cada um com sua forma própria de atuação apresentam uma proposta que se contrapõe às atitudes de um professor da escola tradicional, que, em algumas épocas, até usava palmatória para que suas solicitações fossem atendidas.

A leitura desses textos, do referido livro, visa situar a população pesquisada no contexto do trabalho. A leitura dos fragmentos da obra Cazuzza deixa transparecer uma imagem de professores bem diferentes daqueles da escola tradicional, cuja prática era transmitir o conhecimento para ser recebido pelo aluno, independente da forma de relacionamento entre os envolvidos no processo educativo.

A pretensão com este trabalho foi levar as pessoas à reflexão e à discussão, fazendo inicialmente uma análise da própria prática. Essa análise teve como incentivo inicial a leitura do texto Dona Janoca, para se fazer uma comparação da própria prática da população pesquisada com a prática dessa professora. Na sequência, a leitura do texto Professor João Cândia terá a mesma finalidade.

### **2.2.1 Dona Janoca – Escola da Vila de Coroatá (MA)**

Ao conhecer Dona Janoca, o coração de Cazuzza bateu jubilosamente. Ela o recebeu como se recebe um filho. A escola da vila era bem diferente da escola da roça, ali ele percebeu um quê de ternura. Essa professora tinha voz doce que nunca se alterava e ficava mais doce quando fazia alguma censura. Ela mostrava grande entusiasmo em ser professora. Dizia ensinar meninos porque isso constituía o prazer de sua vida. Se algum aluno adoecia achava tempo para levar-lhe uma fruta, biscoito

ou remédio. Arranjava material, livro, lápis e papel, nas casas comerciais para os alunos mais pobres. Era uma pessoa simpática, e tinha o dom de ensinar as crianças.

Cazuza sentiu a diferença da escola da roça “triste” para a escola da vila, uma escola em que ele se sentia feliz. Seu método, segundo Viriato Corrêa, era mais flexível para ensinar as crianças. Janoca era uma pessoa disciplinada e recebia ajuda de duas irmãs que trabalhavam com ela para cativar as crianças, motivando-as para estudarem e terem prazer no dia a dia escolar.

As professoras cativavam e procuravam alegrar os alunos com aulas interessantes e com a reforma da escola, na intenção de proporcionar um ambiente adequado e agradável que valorizava a aprendizagem das crianças.

### 2.2.2 Professor João Cânciao

Da escola da vila para a escola da capital – São Luís – Cazuza foi viver num internato. Os professores possuíam mais estudos, eram mais íntegros, com aulas de maior duração, eram mais disciplinados e moravam na própria escola. Essa escola funcionava como funcionam atualmente a escola de tempo integral.

João Cânciao era desprestigiado pelos colegas por ser uma figura estranha: magro, feio, míope, comprido e esquisito, mas culto. Sua sabedoria era de impressionar. A primeira impressão era de um professor rigoroso e durão. Depois na convivência, em sala de aula, via-se algo especial: a doçura e a bondade.

O Cazuza sentiu-se conquistado com as aulas de João Cânciao. O que antes causava medo, transformou-se em prazerosos momentos de estudo. Era um professor de coração nobre, ensinava os conteúdos com eficácia deixando nas crianças a sensação de harmonia.

Com base nesse primeiro contato da população pesquisada com a leitura dos textos, Dona Janoca e João Cânciao, percebe-se que o leitor consegue valorizar a leitura sempre que se depara com bons textos, relacionando os conteúdos com a própria prática.

Num tempo em que os alunos não gostam de ler, os professores precisam buscar alternativas viáveis para estimular o gosto pela leitura com estratégias que atendam às necessidades, na individualidade dos alunos.

## **2.2 Educação inovadora**

A concepção de educação inovadora confronta o ideário de educação tradicional. A educação inovadora assume o propósito de desafiar o aluno a aprender e construir conhecimentos, considerando as fases do seu desenvolvimento. Os conteúdos escolares passam a adequar-se aos interesses, ritmos e fases do raciocínio do aluno. No início, a proposta metodológica tinha como característica os experimentos e as pesquisas. O professor deixava de ser um expositor de ideias para assumir o papel de elaborador de situações desafiadoras de aprendizagem.

Atualmente, na relação entre professor e aluno, percebe-se que é questionada a transmissão-recepção de informações e destacada a busca e a construção do conhecimento, ancorada em metodologias que possibilitem essa experiência. O aluno passa a ser o autor da própria história na busca da sua formação, tornando-se um agente transformador.

### 2.3 Formação do professor: aspectos legais e pedagógicos

No art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996 - LDB são definidos os requisitos para a formação do professor que assim se apresentam, de forma resumida no parágrafo único:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I- a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II- a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviços;
- III- o aproveitamento de formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, art. 61).

O art. 62 expressa que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...].

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996, art. 62).

Há licenciaturas voltadas para os diferentes cursos, tais como História, Geografia, Educação Física, Matemática, Química, Letras entre outros. Em todos esses cursos a presença da teoria é importantíssima para fundamentar a prática. Nos aspectos teóricos a leitura sempre está presente e deve apresentar-se, com eficiência, para o entendimento do assunto em estudo.

Aqui importa trazer à discussão o Curso de Letras, que prepara para exercer o magistério o professor de Língua Portuguesa, aquele que mais objetivamente, vai ministrar as aulas de leitura para que o aluno leia bem, interprete com clareza e redija seus textos.

Pacheco (1988), autor do livro *A dissertação: teoria e prática*, afirma que, se por um lado, os alunos queixam-se de que não sabem dissertar. De outro, os professores muitas vezes não veem prosperar seu exaustivo trabalho com a

linguagem. Em comum, todos têm necessidade da redação e em muitos casos os alunos não gostam de ler, sendo essa atitude empecilho para escrever bem. Infere-se com isso que é próxima a ligação entre linguagem, pensamento e realidade.

Essa ligação mostra que existem procedimentos úteis para a organização das ideias e como essas ideias, próximas à realidade do aluno, podem ser mediadas por intermédio da linguagem até o papel. E como a escrita é destinada ao leitor, a importância da leitura permanece sempre presente, de modo especial, no meio escolar.

A leitura é um assunto sempre atual e a variedade de temas para serem lidos, perpassa todas as áreas do conhecimento humano. Entre esses diferentes enfoques, salienta-se a leitura de textos literários, que pode aguçar a curiosidade do aluno, permitindo a presença de um leitor mais concentrado, com vistas à interpretação da história.

## **2.4 Reflexões da prática**

Weschenfelder, Oliveira e Santos (2006), quando trataram do “projeto político pedagógico: reflexões da prática”, iniciaram o texto afirmando que historicamente se recebe os reflexos de tradições herdadas. Desde o método pedagógico dos Jesuítas ou Rátio Studiorum (século XV), passando pela Didática Magna de Comenius (século XVII), até chegar o século XX com a vivência de diferentes tendências pedagógicas muitas mudanças ocorreram.

As autoras afirmaram que “no Brasil foram herdadas das tendências pedagógicas (empiristas, inatistas, sociointeracionistas) muitas aprendizagens, tanto no âmbito positivo como negativo” (WESCHENFELDER, OLIVEIRA; SANTOS, 2006, p. 88).

Nesse contexto Corazza (2002) coloca muito bem que somos filhos e herdeiros de muitas tradições, daí os descompassos com a leitura. Diante dessa lógica, segundo Paro (2001) os aspectos pedagógicos no que tange aos conhecimentos, visando a melhoria do processo educacional tornaram-se secundários.

É nesse cenário que, no século XXI, foram encontrados em salas de aula de Araguaína no Estado do Tocantins, alunos do 5.º ao 9.º ano do EF, que seus professores discutem e planejam contribuir para melhorar a qualidade das aulas de leitura, tornando seus alunos leitores mais qualificados e determinados. Abordar a

questão prática em sala de aula, não é um assunto novo, há muito tempo os estudiosos já vêm se pronunciando sobre essa abordagem tão significativa.

Cruz (2007), em seu artigo *Prática docente no contexto da sala de aula frente as reformas curriculares*, discorre sobre essa temática com textos enriquecidos por renomados autores como, Arroyo, M., Candau, V.M., Tardif, M., Giroux, H., entre outros. Desse texto foi destacada a participação de Giroux, dada a pertinência de suas ideias.

A consideração do professor não só como intelectual, mas como intelectual transformador, cuja tônica está em tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, favorece a reflexão sobre os princípios que estruturam a vida prática em sala de aula, bem como, a análise das condições que organizam as práticas ideológicas e materiais de ensino, firmando o professor na posição central que ocupa, junto ao aluno, no processo de aprendizagem, alvo das reformas (GIROUX, 1997, p. 157).

A consideração do professor como intelectual transformador remete à discussão da vida prática em sala de aula, debate que se torna imperioso ao se tratar da necessidade de mudanças, na prática, em pleno século XXI, quando se percebe que é preciso otimizar as aulas que envolvam leitura, por entender que elas poderão ser mais eficientes, tornando os alunos capazes de apresentar interpretações mais aprimoradas.

Nas leituras realizadas para explicar sobre metodologias ativas e leitura, interfaces para mudanças da prática pedagógica, concorda-se com Giroux (1997), que trata o professor como intelectual transformador. O professor se faz professor na atividade para a qual foi preparado: a docência. Essa função se efetiva pela prática em sala de aula. Quando a pretensão for a busca de mudança na prática leitora não se pode deixar de refletir sobre esta abordagem, pois sem ação transformadora do professor, a leitura continuará sem o entusiasmo dos leitores.

O professor foi e continua sendo esse profissional que pode mudar o movimento que se processa na escola para qualificar a educação que se deseja. Portanto, este assunto precisa figurar no âmbito desse trabalho para integralizar o seu conteúdo.

Para Benincá (2002), o discurso que não brota da prática não gera transformação. Logo, o discurso que se pretende elaborar sobre as vantagens de uma aula de leitura encaminhada, considerando metodologias ativas, brotou de uma prática em sala de aula, com a utilização destes elementos considerada uma prática

geradora de possíveis mudanças. E essas mudanças são urgentes, pois antes delas, deve vir a sua preparação, que consiste em favorecer a presença de um aluno leitor, por ser seu professor também leitor. Isso tudo é resultado de um bom trabalho da escola que valoriza a leitura e requer uma educação de qualidade em sentido amplo.

Para Demo (2001), a educação é ineficiente, com déficit tecnológico em relação à qualidade formal da população (competência tecnológica) e no que diz respeito a qualidade política. E assim, esse autor se expressa:

Fabrica-se a ignorância, o analfabetismo político, a imbecilização popular. A maioria dos professores são formados em escolas noturnas, no contexto de didáticas, meramente reprodutivas, sem falar no anacronismo das escolas normais marcadas pelo professor menor e pela seleção negativa e nos vazios das áreas modernizantes (matemática, ciências naturais e língua). Torna-se fácil entender o baixíssimo aproveitamento do 1º grau, porque a miséria do aluno é no fundo a mesma do professor: não só mal pago, mas igualmente incompetente formal e politicamente (DEMO, 2001, p. 24).

É claro que esse posicionamento, não representa unanimidade. Em inúmeros grupos que parecem iguais, sempre existem as exceções e, no caso de professores, têm-se muitos e bem preparados educadores que chegam à escola e, além da experiência que adquirem, são acompanhados pela coordenação pedagógica que os encaminham para a educação continuada, promovida ao longo do ano letivo, melhorando o seu desempenho cotidianamente.

Neste país tão vasto, os resultados não são os mesmos em todas as instituições. Assim como existem bons resultados quanto à formação do professor, também existem aqueles que não correspondem ao que se espera.

No entanto, esse discurso ainda não é vivenciado na prática, em sua totalidade, pois diante do aparato burocrático da escola, os aspectos pedagógicos nem sempre recebem a atenção devida. Mas, mesmo que a realidade observada na escola não seja a desejada, não se pode deixar de lutar pelo encaminhamento de saídas para dias melhores.

O professor, no decorrer dos tempos, vem sendo aluno dessa escola pouco eficiente, tem a sua frente, muitas vezes um aluno não leitor, que se quer mais dinâmico, tendo que envidar esforços para a criação da cultura da leitura, para que seu aluno passe a gostar de ler. Perante tudo isso, uma coisa não podemos deixar de fazer: abandonar a luta, pois ela é de todos nós, sonhadores e realizadores de uma escola pública democrática (WESCHENFELDER, OLIVEIRA; SANTOS, 2006).

Aplicar uma metodologia ativa em interface com a leitura para dinamizar a prática leitora é continuar a luta para atingir resultados mais auspiciosos em todos os eventos que postulem por essa atividade. À guisa de arremate, enfatiza-se o pensamento de Benincá (2002), que o discurso deve brotar da prática para ser transformador, sendo utilizado para justificar o próximo discurso, principalmente, o legal e o institucional. Em contrapartida, o discurso que nasce da prática, observada e refletida, pode transformar o sujeito da prática e, conseqüentemente, a própria prática pedagógica.

Na escola, cenário em que foi desenvolvida a pesquisa e conseqüentemente local onde ocorrerá a intervenção, sendo esta, localizada no município de Araguaína (TO), professores vêm discutindo e idealizando estratégias possíveis para a prática que se quer, com eficiência em leitura, eis que surge um projeto coletivo, com uma proposta de aproximar uma metodologia ativa da leitura, que tudo o mais virá por acréscimo.



### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

#### 3.1 Tipo de pesquisa

Sendo a pesquisa-ação uma tentativa continuada e sistemática de aprimorar a prática, ela foi escolhida para dar sustentação metodológica a este trabalho e será realizada no Colégio Estadual Campos Brasil, situado no município de Araguaína (TO).

Pesquisa-ação é uma forma de investigar uma ação com base em uma autorreflexão coletiva, diante de um problema coletivo. Seu objetivo é mobilizar os participantes construindo novos saberes.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...] (TRIPP, 2005).

A referida metodologia de pesquisa terá um enfoque interventivo, pautado em investigações que envolvem o planejamento e a implementação de metodologias inovadoras, de modo a produzir avanços, melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam e a posterior avaliação dos efeitos dessas mudanças inovadoras aplicadas.

É válido corroborar o pensamento de Gil (2010), quando afirma que as pesquisas do tipo interventiva têm a finalidade de contribuir para a solução de problemas práticos. Elas se opõem às pesquisas básicas que objetivam ampliar conhecimentos sem a preocupação com seus possíveis benefícios práticos.

Esta pesquisa-ação, do tipo interventiva, estará atrelada a pesquisa qualitativa, método de investigação científica de caráter subjetivo e que estuda as especificidades das experiências individuais. Com a pesquisa qualitativa, os docentes entrevistados estarão livres para apontar as suas opiniões sobre os assuntos relacionados ao objeto de estudo.

Os professores pesquisadores estarão envolvidos na busca por solução do problema e na seleção de estratégias que melhor possam ser aplicadas em sala de aula, buscando a construção de um projeto coletivo que seja determinante para a mudança nas práticas pedagógicas.

### **3.2 Trajetória histórica e caracterização da escola**

Este trabalho foi desenvolvido em um espaço educacional público em Araguaína - TO. Percorrendo a trajetória histórica desta unidade, observa-se que ela foi criada há 61 anos, em março de 1969, no Povoado Chapada Redonda, atualmente Bairro de Fátima, a professora Luzia Machado fundou a Escola Reunida Campos Brasil, nome dado por ela em homenagem ao seu primeiro professor: Alto Campos Brasil. Neste período, funcionava apenas uma classe multisseriada, de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série, no turno diurno, para crianças e adolescentes; e noturno para jovens e adultos, em um barracão de palha, construído pela própria comunidade.

No ano de 1977 foi autorizada condicionalmente, por meio da Resolução n.º 909 de 1.º de janeiro de 1973, pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO), a alteração da identificação escolar, cuja denominação passou a ser Grupo Escolar Campos Brasil, contando com 3 salas de aula e 203 alunos de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série. Logo após, a escola foi regulamentada pela Lei n. 8.408, de 19 de janeiro de 1978, sendo conhecida a partir desta data como Escola Estadual Campos Brasil. Nesta época, a Escola se destacou pelas qualidades de ensino e aprendizagem; apresentações teatrais; e desfiles com alegorias alusivas as datas cívicas, exercendo assim o patriotismo.

Tendo em vista o aumento e o desenvolvimento da população local, para avançarem nos estudos, os alunos se deslocavam para outras comunidades, dependendo de transporte urbano. Por se tratarem de famílias de baixa renda, o uso de transporte urbano gerava despesas incompatíveis com a realidade das famílias. Com isso, houve a necessidade de haver a implantação do Ensino Fundamental (EF), de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série, sendo este concretizado em 1983, e autorizado pela Portaria n. 038/83 SEE-GO.

Devido à ampliação do atendimento à comunidade, percebeu-se a necessidade de buscar melhorias e estratégias viáveis para motivar a permanência dos alunos na Escola, assim, em 1984 foi implantado o subprograma Monhangara. Este programa atendia o aluno, disponibilizando materiais escolares, pedagógicos e capacitação para os funcionários da escola, facilitando ao cidadão o acesso à escola pública, além de proporcionar um ensino de qualidade.

Em 1986 este subprograma realizou uma reforma e ampliação da escola, por conseguinte, novas reformas e ampliações foram realizadas em 1991 pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc), foram construídas salas de aula e dependências administrativas.

No ano de 1995, para garantir a melhoria da oferta e do ensino, foi criada a Associação de Pais e Mestres, com o objetivo de atuar junto à Direção da Unidade Escolar, na elaboração do Plano Pedagógico e Administrativo da Escola, bem como na tomada de decisões. Neste período a escola se encontrava cercada de tela, com deficiência de salas de aula e dependências administrativas.

A partir de 1997 foi implantado o Programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada, com o objetivo de descentralizar a administração dos recursos financeiros destinados à educação, resultando em um avanço no aspecto pedagógico e físico da escola, proporcionando maior integração entre comunidade e escola, tornando o ambiente agradável e acolhedor.

Em 2003, por intermédio da Seduc, foi construída a quadra poliesportiva, que atende a comunidade em geral, proporcionando uma opção de lazer e realização de eventos. No ano de 2004, com a finalidade de atender os alunos com necessidades educacionais especiais, foi implantado o Ensino Especial (EE), e este trabalho já estava sendo realizado desde o ano de 1998.

No ano de 2007, a Escola foi contemplada com um laboratório de informática e a construção de mais duas salas de aula e uma cozinha, além de ganhar a reforma para a sala dos professores. O Plano de Desenvolvimento da Escola foi implantado em 1999, contribuindo, também, para o planejamento estratégico que a escola desenvolve, para a melhoria da qualidade de ensino, sendo elaborado de modo participativo com a comunidade escolar, os pais e os alunos.

Desde a criação desta instituição, aos dias atuais, ocorreram mudanças e avanços na metodologia educacional. Atualmente, esta instituição possui vários programas para melhor desenvolver a aprendizagem nas metas propostas, tais como: Programa Evasão Escolar; Nota Zero; Atendimento Educacional Especializado; Circuito Campeão; Gestar; Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Todo esse arcabouço objetiva atender as necessidades dos alunos, tornando a aprendizagem eficaz e dotada de significados na vida do alunado.

Presentemente, a Escola Estadual Campos Brasil, funciona nos três turnos nas modalidades, Ensino Fundamental (EF), 3.º ao 9.º ano, Ensino Médio (EM) e Ensino

Especial (EE). No turno matutino funcionam 04 (quatro) turmas de 9.º ano do EF, 04 (quatro) turmas de 1.º e 2.º ano do EM, 03 (três) turmas de 3.º ano do EM, atendendo um total de 504 alunos; no turno vespertino funcionam 01 (uma) turma de 4.º ano do EF, 02 (duas) turmas de 5.º ano do EF e 04 (quatro) turmas de 6.º a 8.º ano do EF, totalizando um quantitativo de 453 alunos atendidos; no turno noturno funcionam 01 (uma) turma do 1.º, 2.º e 3.º ano do EM, totalizando um quantitativo de 116 alunos atendidos.

Em relação à estrutura física, o colégio funciona em prédio próprio, contendo uma área construída de 1.691,07 m<sup>2</sup>, distribuída em: 01 (uma) secretaria, 01 (uma) diretoria, uma (01) sala para professores, 01 (uma) sala para planejamento, 01 (uma) sala de coordenação financeira, 01 (uma) cozinha, 01 (um) laboratório de informática, 01 (uma) sala de orientação pedagógica, 01 (uma) sala de coordenação pedagógica, 01 (uma) sala do EE, 01 (uma) biblioteca, 16 (dezesesseis) salas de aula, 04 (quatro) banheiros para os alunos, sendo mais dois (02) com adaptações para os alunos com deficiência física e 02 (dois) para os professores, 03 (três) áreas de lazer, tais como: um parque, uma quadra de esportes coberta, uma praça com oito bancos e um pequeno *hall*. A equipe de servidores da unidade escolar totaliza num quantitativo de 71 pessoas, sendo 14 efetivos e 57 contratados.

O Colégio Estadual Campos Brasil atende uma clientela, em situação de vulnerabilidade, que vê na escola uma possibilidade de ascensão social. Conforme o Projeto Político Pedagógico, a escola, além de exercer sua função natural de ensinar objetos do conhecimento, confirma sua posição norteadora de princípios e valores sociais inexistentes nos lares de muitos alunos.

A missão desta unidade de ensino é ministrar um ensino inovador e de qualidade, primando por um ambiente criativo e de respeito ao próximo, tornando os alunos cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Os objetivos são: elevar o desempenho acadêmico dos alunos; melhorar as práticas pedagógicas da escola; melhorar o gerenciamento escolar; melhorar o relacionamento com alunos, pais e a comunidade; e aumentar o índice geral de aprovação dos alunos. Os valores desta instituição escolar são: competência, responsabilidade, profissionalismo, empenho, disponibilidade, tolerância, solidariedade e disciplina.

Os alunos apresentam dificuldades em leitura e compreensão de textos, o que impacta diretamente na aprendizagem de todas as disciplinas. Com o objetivo de reforçar os conhecimentos considerados não aprendidos, a escola promove o plantão

pedagógico. Além desta ação, há alguns projetos institucionais realizados com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da autonomia, solidariedade e competência do aluno. São eles: ações educativas para inclusão; feira interdisciplinar; interclasse; projeto de aulas de reforço; Páscoa; Dia das Mães; Como se fosse dinheiro; Festa Junina; escravo nem pensar; Consciência Negra; Festival de Talentos; Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas; Educação Financeira; Projeto Interdisciplinar; Projeto Negra Flor de Girassol.

Apesar dos desafios enfrentados pela equipe escolar é importante destacar que se visa um mesmo objetivo: tornar o fazer educacional significativo na vida de cada aluno. Levando isso em consideração, observa-se o engajamento e esforço mútuo de cada membro da equipe escolar, visando ofertar um ensino qualificado, garantindo o exercício da cidadania do alunado.

Quanto à população a ser pesquisa, esta foi escolhida por facilidades práticas para que as exigências da pesquisa-ação interventiva fossem atendidas com a participação de pessoas interessadas no assunto. Os sujeitos da pesquisa são 4 (quatro) professoras que atuam do 5.º ao 9.º ano do EF na Escola Estadual Campos Brasil. As pesquisadas são graduadas em Letras Português/Inglês e ministram aulas de Língua Portuguesa, Inglês e Redação para os alunos do EF e EM. Ademais, todo o corpo docente da Escola pesquisada possui formação específica na sua área de atuação, o que representa um avanço na melhoria do ensino-aprendizagem.

### **3.3 Elaboração do instrumento de pesquisa**

Pesquisar significa ir em busca das melhores respostas para as indagações que se apresentam. Refletir sobre a própria prática para buscar outros caminhos para desenvolver a leitura é a grande oportunidade de melhorar o desempenho dos leitores.

A escolha pela pesquisa de campo foi definida por considerar o “campo” como o ambiente propício para análise dos contextos da realidade escolar. Para Santos A. (2004), o campo é o lugar natural no qual acontece os fatos/fenômenos/processos. A pesquisa de campo é aquela que recolhe os dados *in natura*, como percebidos pelo pesquisador.

Partindo desta premissa, os professores participantes da pesquisa, quanto ao presente trabalho, receberam um questionário semiestruturado e foram orientados a

responder as questões relacionadas ao objeto de pesquisa, tendo em vista a vivência e conhecimento preexistente, relacionado a sua trajetória docente.

O questionário semiestruturado foi definido como ferramenta norteadora para o desenvolvimento do trabalho, visto a possibilidade de ser incluída questões abertas e fechadas, viabilizando a escrita de respostas livres, bem como a indicação de respostas predefinidas.

A elaboração das questões foi pautada na realidade da escola e no que se propunha desenvolver para a melhoria desta realidade. O fato de os alunos apresentarem baixo rendimento em leitura, interpretação de textos e escrita exigiu a aplicação de uma estratégia inovadora, para despertar nos estudantes a criatividade e estimular neles o gosto pela leitura.

As questões elencadas no questionário foram elaboradas com base na avaliação realizada quanto ao cenário existente, com o intento de obter respostas, dentro dos conhecimentos preexistentes dos professores que participaram da pesquisa. A seguir, o questionário da pesquisa:

*Questões para discussão e entrevista semiestruturada:*

- 1. Como os professores se veem diante de seus alunos: como D. Janoca, João Câncio, como autoritários, inovadores ou com uma outra imagem que lhes representam?*
- 2. Na sua percepção, quais os sentimentos que você ainda guarda, das experiências em sala de aula relacionada à leitura?*
- 3. Quais comportamentos apresentados pelo seu aluno, concernentes ao ato de ler em sala de aula, são potencialmente observados?*
- 4. Você acha que é possível mudar o foco do ensino tradicional, para um processo mais criativo e interativo, em que a leitura seja significativa?*
- 5. O que é uma leitura produtiva?*

6. *A leitura que é realizada nas diferentes turmas da escola, vem atendendo as necessidades do leitor a ponto de ser criada a cultura da leitura nessa comunidade escolar?*

7. *Qual o seu conhecimento referente às metodologias ativas?*

8. *A aproximação da metodologia ativa e da leitura com a finalidade de dinamizar o ato de ler, pode apresentar resultados mais profícuos no que concerne à interpretação dos textos lidos?*

9. *Uma intervenção por intermédio de um projeto coletivo para a criação de uma estratégia de mudança da realidade do cenário escolar, seria a perspectiva desejada para potencializar a aula de leitura? Justifique sua resposta.*

10. *Escolha a(s) estratégia(s) de leitura que melhor atende as suas expectativas:*

- Projeção de textos escolhidos pelo próprio aluno*
- Projeção de textos selecionados pelo professor*
- Projeção de textos relacionados aos campos de experiências*
- Projeção de textos referente aos referenciais curriculares*
- Conteúdos virtuais*
- Outros \_\_\_\_\_*

11. *Indique a(s) alternativa(a) de intervenção que atenda às necessidades para a melhoria da prática leitora:*

- Sala de aula virtual*
- Realização de leituras utilizando um mapa mental*
- Realização de leituras utilizando um mapa conceitual*
- Aprendizagem baseada em projetos*
- Aprendizagem entre pares ou times*
- Aprendizagem baseada em problemas*
- Outros \_\_\_\_\_*

*Conforme o questionário apresentado exposto, todas as respostas das questões apresentam o que era necessário ser compreendido, na visão docente, para que a alternativa escolhida, a ser aplicada no ambiente escolar, fosse ao encontro das necessidades dos alunos.*

### **3.4 Metodologias ativas**

Atualmente, apresentam-se instituições com novas propostas e novas metodologias, que vem tornando a relação do professor e aluno, dinâmica e produtiva, por meio da inclusão de metodologias inovadoras que provocam a formação da autonomia do aluno, na busca do conhecimento.

São espaços, tempos e materiais melhor aproveitados para que o aluno perceba a escola como um ambiente de aprendizagem, participando das atividades com mais alegria, empenho, desenvoltura e autonomia. Nesse ambiente escolar a leitura passa a ser uma prática cotidiana e natural, evoluindo para uma leitura espontânea.

As metodologias ativas são práticas ou processos utilizados pelos docentes como ferramentas didáticas no processo de ensino-aprendizagem, visando a autonomia do aluno na construção do seu próprio conhecimento. Segundo Dewey (1910), devem superar o método tradicional de ensino, pois a construção do conhecimento se pauta em um aluno ativo, colaborador, autônomo e participativo.

O uso das metodologias ativas no processo de aprendizagem é relativamente novo e pode ser utilizada para qualquer faixa etária e nível de escolaridade. As metodologias ativas propõem aos docentes, aulas com resolução de problemas e caracterizam-se pela inserção do estudante como agente principal no processo de ensino-aprendizagem, sendo responsável pela sua aprendizagem, desenvolvendo ainda habilidade de trabalho em grupo. O estudante se compromete com seu aprendizado, centrando-se no contexto em que está inserido.

Alguns modelos de metodologias ativas utilizadas no processo de ensino aprendizagem são:

a. Problem Based Learning (PBL) - Aprendizado Baseado em Problemas - É uma metodologia usada para promover discussões sobre determinados conteúdos propostos em sala de aula e o docente permite que o assunto seja estudado



individualmente ou em grupo, previamente, para que na aula subsequente seja feito um debate, grupos de discussão, permitindo assim que o docente possa avaliar as dificuldades e desempenho de cada aluno (DEWEY, 1910).

b. Project Based Learning – Aprendizado Baseado em Projetos (PBL) - É uma metodologia pedagógica que promove atividades de projetos em sala de aula no âmbito de desenvolver soluções para um assunto ou problema em questão (DEWEY, 1910).

c. Flipped Classroom – Sala de Aula Invertida - Este método permite mudar o sentido tradicional de sala de aula, em que o professor é o único detentor do saber. Neste caso, o docente está em sala apenas como mediador e os alunos são responsáveis por conduzir o processo da aula, mostrando todo o conhecimento do conteúdo previamente estudado. Neste método, o docente orienta e acompanha as atividades, tira dúvidas e incentiva o debate. O processo pode ser feito em grupo ou individualmente, cabe ao docente analisar a situação e decidir o que é mais viável para o momento (BERGMANN; SAMS, 2016).

d. Simulação – O método consiste em simular um problema em um ambiente quase real produzido pelos alunos, podendo ser também uma aula extraclasse, em um local já existente que seja contextualizado com o que se pede, de modo a proporcionar mais realidade à atividade (BAURDILLARD, 1981).

e. Mapas Mentais – os mapas mentais, são formas de registrar informações. O criador desta técnica conhecida no inglês como Mind Map's, descreve que os mapas mentais são ferramentas de pensamento que permitem refletir exteriormente o que se passa na mente. É uma forma de organizar os pensamentos e utilizar ao máximo as capacidades mentais, criando condições para o desenvolvimento do pensamento lógico e criativo, a capacidade de organização, análise e síntese dos conteúdos (BUZAN; BUZAN, 1996).

Conforme as contribuições de Dewey, as metodologias ativas são definidas por Bonwell e Eison (1991) como um processo no qual os alunos têm a oportunidade de fazer, pensar e refletir criticamente sobre suas próprias ações, oportunizando a não se limitarem a simplesmente a fazerem anotações em um caderno. A metodologia oportuniza um alto padrão de qualidade de aprendizagem perante uma realidade mútua de comunicação (FELDER; BRENT, 2009).

A metodologia ativa provoca a mudança no foco da relação tradicional entre professor e aluno em que o docente era o centro da aprendizagem. As exigências da

sociedade querem hoje um professor mediador, incentivador da aprendizagem dos seus alunos.

As metodologias ativas contemplam técnicas em que o professor deixa de ser o centro da aprendizagem e passa a ser um mediador. Nesta proposta, o professor tem o papel de “incentivar as crianças a serem ativas em relação à própria aprendizagem e ao desenvolvimento da cognição e da metacognição” e para isso acontecer, é necessária uma pedagogia “[...] que saliente as habilidades de pensamentos gerais” (VICKERY *et al.*, 2016, p. 1).

Na contemporaneidade são variadas as informações sobre metodologias ativas, aquela que promove a interação entre os sujeitos da aprendizagem. Da mesma forma são muitas as técnicas que vão sendo divulgadas e que em diferentes contextos defendem o uso dessas inovações, pelos resultados positivos que seu emprego apresenta.

É notório expressar que as metodologias ativas podem ser aplicadas para diferentes áreas do conhecimento humano e nas diferentes modalidades de ensino, previstas pelas diretrizes e bases da educação nacional, conforme aponta a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na qual consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o EF (BRASIL, 1997).

Assim, conforme é visto no art. 22, da lei supracitada, o EF é integrante e deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere ao EF, paralelamente, um caráter de terminalidade e de continuidade (BRASIL, 1997).

Dado o exposto, as metodologias ativas têm a finalidade de promover interação, realizar projetos diferentes, trabalhar a reflexão, a criatividade, o pensamento crítico, dentre outras nuances. Contudo, o propósito dessas metodologias é incentivar os discentes a desenvolverem a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa.

#### 3.4.1 Metodologias ativas e a aprendizagem

O processo de aprendizagem, com o uso de metodologias ativas, fundamenta-se numa troca dinâmica de informação entre professor e aluno, em que o segundo é parte integrante da construção do aprendizado, não cabendo repassar ao aluno

informações prontas, pois ele precisa reagir e formar conceitos, sem repetições automáticas. Segundo Santos J. (2013, p. 73-74), a concretização do papel do professor na promoção da aprendizagem se dá por sete passos para (re)construção do conhecimento:

O sentir – toda aprendizagem parte de um significado contextual e emocional.  
 O perceber – após contextualizar, o educando precisa ser levado a perceber características específicas do que está sendo estudado.  
 O compreender – é quando se dá a construção do conceito, o que garante a possibilidade de utilização do conhecimento em diversos conceitos.  
 O definir – significa esclarecer um conceito. O aluno deve definir com suas palavras, de forma que o conceito lhe seja claro.  
 O argumentar – após definir, o aluno precisa relacionar logicamente vários conceitos e isso ocorre através do texto falado, escrito, verbal e não verbal.  
 O discutir – nesse passo, o aluno deve formular uma cadeia de raciocínio através da argumentação.  
 O transformar – o sétimo e último passo da (re) construção do conhecimento é a transformação. O último passo da aprendizagem é a intervenção da realidade. Sem esse propósito, qualquer aprendizagem é inócua.

O professor precisa compreender que o discente deve construir um sentido real e concreto referente ao conteúdo. Essa compreensão possibilita ao educador, produzir aulas interativas, tornando as aulas atrativas para os estudantes. Isso, contribuirá para que o alunado compreenda o sentido contextual e emocional do conteúdo. Partindo dessa premissa, a função do educador é estimular e incentivar o discente a desenvolver sua autonomia escolar, promovendo uma melhor interação com o estudante.

Tiba (2006, p. 132) aborda que: “O professor deve ter muita criatividade para tornar sua aula apetitosa. Os temperos fundamentais são alegria, bom humor, interação, respeito humano e disciplina”. Tendo em vista os aspectos supramencionados, a aprendizagem com o uso de metodologias ativas, envolve o estímulo à participação dos alunos, sendo este o protagonista em busca do conhecimento, com vistas ao abandono de práticas decodificadoras e mecânicas, tornando o processo de ensino-aprendizagem participativo.

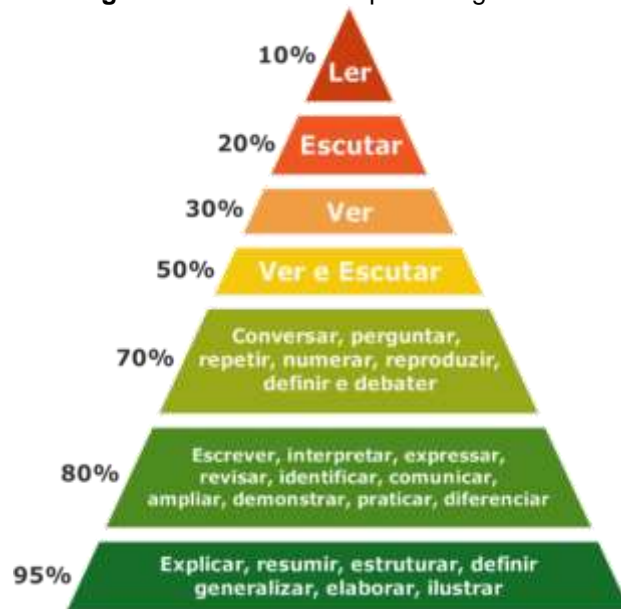
### 3.4.2 Pirâmide de aprendizagem de William Glasser

O Psiquiatra americano William Glasser (1925-2013) explica que não se deve trabalhar com a perspectiva da memorização, uma vez que os alunos esquecem dos conceitos após a aula. Ao invés disso, o psiquiatra defende a ideia de que os discentes

aprendam fazendo. Desse modo, temos como referência a teoria de Glasser, apresentada por meio de uma pirâmide, para explicar como as pessoas geralmente aprendem e qual a eficiência dos métodos nesse processo.

A Pirâmide de aprendizagem apresenta de maneira esquematizada a capacidade de retenção de um conteúdo do cérebro humano. Geralmente, pressupondo que quando algo é estudado de forma ativa, podendo ocorrer por meio de debates, ensinando o conteúdo estudado, aplicando o conteúdo na prática, esse conhecimento é retido de maneira efetiva.

**Figura 1 - Pirâmide de aprendizagem**



Fonte: Google (2020)<sup>1</sup>.

Tendo em vista a teoria de William Glasser, pode-se afirmar que a respectiva teoria tem relação com o processo de aprendizagem no que se refere ao foco das metodologias ativas, em que o aluno precisa ser protagonista na busca do conhecimento, e esse conhecimento poderá ser adquirido de maneira dinâmica, no qual o professor pode promover momentos em que os alunos expliquem, resumam, estruturem, definam, elaborem, ilustrem e desenvolvam atividades que favoreça a aprendizagem dos conteúdos aplicados.

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.borelliacademy.com.br/artigo/piramide-de-willian-glasser>. Acesso em: 15 nov. 2020.

### 3.5 Mapas mentais

A concepção de mapa mental sobreveio na década de 70 por Tony Buzan. Dentre os trabalhos desse autor, a obra denominada *Mapas Mentais*, caracteriza os mapas como um método de armazenar, organizar e priorizar informações, em geral, no papel, utilizando palavras ou imagens, que desencadeiam lembranças específicas e estimulam novas reflexões e ideias. De acordo, como o autor supracitado, os mapas mentais devem ser desenhados no formato de um neurônio para estimular o cérebro a trabalhar com maior rapidez e eficiência (BUZAN, 2009).

Mapas mentais podem ser compreendidos como processos gráficos de organização do pensamento e de conteúdos, pois, por intermédio deles, pode-se harmonizar várias ideias de um modo, visualmente, organizado em um mesmo espaço: tela de computador (versão digital) ou folha de papel.

Segundo Buzan e Buzan (1996), nos anos escolares aprendemos a tomar notas linearmente, da esquerda para a direita, de cima para baixo, usando lápis ou caneta, muitas vezes de uma só cor. O autor observa que uma só cor, a monocromia, tende a não estimular o cérebro e a falta de estímulos pode fazer que ele se desligue. Acrescentado a isso, é citado o fato de nem todas as pessoas terem facilidade de lidar com o conhecimento apresentado de forma linear, isto é, um caderno com anotações escritas ou um livro didático, por exemplo. Ele ainda afirma que pessoas criativas anotam as coisas de forma desordenada, já que as ideias chegam à memória de forma flexível e não linear.

Assim sendo, torna-se primordial que no processo de explanação quanto ao processo de construção do mapa mental, os alunos sejam orientados corretamente referente ao passo a passo de elaboração, todavia, é importante que eles possuam os itens necessários para produção do mapa mental, como lápis, borracha, lápis de cor, tesoura, revistas, etc. para ocorrer o alcance do objetivo proposto, que consiste na aprendizagem do conteúdo proposto.

A teoria do professor e psicólogo, Johnson-Laird (1983) está baseada na ideia de modelo mental. Para ele, o modelo mental é uma representação de alto nível que está no cerne psicológico da compreensão, e para compreender algo implica em ter um modelo mental. Todavia, o mapa mental é uma ferramenta que objetiva representar, por exemplo, o que se apreendeu sobre determinado assunto.

É válido ressaltar que, os mapas mentais são estruturas radiais, o que significa que as informações neles contidas são dispostas em raios. A origem para essa representação radial está, segundo Buzan e Buzan (1994, p. 53), na forma como o cérebro funciona, já que pensamos radialmente:

Cada informação que entra em seu cérebro [...] pode ser representada como uma esfera central da qual dezenas, centenas, milhares, milhões de ganchos são irradiados. Cada gancho representa uma associação e cada associação tem seu próprio arranjo infinito de ligações e conexões. Nestes termos, o mapa mental pode ser entendido como a representação externa do pensamento radial. Um mapa mental sempre irradia de uma imagem central. Cada imagem ou palavra se torna por si só um subcentro de associação. A estrutura radial dos mapas mentais estimula a memória, a recuperação de informações e a criatividade do indivíduo, manifestada na habilidade de estabelecer e perceber conexões por meio das palavras, imagens, cores, códigos e dimensões empregadas no mapa.

É notável os benefícios relacionados ao processo de aprendizagem atrelado ao desenvolvimento de mapas mentais. A luz do pensamento de Buzan (2009) as vantagens fundamentais são: a ideia principal é definida com nitidez; as ideias mais importantes são reconhecidas de imediato no centro do mapa; a revisão de informações é eficiente e rápida; a estrutura do mapa mental permite que conceitos adicionais sejam prontamente acrescentados; todo mapa mental é uma criação única, por isso, faz com que as lembranças sejam mais exatas.

É importante destacar que, o aluno é protagonista na execução da atividade, porém, a ação de construção do mapa deverá ser estimulada pelo docente, que motivará o aluno a representar e concentrar as ideias primordiais referente ao conteúdo estudado, evidenciadas num modelo mental.

### 3.5.1 Elaborando um mapa mental

Tendo em vista a importância advinda do recurso de metodologias ativas, identificado como: mapas mentais, insta destacar três instruções para nortear o processo de construção de um mapa mental. São o que eles denominam de “os 3 ‘As’” (BUZAN; BUZAN, 1994, p. 930):

Aceitar: respeitar e seguir os parâmetros de confecção de um mapa;  
 Aplicar: aplicar sucessivamente esses parâmetros a fim de atingir a evolução na tarefa de produzir novos mapas;  
 Adaptar: buscar a melhor forma, dentro do arcabouço de leis do mapa mental, para a autoexpressão.

Algumas diretrizes ou leis gerais para a elaboração dos mapas são propostas, mas, simultaneamente, os usuários são encorajados a adaptarem esses direcionamentos de acordo com suas necessidades, após terem conquistado o domínio dos princípios básicos (BUZAN; BUZAN, 1994, p. 93). Entretanto, os autores ressaltam que:

É importante não confundir ordem com rigidez ou liberdade com caos. Com bastante frequência, a ordem é percebida negativamente como rígida e restritiva. De modo similar, a liberdade é confundida com caos e falta de estrutura. Na verdade, a verdadeira liberdade mental é a habilidade de criar ordem a partir do caos.

As leis dos mapas mentais buscam, então, auxiliar no estabelecimento desta ordem e podem ser agrupadas em dois conjuntos: técnicas e estrutura. No grupo de técnicas (BUZAN; BUZAN, 1994, p. 97), o “designer” do mapa mental é instruído a:

- enfatizar: seja por meio da utilização de múltiplas cores, imagens como tema central, dimensões variadas entre imagens, palavras e linhas, sinestesia ou ramificações bem concebidas. A ênfase é tida como fator benéfico ao desenvolvimento da memória e da criatividade. O uso de cores é particularmente encorajado, pois, estas podem ajudar a delimitar limites entre as diferentes ideias e, num mapa contendo muitas informações podem facilitar a identificação do que se procura. Além de ser uma ferramenta de realce, evidenciando a ideia do que se propõe apresentar.
- usar associações: a sugestão é utilizar apenas uma palavra por tópico (BUZAN; BUZAN, 1994, p. 101). A ideia é quebrar a informação em unidades digeríveis de forma que uma única palavra-chave, conceito ou imagem leve a outra que por sua vez vai levar a outra, sucessivamente, construindo pontes umas com as outras e, como consequência, levando a um melhor entendimento sobre o tema. As associações são conseguidas mediante tópicos e subtópicos, utilizando-se setas identificadoras de conexões entre tópicos; de cores como instrumento codificador; de símbolos, ícones e imagens como metáforas associativas;

- ser claro e direto: utilizar o papel na horizontal; alocar (de preferência) uma palavra por tópico, evitar abreviações; escrita sempre sobre as linhas que devem ser do mesmo tamanho das palavras; conectar as linhas; agrupar tópicos em conjuntos maiores;
- desenvolver um estilo próprio.

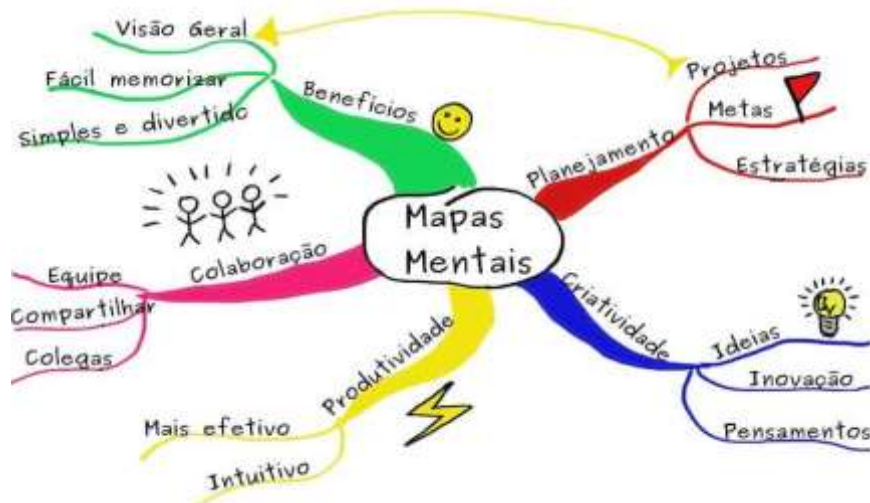
Já do ponto de vista estrutural (BUZAN; BUZAN, 1994, p. 104), as recomendações são:

- construir e estabelecer relações hierárquicas para que o pensamento flua harmoniosamente;
- ordenar os tópicos, sinalizando relevância, prioridade, ordem cronológica, etc., isto é, empregar a lógica em conjunto com o visual.

Assim, podemos considerar que todo mapa mental se inicia com um tópico central ou uma imagem no centro do papel, ou da tela do computador. Com base neste tópico, subtópicos são adicionados como ramificações sucessivas de forma hierárquica, mas não rígida, gerando sub-ramificações que é sempre dependente de um ramo principal. Cada ramificação contém uma palavra ou imagem que colabora para a construção significativa do tópico central (BUZAN; BUZAN, 1994, p. 59).

Os mapas mentais, porém, resultam em formas bem diversificadas. Alguns são imagéticos, outros possuem somente palavras e outros apresentam-se mistos. Seguem exemplos de mapas mentais:

**Figura 2 - Modelo de mapa mental 1**



Fonte: Elaborado pela autora (2020).



Figura 3 - Modelo de mapa mental 2



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

### 3.5.2 Aplicabilidade

Os mapas mentais podem ser utilizados nos mais diversos contextos. No livro *The Mind Map Book* (BUZAN; BUZAN, 1994), os autores indicam possíveis usos de mapas para fins pessoais, familiares, educacionais, profissionais e para negócios. De acordo com Buzan e Buzan (1996) apresenta-se as seguintes aplicações:

- aprendizado;
- organização e planejamento (de reuniões, palestras, projetos etc.);
- comunicação: comunicar-se com alguém por meio de um mapa depende do preestabelecimento de códigos com esta pessoa para que não ocorram equívocos de interpretação;
- tomada de decisão: o mapa aponta as implicações de cada caminho;
- negociação: por razões semelhantes às de tomada de decisão;
- desenvolvimento (de ideia e produtos);
- reunião: pode ser usado antes e durante como uma maneira de registrar a ata;
- apresentação: por proporcionar uma visão global da mesma, ele dá maior liberdade ao apresentador a fim de decidir como conduzir sua apresentação de acordo com as necessidades e reações de seus ouvintes;
- brainstorming: especialmente útil para a técnica de brainstorming em grupo; o mapa colabora para que nenhuma ideia seja desperdiçada;

- análise de casos;
- preparação de aula, seminário ou similares: organização e ordenamento dos conteúdos para facilitar a execução prática.

Outra aplicação é encontrada em Wheeldon e Faubert (2009): ferramenta para coleta de dados em pesquisa qualitativa. As justificativas são que os mapas mentais oferecem uma visão gráfica, focada nos participantes, aos pesquisadores que tendem a ser mais visualmente orientados e além disso, os mapas auxiliam na união entre os dados com a teoria.

#### 4 REFLEXÕES SOBRE A LEITURA EM DESENVOLVIMENTO

A fim de promover a mudança necessária da prática leitora na escola em estudo, foi decidido que tudo iniciaria a partir das ideias apresentadas pelos docentes da instituição, mediante reuniões. É válido ressaltar que os professores participantes destas reuniões foram docentes que aceitaram participar da pesquisa, respondendo aos formulários aplicados, com o objetivo de aproximar a leitura da metodologia ativa.

Para justificar a relação da leitura com a metodologia ativa, particularmente, com o mapa mental, a ideia inicial foi abordar as definições da leitura, da linguística e da psicolinguística para entender a conexão entre esses vocábulos conforme as teorias de Barreto (2003) e Kato (2003).

Com este trabalho, pretendeu-se buscar uma solução de uma questão coletiva para que a leitura nessa escola passe a apresentar uma nova feição. Quando se fala em leitura é importante recorrer a Kato (2003) ao afirmar que a leitura e a escrita assemelham-se ao ouvir e falar que é um ato de comunicação verbal.

Essa autora acredita que a coerência textual ou discursiva depende de três níveis, sendo eles: a coerência global, a coerência local e a coerência temática. Coerência global diz respeito à adequação do texto em relação a nossa visão de mundo. Já a coerência local tem a ver com a consistência interna. Por último, a coerência temática visa responder pela manutenção do tópico do discurso.

Para Kato (2003 apud Barreto, 2003), na ocorrência da compreensão textual, deve-se relevar algumas condições, como: o grau de maturidade do sujeito como leitor, o nível de complexidade do texto, o estilo individual e o gênero textual; em seguida, é avaliado cada condição, possibilitando ao leitor uma maior compreensão acerca da colaboração dessas condições no ato da leitura e em processo de compreensão.

Atualmente as metodologias ativas estão sendo reconhecidas pelos resultados que apresentam. O grande mérito desse trabalho foi constatar que a tecnologia está consideravelmente presente na educação e que vem trazendo inovações para a sala de aula e para os jovens alunos que tanto apreciam as novidades metodológicas, assim tanto os professores quanto os alunos estão vivenciando experiências que precisam ser incentivadas. Nada mais propício do que relacionar a leitura com as metodologias ativas que estão modificando a realidade da sala de aula.

Este parece ser o momento de trazer para o espaço de aprendizagem um exemplo de metodologia ativa por intermédio de um mapa mental, apresentando uma leitura que possa ser desenvolvida de forma proveitosa, retratando graficamente o conteúdo do texto.

Para Barreto (2003) e Kato (2003) os conceitos de leitura, linguística e psicolinguística deixam transparecer as relações entre esses termos, voltando-se para as reflexões sobre a importância da leitura na compreensão das mensagens lidas. Desse modo, confere-se que os grupos de alunos, em ação na execução de uma prática metodológica ativa, percebem a necessidade de aprofundar a sua atividade de leitura fazendo dela um exercício que se torne habitual para melhor assimilar o que está escrito, seja em textos literários ou não.

Na sequência deste trabalho, a leitura vai sendo apresentada em diferentes tópicos, passando pela formação de professores, reflexões da prática até chegar as metodologias ativas e mapas mentais, pesquisa e intervenção, sem perder de vista a busca pela solução do problema da escola que é: não gostar de ler. Isso sinaliza a importância de um projeto coletivo, apontando, conforme afirmou Kato (2003), para sugestões pedagógicas que poderão contribuir para a minimização dos problemas de aprendizagem na área da linguagem.

#### **4.1 Os alunos não gostam de ler**

Não leia com o intuito de contradizer ou refutar, nem para acreditar ou concordar, tampouco para ter o que conversar, mas para refletir e avaliar. (BLOOM, 2011).

Percebe-se que, apesar do esforço e o trabalho de professores em torno da leitura e o precário resultado obtido, propondo uma reflexão sobre o assunto, buscando encontrar algumas respostas e alguns caminhos, que tornem mais eficaz e menos frustrante essa tarefa, que, se não é eminentemente escolar, é uma das maiores responsabilidades da escola. Os alunos não querem e não sabem ler (SARAIVA; WESCHENFELDER, 2006, p. 113).

Iniciamos esta reflexão com algumas perguntas: que você lembra da sala de aula? Que imagens surgem em sua mente quando alguém menciona tal espaço? Que sentimento guarda das experiências nela vivenciadas? (MUHL, apud SARAIVA; WESCHENFELDER, 2006, p. 139).

Apesar do tempo decorrido desde a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), há mais de 20 anos, confere-se que as propostas, outrora vivenciadas,

continuam em vigor. Poucas são as inovações difundidas sobre a relação professor e alunos no exercício da docência, embora os esforços empreendidos pelas autoridades educacionais sejam notados, a realidade observada na sala de aula não apresenta grandes modificações. E a ausência de experiências com pesquisas não fomentam a leitura. Qual será a melhor definição para a pergunta: o que é ler?

Quando solicitamos a leitura de algum livro ou texto, não usamos a expressão 'ler e compreender' porque a compreensão é implícita ao ato de leitura. Ler é compreender o que está escrito. Nem sempre isso acontece. A leitura parece desvinculada do ato de compreender o texto. Então o que é ler? Será a identificação das palavras escritas? Ou a leitura será a identificação do pensamento do autor? (SARAIVA; WESCHENFELDER, 2006, p. 119)

Voltando para o lado docente vem a indagação: e esse professor que também foi um aluno que exercitava a leitura na escola será que é leitor? Ou ele será um não leitor?

Segundo as autoras, pesquisas no laboratório de Wundt, em Leipzig – Alemanha, em 1886 levaram à publicação de uma descoberta de Emile Javal que dizia que os movimentos dos olhos durante a leitura, não eram lineares, mas que apresentavam sacudidas, saltos, essa notícia veio invalidar os métodos de alfabetização, sintéticos, ainda em uso em muitas escolas.

Essa autora continua dizendo que em 1908, Edmund Huey enfocava a natureza e a função dos processos perceptivos da leitura sobre a linguagem subvocal no ato de ler. O enfoque dessa obra em relação ao ensino da leitura causou impacto sobre a pesquisa voltada para o ensino e a avaliação. No entanto, essa obra, na década de 50, volta a sustentar o estudo sobre a forma sistemática na compreensão da leitura.

Ela ainda afirma que estudos realizados por médicos e cientistas sobre o cérebro, detectaram que não existe um “centro” de leitura identificável, mas que muitas regiões do cérebro entram em atividade quando lemos. Do ponto de vista da linguagem a leitura não exige mais do que as habilidades necessárias para compreensão da fala. Por isso, os pesquisadores devem considerar para o estudo da leitura não só os olhos e seus movimentos, mas também o que está por trás dos olhos, como a memória, a atenção, a natureza, o uso da linguagem, a compreensão da fala, as relações interpessoais e a aprendizagem em geral, principalmente, a aprendizagem das crianças pequenas. A leitura está estreitamente vinculada ao intelecto humano, especialmente no que se refere à aprendizagem.

Voltando ao movimento ocular descrito por Javal, quando o olho corre pelo texto, vai recolhendo informações que no momento da parada ocular, processará. Quando não entendemos nada, os nossos olhos param por um tempo maior dando oportunidade ao cérebro para que traga da memória permanente o que já temos armazenado sobre o assunto, coteje-o com a informação nova e decida. A esse fato denominamos “interpretação” do texto.

Outro aspecto que merece ser mencionado é sobre a leitura silenciosa, que permite a releitura, quando necessária facilitando a compreensão do que lemos. É, portanto, a leitura mais importante do ponto de vista da compreensão textual e, por consequência, da interpretação, pois não se interpreta sem compreender.

Ler, para a escola, ainda é somente decifrar, mecanicamente, signos gráficos.  
A leitura

é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31).

A leitura é a interpretação do que está escrito. Trata-se de um ato de raciocínio resultante das experiências do leitor e da informação proporcionada pelo texto. No exercício de leitura, na escola, os avanços ainda são pequenos, consistindo apenas em decifrar os signos gráficos, sem um conhecimento maior do conteúdo textual.

Portanto, é a própria escola que forma o não leitor. Insistindo em encontrar uma correspondência entre o oral e o escrito, causando dois problemas para o aluno, que, depois, tem muito trabalho para resolver. O primeiro é ensinar a soletração, que torna a leitura tão vagarosa que ninguém ousará ler um livro dessa forma. Se não houver um “acidente de percurso”, como costume designar o acontecimento que venha a promover uma leitura mais eficaz, ninguém lê um livro decodificando, pois, a leitura torna-se tão cansativa e penosa que o leitor esquece de atribuir significado àquilo que está lendo.

É difícil concordar, mas tem sido a própria escola que forma o não leitor. Isso é uma decorrência do método de alfabetização que parte da soletração. Uma prática leitora vagarosa deixa os alunos sem vontade de ler um livro, tornando a leitura

cansativa e penosa, contribuindo para que o leitor esqueça de atribuir significado ao que está lendo.

O segundo problema causado por esse ensino equivocado é a má ortografia. O aluno é induzido a traduzir sons em letras, sem saber que a escrita é uma representação da fala, não uma tradução. Se o professor chamar a atenção do aluno na fase de alfabetização para a escrita de certas palavras, enfatizando o som das mesmas, poderá propiciar que o aluno escreva: muito (muito), treis (três), rapas (rapaz), companhia (companhia), etc. A correção da escrita com ênfase na fonetização poderá levar a que o aprendiz fique muito confuso, pois acaba errando ao fazer exatamente aquilo que lhe foi ensinado.

A leitura também proporciona a aquisição de um repertório de palavras que vão sendo memorizadas e reconhecidas globalmente, facilitando tanto a leitura como a escrita ortográfica, já que algumas palavras possuem letras concorrentes cujas grafias devem ser memorizadas. A questão ortográfica influencia, muito mais do que deveria, no gosto pela escrita. Quantos belos textos poderiam ser escritos se o medo de errar não paralisasse o escritor!

A questão da ortografia é outra problemática, pois o medo de errar pode paralisar o escritor. A escola não tem dado à linguística a importância devida, sendo ela, uma importante área que poderia auxiliar o professor quanto à leitura e à escrita. Ao relacionar a escrita com a leitura ou com a palavra oralizada como refere Foucambert (apud SARAIVA; WESCHENFELDER, 2006), viu-se que ler não consiste em encontrar o oral no escrito, nem mesmo em países em que a escrita, por motivos pouco relacionados à leitura, tem uma correspondência aproximativa com o oral.

Outro engano comum na escola é confundir oralização de um texto com leitura. A leitura é atribuição de um significado ao texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto, 80% de informações que provêm do leitor, o restante é informação sonora. Isso quer dizer que não se lê em voz alta; no máximo, oraliza-se.

A leitura em voz alta é um comportamento enxertado à leitura, defasado em alguns segundos: é a opção de traduzir oralmente o que já foi compreendido. Ler em voz alta é fazer uma tradução, uma interpretação. Entre os olhos e a boca está o significado. Essa leitura, cultivada pela escola como uma forma de avaliar a decodificação que a criança consegue fazer, é muito mais complexa que a leitura e é difícil imaginar que alguém possa aprender a ler lendo assim.

A leitura em voz alta é uma forma de explicar oralmente o que já foi compreendido. É difícil aprender a ler dessa forma. Esse tipo de atividade que a escola chama de leitura é uma decodificação ou oralização do texto escrito. Esse é um equívoco que não faz da criança um leitor.

É ainda Foucambert quem nos esclarece sobre o código. Essa palavra é importante neste texto, já que o que a instituição escolar denomina, genericamente, de “leitura” não passa de decodificação, ou oralização de um texto escrito. Diz ele:

Código é o nome abusivamente atribuído ao sistema abstrato de correspondência que se acredita poder estabelecer, num determinado ponto, entre a grafia de uma palavra e a sua pronúncia. A escola supõe que, ao inculcar na criança esse sistema acabado, faz dessa criança um leitor (FOUCAMBERT, 1994, p. 8).

Esse código escrito que precisa ser decifrado pela leitura tem a ver com a relação entre ensino e aprendizado. E é o mesmo autor que explica, com as seguintes palavras, qual o problema que precisa ser superado:

Como e quando a criança aprende? Só quando e apenas por que é ensinada? Propõe-se a ela que reinvesta seu novo saber em situações reais, sem simulações? Aplicam-se instrumentos necessariamente diferentes das intervenções usadas para ensinar-lhe? Termina o autor a sua reflexão, da seguinte forma, que elucida, magistralmente, a questão: Se é verdade que não há como aprender (a ler) se não for lendo, muitos valores seguros pelos quais vivemos podem perder seu brilho [...] (FOUCAMBERT, 1994, p. 8-9).

Dalla Zen, falando sobre alfabetização, explica, de maneira muito clara o que acontece em sala de aula:

E quanto ao trabalho com leitura? Ao que parece, pelas condições em que se desenvolve, professora e alunos não têm operado com a ideia de que a leitura é um processo de interação entre leitor e texto e que nesse encontro a história de ambos se modifica. Modifica-se o leitor porque ‘acorda’ toda a sua experiência de mundo e a coloca em confronto com a experiência do autor que ganha outra vida. É um intercâmbio ativo. Não estamos, nesse caso, falando apenas de um texto ou de uma leitura, mas de várias possibilidades de leitura, que um mesmo texto oferece (DALLA ZEN, 1997, p. 27).

Por tudo o que foi dito, pensa o autor ora citado, que o problema da leitura, tal como ainda é concebido, tem causas profundas e os avanços nesse campo serão penosamente lentos, porque mexem com o que está estabelecido há muito tempo. É necessário que os professores obtenham informações, amadureçam o assunto e



tomem suas decisões, fazendo suas próprias escolhas. Qualquer medida que se assume, por mais positiva que possa ser, passa, obrigatoriamente, pelo professor e, se esse não mudar seu posicionamento, nada mudará na formação de leitores.

Corroborando as informações de Foucambert, Smith, no capítulo que tem por título *Aprendendo a ler por meio da leitura*, explicitando o ato de ler como um exercício natural do cérebro humano, diz:

Conduzindo experimentos quando 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 poucas 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 construir hipóteses; aprendemos até mesmo a melhorar a nossa própria habilidade de aprender (SMITH, 1999, p. 88).

A reflexão de Smith corrobora as informações de Foucambert (apud SARAIVA; WESCHENFELDER, 2006) ao referir-se a aprender a ler por meio da leitura, diz que o ato de ler é um exercício do cérebro humano que ocorre naturalmente. O mais importante de tudo isso, é que lendo que a criança aprende a significação das palavras.

Continua o autor dizendo que o mais notável disso tudo é que lendo aprendemos o significado das palavras. Com relação ao significado do texto, a leitura oferece o seu próprio retorno. As previsões e hipóteses que vamos fazendo têm origem naquilo que já foi compreendido do texto e o retorno que recebemos, vem da próxima informação que leremos, que nos dirá se a previsão feita foi adequada ou não. “Se tivermos cometido algum erro, provavelmente nos daremos conta disso - e é dessa forma que iremos aprender” (SMITH, 1999, p. 89).

No capítulo seguinte, *O preço da não aprendizagem*, Smith repete o que já foi dito por Piaget, a criança não necessita de motivações ou prêmios para aprender. O impulso natural para a aprendizagem é tão forte que a não aprendizagem causa aversão, já que essa é uma atividade natural. Diz ainda: “E forçar uma criança a prestar atenção em algo sem sentido é uma tarefa inútil [...], pois a aprendizagem gera satisfação” (SMITH, 1999, p. 90). Portanto, o interesse e a necessidade do aprendiz precisam ser respeitados, e a aprendizagem da leitura e o que vem por ela é

recompensa suficiente para o esforço infantil, não sendo necessária qualquer atribuição de notas ou prêmios.

É o próprio Smith, supracitado, que ao referir-se ao preço da não aprendizagem cita Piaget, dizendo que a criança não necessita de motivações ou prêmios para aprender. A própria aprendizagem da leitura e o que vem por intermédio dela, são recompensas suficientes para o esforço do aluno.

Quando a criança não encontra esse prazer na aprendizagem, decepciona-se e, se pode, se evade da instituição escolar. Felizmente, o que tem acontecido, com bastante frequência, é o inverso. O aluno, por fatores externos à escola, ou mesmo dentro dela, por interferência de bibliotecárias, outras professoras, ou, ainda, da própria alfabetizadora, tem acesso a livros interessantes, o que faz com que passe a ver significado na decifração que a escola lhe ensinou, aprenda a ler e acabe por tornar-se um bom aluno. Aí está um bom exemplo de que o aprender e o ensinar podem não ser faces da mesma moeda. O aluno aprende apesar do que lhe foi ensinado, porque aprender é um prazer.

O aluno com acesso a livros interessantes, passa a gostar dos textos vendo significado na decifração que a escola lhe ensinou. Quando aprende a ler acaba tornando-se um leitor, porque aprender é um prazer e isso acontece se o professor também for um bom leitor.

Tentando resumir o que foi abordado, podemos dizer que a forma como se alfabetiza tem uma influência enorme na formação de leitores. O como se lê determina o quanto e o que se lê. Por outro lado, o como se lê deve determinar a metodologia adequada para a alfabetização, bem como para o tratamento da leitura em toda escolaridade seguinte. Para que isso tudo se torne viável, o professor terá de tornar-se um bom leitor, e esse é um grande desafio para os cursos de formação de professores.

## **4.2 Como e por que ler?**

Pode-se dizer que o incentivo à leitura vem de longa data, assim como também a criatividade. Existem razões pessoais e sociais para que o ato de ler se instale. A leitura torna as pessoas mais articuladas e competentes para a produção textual, além do enriquecimento do vocabulário, aprimoramento da escrita e argumentação.

Na obra de Saraiva e Weschenfelder (2006), Nell (apud Cramer; Castle, 2001, p. 53), apresenta, de forma poética, o que a leitura significa para ele:

Ler por prazer é uma atividade extraordinária. Os símbolos negros sobre a página branca são silenciosos como um túmulo, descoloridos como o deserto enluarado: porém eles dão ao leitor qualificado um prazer tão grande quanto o toque de um corpo amado, tão vibrante, colorido e transfigurante como ninguém lá fora, no mundo real. E, contudo, quanto mais excitante o livro, mais silencioso o leitor: o prazer de ler gera uma concentração tão fácil, que o absorto leitor de ficção (transportado pelo livro para algum outro lugar e protegido por ele de distrações) o qual é tão frequentemente injuriado como escapista e denunciado como vítima de um vício tão pernicioso quanto beber pela manhã, deveria ser invejado por todo estudante e por todo o professor.

Para Pennac (1993), “a função do professor é fundamental para dar uma visão mais realista do livro, desmistificando-o, aproximando o livro do leitor” [...]. Da mesma forma, Dwyer (apud SARAIVA; WESCHENFELDER, 2006, p. 131), em seu artigo *Como as atitudes do professor influenciam o progresso da leitura*, com base em inúmeras pesquisas sobre o assunto, afirma que as atitudes afetivas do professor são determinantes para a criação do hábito de leitura nos escolares”. Com muita propriedade Saraiva e Weschenfelder (2006), assim se posicionam:

Se estivermos convencidos de que o problema da formação de não leitores pela escola existe, se percebermos que nos faltam conhecimentos para modificar tal situação, se, de fato, acreditarmos que é importante que existam bons leitores, o que nos resta ainda a fazer? Encontrar uma metodologia de trabalho que dê conta de modificarmos tal situação. Essa metodologia de trabalho eficaz, capaz de reverter a situação da leitura em qualquer instância educacional, já existe e está sendo experimentada em vários locais de trabalho com educação. É a metodologia do projeto de pesquisa a que estou vinculada: ‘A relação teoria e prática pedagógica no cotidiano dos professores’. Essa metodologia visa à análise da própria prática pelo professor, que deve recorrer à elaboração de memórias escritas sobre a mesma, já que o fato de escrever torna o problema externo a si e, portanto, mais fácil de ser resolvido. Essas memórias são ouvidas e analisadas pelo grupo a que pertence o professor e delas se extraem os indicativos para as próximas ações ou para estudo teórico, anterior a elas, se o grupo o considerar necessário.

Ainda para os autores, “a conclusão de tudo o que foi narrado e citado até aqui é a evidência de que somos todos responsáveis pelo sucesso e pelo insucesso das novas gerações no âmbito da leitura” (SARAIVA; WESCHENFELDER, 2006, p. 136).

Essa referência diz respeito aos pais, professores e a quem atua na função pedagógica. A escola precisa estar informada para melhorar o seu desempenho em

sentido amplo, tanto na condução dos trabalhos como em incentivo e promoção de situações de leitura.

### **4.3 A leitura no tempo, espaço adequado e materiais pertinentes**

O processo de ensino-aprendizagem de leitura ganha mais qualificação com a utilização do tempo certo e do espaço apropriado. Esses dois elementos são fundamentais para o êxito do que se apresenta em sala de aula na relação professor, aluno e conhecimento.

Convém trazer à discussão o planejamento, pois em qualquer atividade a ser realizada ele é indispensável para que os objetivos pretendidos sejam atingidos. A relevância do planejamento para melhor aproveitamento do tempo e espaço na apropriação da leitura é decisivo para que as ações se efetivem e tragam os resultados esperados.

O ponto alto de uma aula de leitura reside na singeleza dos elementos, que estão sendo apontados como ferramentas indicadoras na busca do saber: o tempo e o espaço, que se utilizados devidamente, em consonância com os materiais didáticos, com a metodologia certa e com a ação efetiva de um professor, com identidade, as respostas positivas serão decisivas para que o ato de ler vá sendo construído.

Na organização do ambiente de aprendizagem, Lina Forneiro (1998) afirma que: “ao pensar o ambiente escolar, uma importante distinção entre espaço e ambiente, é especialmente relevante” Para ela o tempo e o espaço referem-se ao espaço físico, incluindo locais e objetos, enquanto o ambiente refere-se não só ao espaço físico, mas ao conjunto espaço e relações que nele se estabelecem. No conceito de ambiente inclui as relações, contemplam-se os afetos e as relações interpessoais que se entrecruzam. Nesse meio, encontram-se os materiais. Entre esses, acham-se espelhos, livros, pincéis e tintas, tesouras, instrumentos musicais, materiais de sucata, revistas para recortar, roupas e tecidos e tantos outros.

Para que os alunos tenham condições de aprender e se desenvolver, as atividades devem passar pelos seguintes direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, encontrados na BNCC (BRASIL, 2017).

A tratar do estudo da Língua Portuguesa nos anos finais do EF a BNCC, permite que se pense no desenvolvimento da leitura e na ampliação de possibilidades de participação em práticas de diferentes campos de atividades humanas.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2017).

Ainda tratando da BNCC (BRASIL, 2017, p. 68) pode-se dizer que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.

Isso significa dizer que na atualidade as novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a quaisquer textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web, podendo ser aproveitados pelo leitor para a realização dos seus trabalhos de produção e pesquisas. “Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2017).

No caso do trabalho com alunos mais novos, eles ficam mais fluentes na linguagem e na prática de leitura, se forem incentivados na participação em roda de conversas e leitura, em expressões por meio do corpo e do movimento da dança, imitações, além de apreciar fotos, imagens, ou seja, temas que são de seu interesse.

Quanto aos alunos maiores a dedicação do professor deve ser ampliada, porque eles são mais exigentes e precisam acompanhar a sequência do planejamento para fortalecer seu gosto pela leitura. As rodas de conversa com assuntos atrativos para os alunos é o começo para iniciar as discussões e seguir no plano de aula e leitura. E quando essa conversa abordar uma narrativa o interesse será ainda maior.

Nessa linha de trabalho é que se confere a entrada das metodologias ativas que são definidoras para a interação dos alunos e o envolvimento com as atividades propostas, que vêm ganhando espaço pelas características relativas à dinamicidade expressas no decorrer do trabalho.

#### 4.4 A leitura literária na sala de aula

Consta na contracapa do livro *Como usar a literatura na sala de aula*, de Maria Alice Faria: *como trabalhar na escola – com inteligência e criatividade – o universo lúdico da literatura infantil?*

Ao escrever este livro Maria Alice Faria não caiu na tentação de encarar a literatura como um objetivo utilitário, de uso meramente instrumental. A autora escolheu o caminho menos óbvio e, por consequência, mais desafiador e prazeroso para o professor. A proposta aqui contida não tenciona reduzir a literatura infantil apenas à abordagem pedagógica, mas, além disso, busca capacitar educadores e animadores de leitura para perceber toda riqueza de detalhes típicos dos livros para crianças.

É importante ressaltar que o uso da literatura na sala de aula não é exclusividade da literatura infantil, mas contempla as diferentes faixas etárias da Educação Básica e de modo especial do EF. O professor leitor, que possui inquietação como pesquisador sabe como aproveitar os livros de ficção para promover aulas dinâmicas para crianças e jovens.

Torna-se importante organizar subsídios para trabalhar em sala de aula. É preciso pensar em estratégias pedagógicas para o aprofundamento da leitura. Em linhas gerais os alunos demonstram domínio da estrutura narrativa. No entanto, para o professor é interessante observar, seguindo a sugestão de Faria (2012):

a. observamos existirem diferentes estágios de domínio tanto da língua portuguesa quanto da narrativa entre os alunos. Numa ponta constatamos uma leitura autônoma com o preenchimento dos “brancos”, entre uma imagem e outra, o uso de conectores, a interpretação de cenas e de expressões de pensamento com aportes pessoais, a leitura correta da maioria dos códigos gráficos e o domínio satisfatório da língua portuguesa escrita.

b. na outra ponta, observamos uma leitura fragmentada em relação aos elementos internos da estrutura narrativa, não indo além da leitura descritiva, ausência de conectores que conduzem e cimentam a história, pouca atenção ou compreensão dos códigos gráficos mais comuns, pouco ou nenhum aporte pessoal na interpretação da ação e da expressão dos personagens. E nesta outra ponta revela-se o domínio escrito ainda precário, o que, em parte, interferiu na elaboração do texto por alguns alunos. Poslaniec e Houyel (apud Faria, 2012, p. 69) afirmam que

[...] selecionando aspectos da literariedade para o nível de escola fundamental consideramos que ela abrange entre outros elementos a estrutura narrativa, a linguagem, os personagens, o tempo, o espaço, o narrador e o ponto de vista, as formas e gêneros literários e até a intertextualidade, além da temática.

Segundo esses autores, no EF a estrutura da narrativa deve ser de domínio do aluno com todas as partes que a compõe, iniciando pela linguagem e gêneros literários e situando os personagens no contexto do enredo. O objetivo do uso do livro infantil em sala de aula contribui para criar a cultura da leitura.

O professor precisa considerar as horas (semanais, mensais) que pretende dedicar à leitura de narrativas, pensando em três momentos de leitura:

a. oferecer um tempo para a leitura livre na biblioteca, dando-se inteira liberdade aos alunos para folhearem livros, escolher o que querem ler e fazê-lo por inteiro ou não;

b. estabelecer aulas de leitura coletiva e espontânea em sala de aula, com livros escolhidos pelo professor ou pela turma, ou por sugestão de alunos, com a finalidade apenas de ler a história pelo prazer de ler uma narrativa;

c. já reservando aulas para o aprofundamento da leitura, selecionar alguns livros do item anterior para o trabalho durante o ano letivo, nos quais o professor escolherá apenas um aspecto a ser tratado com a classe. É importante salientar a necessidade de não sobrecarregar os alunos tentando trabalhar com muitos aspectos no mesmo dia e com a mesma história.

Trata-se de um trabalho em que o professor deverá analisar a narrativa quanto aos seus elementos visuais como verbais para escolher o assunto a ser abordado.

#### 4.4.1 Estrutura da narrativa

Pode-se trabalhar com a estrutura narrativa desde a pré-escola, contanto que se respeite o estágio de desenvolvimento da criança. Nos primeiros anos, depois de lida a história com a classe, são pertinentes perguntas baseadas nos três momentos da narrativa: como começa a história (personagens, nomes, situação inicial...)? O que acontece para mudar esse começo? Que problema (dificuldade) aparece? O que as personagens fazem para resolver isso? Como conseguem? Como acaba a história?

Enfim, cada professor saberá encontrar a boa pergunta para esses passos da narrativa.

Quando o professor sentir que os alunos já possuem uma ideia aproximadamente sólida dos três momentos da história (e já sabem escrever), ele introduzirá gradualmente o quadro síntese da estrutura narrativa. Visualizando o quadro e copiando-o em seus cadernos (o professor pode também fazer um painel que mostrará nas análises futuras), os alunos poderão inventar pequenas histórias seguindo o quadro. Primeiro coletivamente, quando a classe escolhe personagens e a situação inicial. Esse primeiro parágrafo será escrito no quadro, quando já se corrigirão problemas de língua, e copiado no caderno.

Pode-se também dar um tempo para que os alunos pensem em histórias, seguindo o quadro e que, depois, queiram contá-las para a classe. Isso também pode ser feito em grupos. Um dos seus componentes contaria a história do grupo para os colegas. O assunto pode ser um caso pessoal vivido pelo aluno ou grupo, ou ainda presenciado na família, ou no bairro.

Outra atividade possível: cada aluno ou grupo escreve sua história, em classe ou em casa. Em outra aula, elas serão lidas para a turma (escolhidas por sorteio ou apresentadas em vários momentos da semana), comentando-se em conjunto a organização estrutural dessas narrativas. Depois da leitura oral para a turma, pode-se escolher uma dessas histórias (com a anuência do aluno ou do grupo) para ser escrita no quadro, de modo a analisar a estrutura narrativa. É um excelente momento para se introduzir a necessária releitura e reelaboração de textos escritos, atividade pouco desenvolvida na escola.

Essa reescrita é feita com a participação da classe, pois cada aluno achará algo para refazer no texto, propondo novas palavras, a introdução de conectores, quando for o caso. É também o momento de trabalhar a língua escrita, corrigindo pontualmente grafias, concordâncias, pontuação, etc. Um aspecto a ser destacado é a introdução dos dêiticos, pois, como observamos nos textos de nossa sondagem, os alunos ainda repetem seguidamente o substantivo sujeito, por exemplo, em lugar de colocar o pronome correspondente (como o gato substituído por ele).

Quanto aos conectores, o professor pode sugerir alguns (que correspondam ou não ao momento da narrativa) para que a classe escolha um de sua preferência, que se relacione com o momento da história.



Finalmente, passa-se à análise da estrutura narrativa de livros lidos, começando-se pelo mais simples. Uma boa introdução para isso é trabalhar com tiras de quadrinhos, que, por serem curtas, facilitam a localização dos três momentos da narrativa.

#### 4.4.2 Análise da estrutura narrativa em tiras

As tiras de jornais, por contarem histórias em dois ou três quadrinhos, são exemplos que facilitam a compreensão dos três momentos da narrativa, pois, pela exiguidade de seu espaço, apresentam uma capacidade máxima de síntese estrutural. Analisemos uma tira do cartunista Fernando Gonsales:

**Figura 4 - Tirinha de Gonsales**



Fonte: Google (2020)<sup>2</sup>.

Tirinha de Gonsales: integração entre texto e imagem, em que cada quadro representa um dos três momentos básicos da estrutura padrão da narrativa: situação inicial, desenvolvimento e desenlace.

Neste quadro, a situação inicial já começa pelo problema: a mulher constata que o chinelo do vovô foi destruído pelo cachorro da casa. Essa informação vem do balão, quando a mulher vê os restos do chinelo no chão. No quadro, o escrito é fundamental para dar início à história: sem o balão ficaria difícil para o leitor identificar o objeto no chão, a quem pertencia e o que aconteceu com ele.

No quadro do meio está o desenvolvimento, ou seja, a busca de solução para o problema. A mulher segura o objeto, que agora, sabemos, é o que restou do chinelo do vovô, e esboça a solução do problema anunciado: “Vou ter de comprar outro [...]”. Novamente o texto escrito é o elemento mais importante para informar o leitor sobre

<sup>2</sup> Disponível em: <http://docplayer.com.br/55621745-A-literatura-infantil-na-sala-de-aula.html>. Acesso em: 8 nov. 2020.

o provável desenlace do caso. Entretanto, as reticências na fala da mulher preparam o desenlace inesperado do terceiro quadro. A interrupção da frase nesse quadrinho induz o leitor a pensar o mesmo que a mulher: comprar novos chinelos.

Mas no quadro final há uma total reviravolta na sequência da história, quando a mulher vê o cachorro morto no chão, causando o “solavanco mental” no leitor. E, nesse caso, só a visão do cachorro morto no chão explica a mudança de conclusão da mulher, que termina sua frase anterior no balão seguinte. Aqui, a imagem é imprescindível para criar o humor da história e contrariar o senso comum formado pelo quadro do meio. A conclusão deve levar o leitor a considerar que a morte do bicho foi causada pelo chulé assassino do chinelo do vovô.

#### **4.5 Leitura crítica: para que serve?**

Leitura crítica é o julgamento do texto. É a atividade feita com o texto original para confirmar se ele está interessante tanto para despertar a atenção de editores como de leitores.

O autor que faz sempre a correção criteriosa do seu texto, antes de julgá-lo pronto está realizando uma leitura crítica. Sem criticidade corre-se o risco de elaborar uma produção irrelevante sem acrescentar alguma inovação no conteúdo. A leitura crítica também serve para se concluir sobre a autenticidade do texto tanto em relação ao assunto quanto a construção gramatical.

Existem diferentes tipos de leitura crítica, a técnica, a literária e a editorial. Leitura crítica não é revisão, é somente uma maneira de analisar um texto envolvendo a perspectiva do analisado. A leitura crítica técnica é quando se analisa um texto de determinada área do conhecimento humano, por exemplo, área médica. Com viés literário, a leitura crítica é usada para avaliar a qualidade do texto, verificando se sua qualidade interna agradará ao leitor. Já a leitura crítica editorial é feita para avaliar as possibilidades de a obra fazer sucesso.

Diante do exposto, trabalhar a análise crítica do texto contribuirá para a garantia da qualidade do material, favorecendo a ocorrência de um retorno para o autor, indicando a existência ou não de problemas.

#### 4.6 A interpretação e a compreensão do texto lido

A interpretação de textos é a comprovação de que houve entendimento do assunto. Para que a interpretação seja realizada com propriedade é preciso que algumas questões sejam consideradas, conforme expressa o site [www.estrategiaconcurso.com.br](http://www.estrategiaconcurso.com.br). São elas:

- entender o texto;
- ler mais de uma vez;
- perceber uma visão global das ideias;
- diagnosticar na primeira leitura;
- comparar a afirmação de cada alternativa com o texto;
- refletir sobre as questões por eliminação de alternativas;
- entender a estrutura do texto;
- atender a precisão das informações;
- interpretar o ponto de vista do autor e não só o do leitor;
- interpretação por vestígios (o que está implícito).

Todos esses aspectos precisam ser considerados no processo de interpretação seja de um texto, de uma obra ou de uma prova. A interpretação de texto envolve o elemento chave para a eficiência na solução de exercícios e mesmo na sua compreensão.

Além de uma leitura mais atenta e o conhecimento prévio do assunto, o domínio da língua é fundamental. Ler é a saída. Só a prática da leitura facilitará a interpretação do texto. Para interpretar, deve-se dar atenção às conjunções (mas); à preposição (de); sinais de pontuação e palavras negativas. Interpretar é ir além do texto, significa que o leitor fará conclusões após realizar a leitura.

Ao referir-se à compreensão vê-se que ela expressa o que o autor diz, o que difere da interpretação que traz a conclusão do leitor. O autor ainda traz o exemplo da frase: “A Júlia andava cabisbaixa”. Compreender significa saber que Júlia andava de cabeça baixa e interpretar quer dizer que Júlia andava triste.

Resumindo, pode-se dizer que a interpretação vai além da compreensão por apresentar o posicionamento do leitor e seu entendimento do assunto. Já a compreensão refere-se ao que o autor expressou, isto é, aquilo que ele disse.

## 4.7 Uma aprendizagem necessária sobre a leitura

### 4.7.1 Diálogo

O educador Paulo Freire defende a formação e a capacitação constante dos professores para se tornarem processos permanentes, sua obra é referência obrigatória para educadores que se dedicam à investigação e criação de pedagogias críticas que tenham compromisso com a humanização, com a liberdade e com a justiça social.

Os assuntos tratados por esse educador perpassam por diferentes temáticas relativas à educação, uma delas é a questão da leitura de mundo e da leitura da palavra escrita que deixa importantes motivos para reflexão de seus leitores. Outro aspecto de relevância é a questão do diálogo e a consequente construção de uma trama conceitual.

A obra de Paulo Freire tem característica relacional, o que possibilita a criação de tramas conceituais que permitem compreender e relacionar os conceitos. A propósito da relação, como categoria de análise na obra desse autor, Santiago assim se manifesta:

A categoria relação está presente [na obra de Paulo Freire] como indicativo de aproximação, de articulação, de unidade. Representa a possibilidade de ir afastando-se da estaticidade e ir aproximando-se e fazendo-se dinamicidade, bem como o afastamento da fragmentação em direção à totalização. [...] Relação é, portanto, uma categoria síntese que reúne os princípios básicos da educação problematizadora e dos processos metodológicos para a efetivação de uma prática de ensino que sendo crítica e criativa carrega a possibilidade de aprendizagens significativas. É essa categoria síntese que aproxima o(s) sujeito(s) e objeto(s) da ação sociocultural-educativa (SANTIAGO, 2001, p. 128).

A construção de tramas é um recurso, ao mesmo tempo, de análise de situações da realidade e de orientação de práticas norteadas pela articulação conceitual. A partir dos conceitos e categorias selecionados, para estabelecer a relação entre a proposta freireana e a educação, é possível elaborar a seguinte trama:

**Figura 5 - Trama conceitual**



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Ressalta-se que o diálogo é uma prática imprescindível na consecução de uma aula em que a tônica seja a leitura. Os comentários, os debates e as considerações do lido são elementos que tornam o ensinar e o aprender a ler mais prazeroso, tendo em vista a importância do diálogo. Para Paulo Freire, o diálogo é:

[...] uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem (FREIRE, 2008).

Os autores supracitados, Saul e Silva, afirmam que a concretização do diálogo, que vai além das palavras, é exigida dos educadores, a observação atenta e crítica ao que está acontecendo com as crianças - interesses, experiências e expressões - em confronto com as intencionalidades de educação. Isso permite a organização dos espaços/tempos de ensino-aprendizagem.

#### 4.7.2 Roda de leitura apresentada em trama

Era uma roda de leitura em que os alunos sabiam que se reuniram para realizar leituras, ouvir histórias contadas dos livros ou em vídeos para depois discutir sobre os enredos. Os professores pedem para os alunos ouvirem com atenção porque eles terão que apontar na narrativa o fato, as personagens, lugares, tempos e desfecho, além de tomarem posição sobre o final da história.

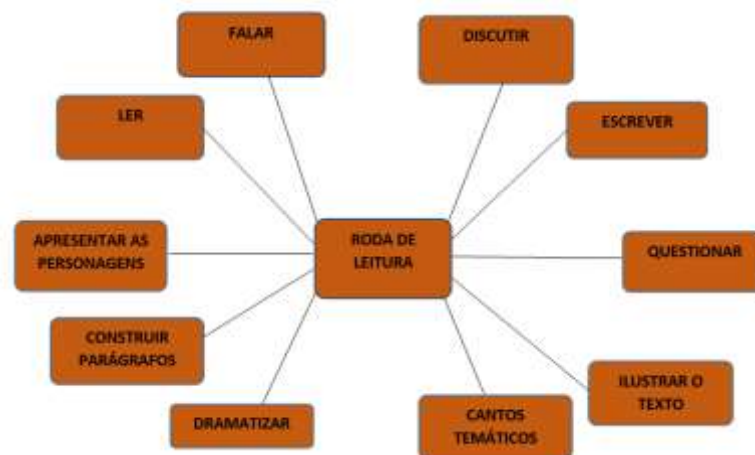
E assim essas aulas são enriquecidas dia a dia, principalmente, se cada time descrever outro final para a história. A prática do debate é verificada sempre dando entusiasmo aos alunos e muito mais aos professores. Depois do debate vem a parte

escrita que começa com um parágrafo contendo todas as suas partes, num combinado que não tenha menos que cinco linhas. Do parágrafo ao texto, a construção se aprimora, pois, eles sabem que ele é construído por um conjunto de parágrafos. Dessa forma tem-se a sequência: leitura, fala e escrita numa harmonia almejada.

A leitura ganha novo sentido quando acompanhada por uma sequência de atividades que a complementam e assim a sua mensagem pode ser questionada quanto a sua especificidade podendo trazer novos acrescentamentos ao texto.

Da roda de leitura ao ateliê de artes belos trabalhos podem ser preparados, desde a apresentação estética das personagens à ilustração do texto. Também podem ser escolhidas pelos alunos com o apoio dos professores, canções temáticas para o texto. Finalmente pode-se ser ensaiada uma encenação com a emoção dos personagens que ilustram o texto. Nessa discussão os diferentes momentos da aula de leitura sob a forma de trama ganham visibilidade.

**Figura 6 - Trama da roda de leitura**



FONTE: Elaborada pela autora (2020).

#### 4.7.3 Leitura do mundo e leitura da palavra

A leitura e o entendimento do que foi lido é fundamental para a pessoa que estuda. Isso significa que não é a memorização que é importante, e sim, a leitura que permite buscar a compreensão daquilo que foi lido. Ocorre que ensinar a ler é envolver-se numa experiência criativa em torno da compreensão. A experiência da compreensão favorece a associação de ideias, daí a sua relevância.

A leitura da palavra, com todos os seus componentes, remete à leitura interior de mundo. No caso citado nessa abordagem sobre leitura de mundo, referindo-se à leitura de um lugarejo, de seu mundo particular, uma leitura feita próxima ao texto, que era o contexto do povoado, não permitia vê-lo como realmente era. Tomando distância desse cenário foi possível realizar uma nova leitura. Com essa nova leitura foi refeita a leitura anterior, passando a ver o lugarejo sobre outro prisma, viram de um jeito como jamais o tinham visto.

Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto (FREIRE, 2001, p. 264).

E o autor citado continua sua reflexão afirmando que a forma crítica de realizar a leitura da palavra e a leitura de mundo não exclui nenhuma das duas formas de linguagem ou de sintaxe: a negação da linguagem simples ou a recusa do que se chama linguagem difícil. A relação entre o escritor e o leitor vai depender da sintonia entre esses sujeitos. Há uma relação necessária entre o nível do conteúdo do livro e o nível da atual formação do leitor.

Ao fazer referência à relação entre ler e escrever, essas ações são entendidas como inseparáveis. Quando à oralidade precede a grafia, traz consigo desde o primeiro momento em que os seres humanos se tornaram totalmente capazes, a possibilidade de se expressarem por meio de símbolos.

Freire (2001), o primeiro teórico a usar o termo leitura de mundo diz que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. É saber ler a vida. Primeiro lê-se o mundo, ler o mundo significa ler os signos, as coisas, os objetos, os sinais, etc. Mesmo não alfabetizada a criança lê o mundo. O exemplo da fumaça no presente site, vista pela criança através da janela, é associada pela mesma com o fogo. Significa que ela entende o que se passa nesse contexto. Depois de alfabetizada ela ligará à imagem à palavra, fazendo uma leitura completa e não apenas uma decodificação. Porém, é necessário lembrar-se de que ela já lia as figuras, os signos, o mundo.

Antes de ler a palavra a criança já vivenciou diversas leituras de mundo. A leitura de mundo é feita por gestos, olhares, expressões faciais, do cheiro, do tato e olfato, manifestando ainda preferências e rejeições.

O contato constante do aluno com diferentes textos de leitura, facilitará o seu entendimento dos usos sociais da leitura e da escrita. Leitura de mundo, portanto, é aquela realizada não das palavras escritas, mas da imagem e fatos, enfim sobre a vida.

#### 4.7.4 Leitura de imagens

As imagens povoam o mundo das pessoas de diferentes cidades. As retinas e os cérebros são invadidos pelas variadas imagens dos jornais, revistas, internet, além das que são produzidas em fotografias. Essas imagens apresentam-se com intensidade para serem lidas. A leitura de imagens é uma realidade que está ao alcance de todos, que muitas vezes não são decodificadas, mas sempre, apreciadas.

Assim, podemos chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens. Mais do que isso incluo nesse grupo o leitor da variedade de sinais e signos de que as cidades contemporâneas estão completas: os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais etc. Vou ainda mais longe e também chamo de leitor o espectador de cinema, TV e vídeo. Diante disso, não poderia ficar de fora o leitor que viaja pela internet, povoada de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras e textos. [...] além disso com o surgimento dos grandes centros urbanos e a explosão da publicidade, a escrita unida a imagem, veio crescentemente se colocar diante dos nossos olhos na vida cotidiana. Isso está presente nas embalagens dos produtos que compramos, nos cartazes, nos pontos de ônibus, nas estações metrô, enfim, em um grande número de situações em que praticamos o ato de ler de modo tão automático que nem chegamos a nos dar conta disso (SANTAELLA, 2012, p. 10-11).

O conceito de leitura tem se expandido para além da leitura da palavra escrita, pois os livros foram sendo mesclados com desenhos, imagens, fotos, entre outras ilustrações. Ler imagens significa interpretar o texto de forma abrangente indo além do que está escrito.

Santaella (2012, p. 105) com sua obra, *Leitura de Imagens*, deixa importantes considerações sobre imagens nos livros ilustrados. Esse recurso imagético agrada às crianças e também aos adultos que reforçam com elas o entendimento das mensagens.



As imagens são recebidas mais rapidamente do que os textos, elas possuem um maior valor de atenção, e sua informação permanece durante mais tempo no cérebro. Somos mais capazes de memorizar descrições de objetos a partir de imagens do que a partir de palavras. Além disso, memorizamos com mais facilidade palavras que designam objetos concretos do que palavras que designam conceitos abstratos (SANTAELLA, 2012, p. 109).

Tendo em vista a citação supramencionada, observa-se que as imagens ocupam um papel importante no processo de aprendizagem e apreensão das informações. As leituras de mundo, da palavra escrita e de imagens são ferramentas à disposição do professor-leitor, que cultiva a cultura da leitura para fazer de cada estudante, um aluno-leitor de inúmeros contextos.

#### 4.7.5 A leitura do texto na Sala de Aula

A obra organizada por João Wanderley Geraldi (2006) mostra a importância da prática de leitura de textos na sala de aula.

No que se refere ao nível de profundidade de leitura, têm-se dois tipos de textos: os breves, compostos por lendas, contos, crônicas, reportagens, notícias de jornais; e as narrativas, que se constitui, longas, como romances e novelas.

O tempo destinado a essas leituras variam conforme a extensão dos textos. Uma vez selecionados os romances para a atividade de leitura, estes deverão ser escolhidos pelos alunos para a realização da leitura individual. Parte dele é lida na sala de aula e a outra parte em casa. “O que se busca com essa tarefa é desenvolver o gosto pela leitura e não a capacidade de análise literária” (GERALDI, 2006, p. 61).

Esse mesmo autor disse que, o interesse do aluno vai aumentando quando ele perceber que basta ler. Não será exigida ficha de leitura e nem outro tipo de avaliação a não ser o registro do número de livros lidos. Na experiência proposta nessa obra é possível estabelecer os seguintes critérios de avaliação:

**Tabela 1 - Critérios de avaliação**

<b>Ao final do</b>	<b>Quantidade de obras lidas</b>
Primeiro bimestre	3
Segundo bimestre	5
Terceiro bimestre	8
Quarto bimestre	10

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

O professor fará as anotações individuais sobre as obras lidas pelos alunos e as trocas realizadas por eles. Essa será a avaliação dessa parte das atividades de aula, sendo desnecessário qualquer outro teste, prova ou trabalho.

Para Geraldi (2006), a combinação da proposta nos últimos quatro anos do EF, ao final cada aluno terá lido no mínimo 40 romances, o que lhe permite efetivamente realizar estudos de literatura durante o EM. A forma de conseguir os livros para serem lidos pode atender às seguintes possibilidades:

- aquisição;
- utilização da biblioteca;
- utilização da biblioteca pública;
- pedidos de auxílio a clubes de serviço;
- pedidos às editoras;
- entrega do problema aos próprios alunos para que suas ideias favoreçam a entrada dos livros para serem lidos por eles.

Além dessas possibilidades outras poderão servir de estratégias para leitura se houver participação dos pais e comunidade nas campanhas para doação de livros.

O acompanhamento do professor é fundamental para que o ato de ler os textos se concretize. Daí a importância dos diálogos com os alunos.

Foi dito pelo autor que a experiência tem demonstrado que alunos que inicialmente não queriam ler, começaram a leitura quando notaram que seus colegas estavam lendo. As conversas sobre as leituras vão revelar se todos estão lendo ou não.

No que se refere a leitura de textos curtos é melhor que seja desenvolvida em grande grupo, por professores e alunos. Nesta atividade vai sendo fortalecida a interpretação do texto.

Neste contexto é preciso conceituar leitura dentro do quadro esboçado até aqui, sem trair a concepção de linguagem isso subjaz as considerações aqui apresentadas. Para Marisa Lajolo (1982, p. 59):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela propondo outra não prevista. [...] É por isso que se pode falar em leituras possíveis e é por isso também que se pode falar em leitor maduro e 'a maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.

## **5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A formação inicial dos professores, feita nos cursos de graduação, como Pedagogia para atuar nos anos iniciais do EF e nas demais graduações específicas dos diferentes campos de conhecimentos, que abrangem do 5º ao 9º ano é complementada pela formação em serviço, que é adquirida pela prática cotidiana nos espaços de aprendizagem destinados a essas áreas de conhecimentos.

A formação continuada é outra possibilidade de crescimento nas experiências relativas ao cuidar, brincar e educar a criança, no início da escolaridade e de ampliar e fortalecer os conhecimentos específicos para os referenciais curriculares pedagógicos dos demais anos do EF.

Quando a referência for sobre o conteúdo e seus objetivos a serem trabalhados, a aproximação com as Referências Curriculares Pedagógicas, que têm a possibilidade de dar projeção àqueles aspectos que precisam ser desenvolvidos para se apresentar uma aprendizagem qualificada, a participação do aluno precisa ser maior, por ser decisiva para a apropriação do saber.

O espaço, o tempo e os materiais destinados para enriquecer as atividades propostas pela rotina de trabalho, que envolva o ato de ler, contribuem, enormemente, para se realizar um bom trabalho, contando com a participação de todos, para se atingir uma adequada compreensão e interpretação das leituras realizadas.

A dinamização de uma aula de leitura precisa de um professor-leitor. A edificação da formação desse professor é construída desde as suas primeiras experiências de leitura em casa, dependendo da cultura da família, e na escola se o professor for um profissional desafiador dos alunos para essa prática. Quando o professor possuir identidade profissional, essa ação pedagógica transcorre com desenvoltura e naturalidade.

### **5.1 O desenvolvimento da leitura e a preparação do professor**

Muitos autores, no decorrer dos tempos, têm manifestado preocupações sobre o desenvolvimento da leitura. Na escola brasileira não tem sido diferente. Segundo Freire (2005), a educação deveria ir muito além da repetição, constituindo-se em um instrumento de libertação, de superação das condições sociais vigentes. Para ele,

“ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79).

Essa mediatização ocorre por meio de uma educação problematizadora, de caráter reflexivo, de desvelamento da realidade, na qual o diálogo começaria a partir da reflexão das contradições básicas da situação existencial.

Intervir na realidade criando uma consciência crítica e criativa é fundamental para o desenvolvimento da leitura. Em vez de decorar, saber pensar, gerar a ambiência dinâmica do sujeito capaz de participar e produzir, de ver o todo e deduzir logicamente, de planejar e intervir.

As informações e os posicionamentos a respeito da leitura dependem da formação das pessoas que cuidam dessas questões e de seu nível de criticidade. Não é por acaso que existem alunos que não gostam de ler.

Dois aspectos chamam a atenção quando se pensa em preparação de professores para atuar em qualquer nível de ensino: ter boa formação e passar em concurso público. Desde o momento que a pessoa ingressa num sistema de ensino a formação continuada é ofertada para complementar a experiência profissional. Portanto, a formação inicial, a experiência e a formação continuada são contributos para reforçar a preparação docente.

## **5.2 Identidade profissional do professor**

Identidade profissional é um conjunto de características próprias e exclusivas, que fazem com que um indivíduo difira dos demais, que definem como o sujeito é, no contexto do trabalho. Uma identidade profissional bem estruturada auxilia no alcance da notoriedade e credibilidade de um indivíduo perante o meio em que está inserido, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de sua carreira.

A formação de professores é o prenúncio da construção da identidade pedagógica (SARTORI; BUSATO, 2006). Quando ele entra no sistema educacional outros acrescentamentos vêm compor essa construção. As relações entre o ensinar e o aprender, sinalizam para o delineamento do trabalho pedagógico no meio escolar, fator que vai deixando transparecer a identidade do professor.

Na percepção dessa identidade a aquisição de sua autonomia é uma qualidade necessária, assim como o seu nível de conhecimento, adquirido no decorrer de sua

formação e na prática subsequente e de valorização da ação docente. Sartori e Busato (2006, p. 2) ainda afirmam que:

A mudança na prática da educação escolar não ocorrerá pelo simples fato de se alterarem planos de ensino se reorganizarem currículos, se aumentarem cargas horárias, se construírem projetos políticos pedagógicos. É importante salientar que a tessitura social, em sua complexidade desafia o professor cotidianamente a tomar decisões e a agir. Isso ocorre em meio a conflitos, a crises e àquilo que Nóvoa (1991) denomina como 'dilemas de formação docente', relacionados a comunidade, a autonomia e ao conhecimento. A configuração atual do contexto escolar, e portanto, da ação docente, requer novos olhares no que tange à condução do ato de ensinar, uma vez que se entrecruzam, além de 'processos identitários dos professores', também concepções que sustentam o trabalho pedagógico.

Apresento algumas reflexões, com a intenção de colaborar na formação inicial de professores, colocando a produção da pesquisa na didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades como professores. Ao mesmo tempo em que problematiza essa pesquisa perante à realidade dos alunos, procura desenvolver, com eles, uma atitude investigativa. Nesse contexto, a pretensão é procurar ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência (PIMENTA, 2004).

Essa mesma autora contribui para a definição de identidade, aqui interpretada, afirmando que a identidade é um processo de construção de sujeitos historicamente situados que se edifica acompanhando a sua prática. Os referenciais para modificar a imagem dessa profissão são realçados pela sua leitura crítica frente à realidade.

Dessa forma, refletindo sobre os saberes necessários à construção da identidade do professor pode-se dizer que ela passa pela presença de três saberes fundamentais: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. A formação pedagógica encaminha a formação do professor.

Quando se fala em formação pedagógica, seja ela inicial ou continuada, percebe-se que dessa ação está nascendo um professor, que não vai ser considerado pronto, porque as mudanças são constantes. Muda-se a partir dos referenciais favorecedores para modificar a realidade da profissão.

Tudo começa pela leitura crítica do trabalho docente frente à realidade social, considerando-se os seguintes fatores: produção de pesquisa em Didática, problematização dos resultados dessa pesquisa frente à realidade do ensino nas escolas e desenvolvimento, nos alunos, fruto de uma atitude investigativa. Para Pimenta (2006) na sala de aula, no exercício da docência, portanto, esses três

enfoques precisam ficar em evidência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

### 5.2.1 A docência e a experiência

No âmbito da sala de aula, os alunos têm saberes sobre o que é ser professor, que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática e quais foram significativos em suas vidas para a formação humana.

A experiência vai tornar-se um dos parâmetros fundamentais para a construção da identidade do professor. Após passar pela formação inicial e chegar à sala de aula o professor vai unir a teoria recebida na universidade com a prática da sala de aula e fazer-se um professor que será melhor ou não, dependendo de seu engajamento nas atribuições docentes e do não afastamento das leituras e estudos que venham reforçar a sua prática. E a experiência será pouco a pouco construída.

### 5.2.2 A docência e o conhecimento

O que é conhecimento? Para Morin (1993), citado por Pimenta (2006) conhecimento não se reduz à informação, pois esta é um primeiro estágio daquele. “Conhecer implica num segundo estágio. O de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria” (PIMENTA, 2006, p. 22).

Dessa forma o papel da escola vai além da mera reprodução de conteúdo. É esse papel da escola que fará com que os alunos trabalhem conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e construí-los.

Assim, após apropriar-se do conhecimento obtendo a informação, chega-se à importante tarefa de trabalhar com as informações obtidas de tal forma que o conhecimento se torne compreensível, dominado e se poder empregá-lo em situações definidas, porque ele já passou classificações e análises, podendo ser aplicado em outras experiências. Amplia-se o conhecimento e ele será reforçado no decorrer de sua contextualização.

### 5.2.3 A docência e os saberes pedagógicos

Os saberes pedagógicos significam o encontro desejado dos alunos com os elementos que representam o conceito de didática, que é saber ensinar. A lógica que guia esse encontro é tudo o que um professor iniciante precisa: aprender a ensinar seu aluno. No entanto, é comum ouvir os alunos dizerem: esse professor sabe o conteúdo, mas não sabe ensinar, não tem didática. Perante a esse fato é preciso constante reflexão da própria prática para que o professor agregue ao conhecimento a habilidade da docência e que os saberes pedagógicos se tornem tão necessários que ele procure, a cada dia, munir-se de novos métodos e de novas práticas inovadoras que venham enriquecer o seu fazer educacional.

São os saberes pedagógicos, bem empregados, que tornam o profissional detentor de práticas qualificadas. Essa é uma vertente para a construção da identidade do professor. Portanto, para se identificar um professor com uma identidade profissional forte, é preciso conferir a sua notoriedade e credibilidade no contexto em que atua. E quando se percebe que a formação, a experiência e o domínio dos saberes pedagógicos andam juntos é porque aí está um docente que precisa ser respeitado e valorizado, pois ele espelha sua identidade de professor alicerçada nos três pilares que edificam a sua sabedoria. São eles: a sabedoria, o conhecimento e os fazeres pedagógicos que se salientam entre tantas outras prerrogativas imprescindíveis para a construção da identidade profissional do professor.

Segundo Pimenta (2006), na história de formação de professores esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Sem dúvida, essa fragmentação é fator que compromete a formação do acadêmico, e o que se vê é a crítica e a flutuação da pedagogia como ciência, sem se ter percebido um caminho de formação mais consolidado.

Somente a leitura crítica da profissão frente à realidade social, considerando como necessária: a produção da pesquisa em didática poderá mudar esse quadro. Num cenário de pouca leitura e pesquisa, quase inexistente, há muito a ser construído para organizar os saberes docentes. Quando os profissionais da educação se derem conta da necessidade de focar o seu olhar na sua própria prática e de seu aluno fazendo um trabalho sério de leitura de mundo e pesquisa um novo panorama será evidenciado.



A pesquisa encarada como descoberta da realidade busca dos conhecimentos necessários para tornar o processo de ensino-aprendizagem fecundos e com resultados efetivos, vai animar o professor e da mesma os seus alunos ao conferirem que é ensinando que se aprende. Nessa conjuntura, pode se concluir que um conjunto de características se apresentam sinalizando a identidade profissional do professor.

### **5.3 Políticas Públicas: desafios para a melhoria da qualidade do trabalho no cenário educacional**

#### **5.3.1 Qualificação e valorização profissional**

Para Lima (2014, p. 103) o profissional da educação pode ser definido como aquele que trabalha no espaço educativo – docentes e não docentes – e que contribui com o processo formativo do aluno. Os profissionais do magistério são aqueles que desempenham as atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela LDB e pela Lei n.º 11.738/08, § 2.º.

Toda pessoa que trabalha numa instituição que promove a educação, contribuindo com a formação do aluno, é chamado de profissional da educação, desempenhando atividades de docência ou de suporte pedagógico a ela. O profissional que atua em espaço educativo seja ele de direção, planejamento, inspeção, supervisão, orientação, coordenação pedagógica e demais servidores precisam ser qualificados, pois, a valorização e qualificação caminham juntas.

Os dilemas educacionais são variados e a questão da qualificação afeta a vida do profissional que atua na educação, por isso, ela deve merecer a atenção de todos por ser o começo da trajetória para o sucesso daqueles que se dedicam ao ato de educar seus alunos.

Pesquisas destacam que a atuação bem-sucedida dos processos administrativos, vinculada ao resgate da importância do papel dos docentes por meio da formação continuada, é fundamental para a valorização desses profissionais. Mas será que a formação continuada é exclusividade dos docentes? (LIMA, 2014, p. 104).

### 5.3.2 Formação Continuada

A formação continuada é uma alternativa colocada à disposição dos profissionais da educação para o aprimoramento de sua formação e essa modalidade de ensino não pode ser exclusividade do professor. Todos devem participar desse tipo de formação, visto a significativa contribuição para a qualificação independente do setor em que o profissional atue.

A formação de um professor não se esgota na graduação, pois é um processo contínuo, além de ser uma necessidade de um profissional que se preocupa com sua qualificação e com o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

Quando o professor chega à sala, diversas vezes encontra-se em conflito, pois em várias situações a sua formação não consegue relacionar a teoria e prática, embora tenha todo um arcabouço teórico. Diante deste cenário o professor sente-se inseguro, pois apesar de todo conhecimento adquirido em seus anos de estudo, existem especificidades da prática que se precisa buscar o aperfeiçoamento.

Uma alternativa existente, pensada para contribuir com a resolução dessas dificuldades é a formação continuada dos professores, entendida como possibilidade de adquirirem conhecimento, de se especializarem em determinadas áreas e terem um espaço para repensar suas ações, contribuindo para o desenvolvimento profissional (NOGUEIRA, 2015).

Contrariamente a esta concepção, a formação continuada que os professores recebem na atualidade, muitas vezes é oferecida e vivenciada apenas como capacitação, reciclagem, projetos feitos por uma “elite pensante” para uma “categoria executante”, conforme nos aponta Oliveira (2006). A autora menciona ainda que, estes são impostos aos professores como “pacotes prontos” com o discurso de que contribuirão para a superação do fracasso escolar. E tais pacotes acabam ampliando ainda mais a distância entre a teoria que possuem e a prática cotidiana.

Freitas *et al.* (2005) traz o que pensam os professores acerca da formação continuada que vem recebendo, apontando o quanto não estão satisfeitos com a forma como a mesma é desenvolvida. A justificativa exposta é que estas, na maioria das vezes, são impostas pelas Secretarias de Educação dos municípios e realizadas fora do horário de trabalho dos docentes, comprometendo o seu tempo de descanso e/ou lazer. Além disso, argumentam que o que buscam nesses cursos são novos

métodos e outras contribuições que os possibilitem resolver os problemas de sua prática diária escolar, e que por consequência não conseguem encontrar.

Freire (1996) afirma que o professor deve reconhecer-se como um ser inconcluso e eterno aprendiz. Destaca-se que o “ser eterno aprendiz” também nos remete à consciência do inacabamento. O autor afirma que “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 50), sendo esta característica, própria do ser humano, a contínua busca por aprender, mantendo-se num processo de aprendizagem permanente.

### 5.3.3 Investimento na formação

A qualidade da educação de um sistema educacional, para Lima (2014), guarda uma relação direta de proporcionalidade com a qualificação e o compromisso dos seus professores. Por isso, o investimento na formação e na valorização desses profissionais é essencial para o sucesso da política educacional.

Existe uma relação forte entre a qualificação dos professores e a qualidade da educação. O sucesso da política educacional torna-se cada vez mais evidente quando favorece o estreitamento dessas relações. No entanto, os planos de carreira variam conforme as políticas de cada unidade da federação. Os valores dos pisos salariais se diferenciam de acordo com cada estado.

### 5.3.4 Carreira atraente, adequadas condições de trabalho e dinâmica do ambiente escolar

As pesquisas atuais sobre qualificação e valorização profissional, segundo Lima (2014) apontam três grandes desafios: tornar a carreira atraente, adequar as condições de trabalho, o que engloba tantas condições de estrutura e material da escola quanto a dinâmica do ambiente escolar (relações entre alunos, professores, funcionários e comunidade escolar), e proporcionar formação continuada.

Desenvolver uma política favorável à formação e valorização dos profissionais da educação pode ser um grande desafio para melhoria da qualidade do trabalho realizado nesse cenário educacional. Nesse contexto, importa atender aos desafios para a melhoria da qualidade do trabalho na educação buscando adequar as

condições de trabalho, tornar a carreira atraente e proporcionar a formação continuada para que a qualificação e valorização sejam parâmetros voltados para a qualidade do trabalho educativo.

Outras informações sobre os benefícios voltados aos professores são encontradas na LDB, que encerra as Políticas Públicas relacionadas ao Profissional da Educação. Partindo dos princípios e fins da Educação Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seu art. 3.º, explicita suas principais políticas favoráveis à educação do aluno e à preparação do professor:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial;

O art. 61, em todos os seus incisos, trata dos profissionais da educação no tocante a sua formação, atuação e notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino. O art. 62, também, apresenta políticas públicas referentes às competências das diferentes esferas de governo, favoráveis ao profissional da educação.

O art. 67, reúne informações sobre a valorização do professor, detalhando seus direitos de forma abrangente. São eles:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação (BRASIL, 1996, art. 67).

### 5.3.5 Indicadores de qualidade na educação

A qualidade da educação passa por diferentes dimensões para que o processo educativo atinja os resultados desejados, traduzidos nas aprendizagens dos alunos. Desde o ambiente físico, seguido pelo ambiente de aprendizagem e pela formação e as condições de trabalho dos docentes, a prática e todas as atividades daí decorrentes são desenvolvidas, evidenciando que os resultados apontam para uma educação qualificada.

É importante destacar que a atuação da equipe escolar precisa ser abrangente no contexto da aplicação dos indicadores de qualidade, com vistas ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Essa equipe terá que primar pelo engajamento e envolvimento com os indicadores de qualidade para a consecução dos objetivos em sua plenitude. Uma aula de leitura vista sob essa abordagem marca um novo tempo para um aluno, que se quer leitor, que está sendo estimulado a avançar na criação da cultura da leitura.

Segundo Demo (2001) afirma que para atingir patamares aceitáveis de qualidade educativa da educação é estratégia primordial resolver a questão dos professores. A questão dos professores é complexa, incluindo pelo menos dois planos mais relevantes: valorização profissional e competência técnica. É o aprimoramento

do fator humano que transmite e produz qualidade, a pedra de toque da qualidade educativa é o professor.

Diante dessa realidade, dirigir um olhar perscrutador e prático, é salutar para a busca do incentivo no que tange a formação continuada dos professores com o intuito de profissionalizar-se e aprimorar o exercício de sua profissão, tornando-se um docente que contribua positivamente para a formação dos alunos.

O professor no decorrer das décadas tem sido uma figura que vem merecendo críticas e elogios por sua atuação na escola. O tempo passa e esse profissional continua sendo alvo de avaliações no contexto em que está inserido. Alguns justificam seu comportamento outros não e seguem buscando melhorar sempre mais o seu desempenho, porque sabem serem peças fundamentais na educação de seu aluno, independente das reações e contestações sofridas.

O professor com identidade profissional sabe para qual caminho deve encaminhar a sua proposta educativa, para que o seu aluno evolua em sua aprendizagem. Hoje, o bom professor já está fixando o seu olhar atento na questão da neurociência quando trata da aprendizagem escolar, pois já sabe que o seu aluno é um sujeito cerebral que pensa, dialoga e usa sua linguagem no processo de aprender. A apropriação do conhecimento da anatomia cerebral poderá apontar para novos paradigmas da sua educação.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Partindo do problema descrito a seguir pode-se apresentar os resultados e discussões levantados nesta pesquisa em que foi testada a hipótese de que a metodologia ativa poderá melhorar a formação leitora dos discentes do 5.º ao 9.º ano de uma escola do EF.

Assim, o problema que norteou este trabalho, traduzido numa pesquisa-ação, numa perspectiva interventiva e qualitativa, possibilitou, o avanço de conhecimentos, acerca de uma abordagem que vem sinalizando com possibilidades de sucesso do processo pedagógico, acenando com a utilização do conhecimento adquirido para elaborar uma nova prática, resultante de uma programação coletiva.

Este texto foi organizado mediante entrevistas realizadas com os professores do 5.º ao 9.º ano da Escola pesquisada, situada no município de Araguaína (TO), reunindo os resultados com maior incidência de respostas.

A abordagem relacionada à entrevista referida, tem início com um comentário de um debate, sobre o perfil de Dona Janoca e do professor João Cância, professores do século XX, perante aos seus alunos e, dos professores do século XXI, diante de seus alunos da época atual.

Quando se pensa num professor, manifestando afabilidade para com seus alunos não se pensa naquele professor da escola tradicional, que se valia da palmatória para pôr ordem na sala de aula. Não se pensa naquele professor que se considera o dono do saber e que precisava transmitir isso ao seu aluno, que na sua visão, nada sabia e que estava ali para receber as lições para memorizá-las e depois repeti-las.

Segundo Corrêa (1992), em seu livro *Cazuza*, em sua 37.ª edição, figuravam dois professores – D. Janoca e João Cância – que expressavam manifestações diferentes daquele quadro de profissionais autoritários: eles eram compreensivos, amáveis, dedicados e ensinavam de maneira diferente de seus colegas da época.

Com esses professores, apreendeu-se o que é no aconchego e com uma boa receptividade com o novo aluno que se faz o bom clima da sala de aula. A aceitação de suas condições, a descoberta das carências e o modo de contribuir para minimizá-las. Apreendeu-se a identificar as potencialidades, agindo como incentivador do aluno que pode evoluir sempre mais, e sabe que o afeto também pode ser conquistado.

Conferiu-se, com esses professores da década de 30, que é possível receber um aluno na sala de aula e deixá-lo à vontade, tranquilo e pronto para a interação com os demais, de forma participativa e produtiva. Que os respeitam no seu jeito de ser e compreendem o seu nível de entendimento do que ocorre ao seu redor e que possuem predisposição para aprender. São atitudes bem destoantes de outros professores desse período histórico.

Ao situar-se numa sala de aula da contemporaneidade, em que existem alunos com diferentes comportamentos, os professores, para manterem a ordem no grupo e ministrar suas aulas apelam para as lições dos antigos professores da escola tradicional para que o contexto da sala de aula se torne viável: são palavras duras, xingamentos, manifestações de preconceitos e até abalo moral pelas facetas de *bullyng* observadas. E ainda declaram que se não for com energia os alunos não se aquietam para que a aula seja ministrada. Por outro lado, os alunos também recorrem à violência contra os professores e notícias de agressões aos docentes são frequentes.

Agora vem a indagação, como os professores alvo desta pesquisa se veem diante de seus alunos na consecução de uma aula de leitura? Qual é a imagem de ser professor que eles próprios deixam transparecer?

A maioria dos professores entrevistados afirmou serem firmes, mas suaves, que agem com atitudes ponderadas, mas que acreditam que seus alunos poderiam progredir muito mais, no que concerne ao desenvolvimento da leitura, se em conjunto, fossem criadas estratégias para a mudança da prática pedagógica. Quanto às experiências com as aulas de leitura, obtidas enquanto alunas, pode-se dizer serem variadas, embora nem sempre atrativas, pois eram seguidas de leitura em voz alta, que deixavam os alunos nervosos e inseguros.

Nas aulas de leitura muitos alunos se recusavam a ler os textos que as professoras traziam, que precisam ser copiados do quadro-verde, ficando ainda mais difícil de realizar as leituras. Nem todos os alunos gostavam de ler assuntos tão desinteressantes, alheios aos seus interesses.

A forma de trabalhar com a leitura na escola da atualidade deve ser mudada. Se for feita uma comparação entre uma aula do século XX com outra de igual temática do século XXI, será constatado que não existem grandes diferenças nesse procedimento do ato de ler.



Se for pensado no conceito de leitura produtiva será notado que essa leitura é aquela que o aluno lê e compreende a mensagem do texto, sem precisar solicitar explicações ao professor sobre o conteúdo, do que está escrito ou projetado.

Nem sempre a leitura é prazerosa. Os alunos leem porque a leitura faz parte da aula. Não é comum a realização de leitura espontânea. Então a cultura da leitura ainda não se apresentou como uma evidência.

O conhecimento sobre as metodologias ativas é apenas superficial, mais de cunho informativo, nunca tendo participado de estudos sobre esse assunto, embora já tenham ouvido falar positivamente sobre seus resultados.

A aproximação da metodologia ativa e da leitura, com a finalidade de dinamizar o ato de ler pode ser uma iniciativa em prol da criação da cultura da leitura e da melhoria da interpretação daquilo que se lê. Além disso, a participação dos alunos na dinâmica desse trabalho favorece a realização da sequência metodológica proposta.

A presença de um projeto coletivo pode ser justificada para a criação de estratégias de mudanças da realidade escolar, para melhorar a aula de leitura, entre outras atividades. A intervenção por intermédio de um projeto coletivo poderá trazer as alternativas adequadas para a mudança de uma aula de leitura, que reclama por novas ideias e outros fazeres.

Como considerações conclusivas pode-se dizer que as respostas das entrevistas deixaram evidências de que as aulas na escola alvo desta pesquisa não estão atingindo os resultados esperados, incluindo aí as práticas leitoras.

As professoras percebem que algo deve ser feito para que essa situação apresente outra feição. No decorrer da entrevista foi constatado que não existe um clima de satisfação plena nem com o ensino e nem com a aprendizagem. A provocação com questões da entrevista e estudos sobre metodologias ativas deixaram ideias para instigar as discussões, em busca de saídas para a melhoria da realidade educacional dessa escola.

E nascia uma proposta de intervenção: apresentar a leitura narrativa para ser trabalhada com um mapa mental, a técnica de metodologia ativa escolhida para este trabalho. Acredita-se que será uma atividade atraente e produtiva porque o aluno fará uma leitura crítica, mantendo sua curiosidade, criatividade e fazendo uma representação gráfica com os elementos da história: fato, personagens, local, tempo, modo e desfecho.

É pertinente destacar que as duas últimas questões apresentadas aos entrevistados foram decisivas para a tomada de decisão sobre a proposta de intervenção. Na questão de número nove todas as alternativas foram marcadas e as sugestões para o item “outros”, apareceram como outras fontes de leituras: vídeos, filmes, resenha de jogos e letras de músicas. E na questão 10, também com todas as alternativas assinaladas, o tipo de leitura sugerida foi a leitura de narrativas de textos literários.

## 7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

**Quadro 1 - Intervenção em sala de aula**

PLANEJAMENTO	INTERVENÇÃO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1ª aula	Apresentação da metodologia ativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceituar resumidamente em que consiste uma metodologia ativa, citando os tipos de metodologias mais utilizadas, para facilitar a compreensão do aluno;</li> <li>- Abordar sobre a proposta de metodologia ativa a ser trabalhada em sala;</li> <li>- Definir o que é um mapa mental.</li> </ul>
2ª aula	Abordagem sobre o passo a passo para construção de um mapa mental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar as vantagens e o objetivo em utilizar-se de uma metodologia inovadora com intento de favorecer o processo de aprendizagem;</li> <li>- Elencar as regras para elaboração de um mapa mental, esclarecendo cuidadosamente cada item para que o aluno compreenda a maneira adequada de se construir o mapa mental;</li> </ul>
3ª aula	Atividade experimental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecionar um texto literário para o docente ler com os discentes;</li> <li>- Promover discussão quanto ao entendimento adquirido por meio da leitura do texto;</li> <li>- Elaboração de mapa mental, construído pelo professor com os alunos, num processo de extração, dinâmica, das ideias centrais do texto.</li> </ul>
4ª aula	Elaboração do Mapa Mental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecionar, previamente, 5 textos literários breves;</li> <li>- Dividir a sala em 5 grupos;</li> <li>- Definir, junto dos alunos, a maneira que será utilizada para a execução da leitura dos textos;</li> <li>- Realizar a leitura dos textos;</li> </ul> <p>Observações: após a leitura do texto o docente deverá estimular os grupos a discutirem a respeito do texto lido, visando, identificar as ideias principais do texto para ser representadas por meio do mapa mental. O momento é oportuno para o docente avaliar a autonomia e participação dos discentes, bem como, motivar os alunos quanto ao desenvolvimento da atividade.</p>
5ª aula	Apresentação do Mapa Mental concluído	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sortear a ordem de apresentação dos grupos;</li> <li>- Apresentar aos colegas e professor, o trabalho desenvolvido pelo grupo.</li> </ul> <p>Observações: o docente poderá providenciar um notebook e um data-show; com antecedência realizar a digitalização dos mapas mentais construídos pelos alunos para serem projetados no data-show. Assim, com a imagem do mapa mental ampliada, será facilitada a visualização e favorecerá a observação da criatividade utilizada pelos colegas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A intervenção proposta objetiva oportunizar um ambiente criativo, interativo e dinâmico, buscando inovar a aula de leitura. A primeira aula será utilizada para que o docente realize uma abordagem sobre as metodologias ativas, para isso, o professor

precisa se apropriar do conhecimento acerca do processo de ensino-aprendizagem realizado por meio destas metodologias. Este momento deverá ser regado com entusiasmo e segurança para cultivar a motivação dos alunos quanto a execução de uma aula inovadora.

A conceituação sobre mapa mental, bem como, o passo a passo para elaboração do mesmo, fará parte da segunda aula, e deverá ser organizada de modo que o docente contenha as informações necessárias para abordar meticulosamente a respeito do assunto esclarecendo possíveis dúvidas que surgirão.

Na terceira aula, ocorrerá um processo de construção de um mapa mental coletivamente, entre alunos e professor. O docente escolherá, antecipadamente, uma literatura de sua preferência e esta literatura será apresentada, igualmente, a todos os alunos. Neste momento os alunos poderão ser divididos em pequenos grupos. Uma cópia do texto escolhido pelo professor será entregue aos grupos. Os alunos serão orientados a lerem a narrativa e já irem destacando as ideias principais do texto. É interessante orientar os alunos de que essas ideias devem ser breves. Podendo consistir em uma palavra-chave ou informações curtas.

É válido destacar, que seja organizada uma mesa no centro da sala de aula, tendo em sua superfície, cartolina, lápis, borracha, lápis de cor, revistas, tesoura, etc. Ao término da leitura realizada pelos grupos, o docente solicitará aos alunos que se aproximem da mesa centralizada e gradativamente o alunado apresentem as palavras-chave identificadas por meio da leitura realizada. Nesse processo, o professor agirá como um mediador, estimulando os alunos a se expressarem e realizando, coletivamente, a representação gráfica do mapa mental, utilizando a cartolina e itens disponíveis para a elaboração do mapa.

Na execução da quarta aula, de modo prévio, o docente escolherá cinco literaturas, que poderão ser escolhidas em conjunto com os alunos. Nesta oportunidade o professor apresentará algumas opções de textos em que os discentes poderão opinar quanto a qual literatura poderá ser utilizada para o trabalho. Esta parte do processo interventivo ficará de acordo com a preferência do professor, que poderá fazer as escolhas literárias, mais favoráveis diante da realidade da sua sala de aula.

Após as escolhas dos cinco textos, o docente dividirá os alunos em cinco grupos. A ideia dos cinco textos e cinco grupos, é sugestiva. Diante do quantitativo de alunos presentes, os docentes poderão administrar essa divisão conforme a avaliação

realizada quanto ao contexto vivenciado. O ideal é que cada grupo contenha no máximo quatro alunos.

Assim como na atividade experimental, após a divisão dos grupos, os alunos serão orientados a realizarem a leitura do texto e irem identificando as palavras-chave, pois estas traduzirão a compreensão estabelecida por meio da leitura. À medida que forem identificando as ideias principais do texto, estas ideias serão aplicadas na construção do mapa mental, obedecendo às regras para elaboração estudadas em aulas anteriores. Esse conhecimento, também, poderá ser atrelado ao que se apreendeu na atividade experimental. É importante os discentes serem informados, que na aula em que construirão o mapa mental, deverão estar munidos dos materiais imprescindíveis para construção.

Após o progresso dos alunos em elaborarem a metodologia ativa proposta, na quinta aula, eles apresentarão seus trabalhos produzidos. No momento da apresentação, será necessário estar a disposição, um *notebook* e um *data-show*. Todavia, estes itens deverão ser providenciados antecipadamente para evitar imprevistos no dia da aula. É importante mencionar que, os mapas mentais construídos pelos alunos deverão ser digitalizados previamente, para que estes instrumentos sejam projetados no *data-show*.

A apresentação do planejamento do processo de construção do mapa mental exposto no Quadro 1, traduz a intenção de se buscar inovar as aulas de leitura, visando despertar nos alunos o gosto pela leitura, visto que, a participação em atividades como esta, contribui para o aumento da capacidade de aprendizado dos estudantes.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o foco na metodologia ativa e leitura: interfaces necessárias para a mudança da prática pedagógica, pretendeu-se buscar a solução perante a uma questão coletiva, por meio da utilização de uma metodologia transformadora para trabalhar com leitura. Os sujeitos da pesquisa foram cinco professores que exercem a docência do 5.º ao 9.º ano em uma Escola da Rede Estadual de Ensino no município de Araguaína (TO). Essa instituição é a mesma em que atua a pesquisadora, facilitando a experiência de estudos com vistas a uma posterior intervenção para a busca da melhoria da qualidade das atividades de leitura, que aí se desenvolvem.

De modo a promover a mudança necessária da prática leitora na escola em questão, foi decidido que tudo iniciaria a partir das ideias apresentadas pelos docentes da instituição por meio das reuniões desenvolvidas. É válido ressaltar, que alguns dos professores participantes nestas reuniões, foram docentes que aceitaram participar desta pesquisa respondendo os formulários aplicados.

Diante das ideias apresentadas em reuniões, quanto a estratégia a ser executada para a melhoria da prática leitora, definiu-se trabalhar com metodologias ativas. O grupo de professores apresentou a falta de conhecimento aprofundado em realizar aulas utilizando este tipo de metodologia. Todavia, determinados em desenvolver aulas inovadoras foi referido por todos o interesse em buscar conhecimento acerca do assunto.

Diante das ideias apresentadas em reunião, indo ao encontro das respostas marcadas no formulário da pesquisa, muito se abordou sobre as metodologias ativas relacionadas a sala de aula virtual, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos e sala de aula invertida, como alternativas a serem aplicadas na prática. Porém, perante a indisponibilidade de recursos e estrutura adequada para a aplicabilidade de tais metodologias, foi definido que a priori, elas seriam incluídas na programação anual da escola para ser revista anualmente. Com isso, os docentes comprometeram-se em aprofundar seus conhecimentos a respeito das metodologias ativas e buscar meios para a aplicação destas em sua prática.

Diante dos fatos supramencionados, buscando adequar uma metodologia ativa a realidade das salas de aulas dos professores, foi definido que a estratégia inovadora para promover a melhoria das aulas de leitura foi o mapa mental. Considerou-se a

metodologia escolhida, visto a viabilidade na consecução e o conhecimento prévio dos professores referente a tal método de aprendizagem.

Na atual conjuntura, se os alunos do 5.º ao 9.º ano forem desafiados a lerem mais e melhor, certamente responderão aos desafios que se lhes apresentem. Tudo vai depender do incentivo motivador para a leitura. Apresentar a leitura narrativa para uma experiência com a metodologia ativa foi uma alternativa definidora da ação do aluno na execução de um trabalho atraente por manter aguçada a curiosidade, a criatividade, a leitura crítica e o desempenho em artes, mais especificamente, em representação gráfica, e nas ferramentas tecnológicas.

O trabalho metodologia ativa e leitura: interfaces para a mudança na prática pedagógica teve o seu problema discutido e seu objetivo alcançado nessa pesquisa, na medida em que responde, positivamente, sobre a possibilidade de melhoria da prática leitora, por meio da utilização de metodologias ativas.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, C. C. M. Perspectiva psicolinguística. *In*: KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7. São Paulo: Ática, 2003.

BAURDILLARD, J. **Simulacros e simulação**. Lisboa, Portugal: Editora Relógio D'Água, 1981.

BENINCÁ, E. O diálogo como princípio pedagógico. *In*: FÁVERO, A. A.; TROMBETTA, G.L.; RAUBER, J. J. (org.). **Filosofia e racionalidade**. Passo Fundo: UPF Editora, 2002. p. 107-117.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BLOOM, H. **Como e por que ler**. Tradução: José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning**: creating excitement in the classroom Washington. DC School of Education na Human Development, George Washington University, 1991.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, 2017

BUZAN, T. **Mapas mentais**. Rio de Janeiro, RJ: Sextante, 2009.

BUZAN, T.; BUZAN, B. **The mind map book**: how to use radiant thinking to maximize your brain's potencial. New Yourk: Dutton, 1994.

BUZAN, T.; BUZAN, B. **The mind map book**. 2. ed. Plume, 1996. 320 p.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1991.

CORRÊA, V. **Cazuza**: A história verdadeira de um menino de escola. São Paulo: Nacional, 1992.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler e ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORAZZA, S. M. **Tempos de currículo**: o que fazer? 2002. [Mimeografado].

CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. 37. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1992.



CRAMER; E. H.; CASTLE, M. **Incentivando o amor pela leitura**. Tradução: Monteiro M. C. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ, G. B. da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 1 jul. 2019.

DALLA ZEN, M. I. H. **Histórias de leitura na vida e na escola**: uma abordagem linguística, pedagógica e social. Porto Alegre: Mediação, 1997.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001. 272 p.

DEWEY, J. **How we think**. Boston: Heath, 1910.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

FELDER, R. M.; BRENT, R. Active Learning: an introduction. **ASQ Righer Education Brief**, 2(4) 2009. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.163.4909&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 3 jun. 2019.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução: Magne B. C. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, Aug. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 1 out. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Medo e ousadia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

FREITAS, C. A. de *et al.* Pesquisa e formação continuada de professores: aproximações teórico-metodológicas. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 1, 2005.

GIRALDI, J. W. *et al.* (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2016. 136 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

GIROUX, H. **Professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JOHNSON-LAIRD, P. **Mental models**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**. São Paulo: Globo, 1982

LIMA, J. F. de. **Educação municipal de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2014. 173 p.

MORIN, E. **Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial**. World 'Media. Suplemento do Jornal Folha de São Paulo, 12/12 1993.

NOGUEIRA, A. L. Formação Continuada na Educação Infantil: Concepções e Práticas Educadoras. **Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação**. UFG – Regional Jataí. v. 11, n. 2, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/38073/20337>. Acesso: 16 jun. 2019.

OLIVEIRA, V. de F. **A escola, espaço coletivo de formação continuada de professores em serviço: limites e possibilidades**. Uberaba, 2006. Disponível em: <http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000106231.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

PACHECO, A. de C. **A dissertação**: teoria e prática. Série – tópicos de linguagem. São Paulo: Atual, 1988.

PARO, V. H. **Gestão democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PENNAC, D. **Como um romance**. Tradução: Werneck, L. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTIAGO, M. E. A prática pedagógica na universidade com base na pedagogia freireana: relato de uma experiência. *In*: SAUL, A. M. (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora articulação universidade/escola, 2001.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 166 p.

SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem Significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SARAIVA, I. S.; WESCHENFELDER, M. H. (org.). **Sala de Aula**: que saberes? Que fazeres? Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

SARTORI, J.; BUSATO, Z. S. L. Construção de identidade pedagógica do professor. *In*: SARAIVA I. S.; WESCHENFELDER, M. A. **Sala de Aula**: que saberes? que fazeres? Passo Fundo: Editora UPF, 2006. 182 p.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1997.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Tradução: Neves, B. A. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (org.). **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 2002.

TIBA, I. **Disciplina, Limite na medida certa**: novos paradigmas. 85. ed. São Paulo: Intergrare Editora, 2006.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31. n. 3, set./dez., 2005.

VICKERY, A. *et al.* **Aprendizagem ativa**: nos anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2016. 252 p.

WESCHENFELDER, M. H.; OLIVEIRA, L. M.; SANTOS, J. J. R. dos. Projeto Pedagógico: reflexões da prática. *In*: SARAIVA, I. S.; WESCHENFELDER, (org.). **Sala de aula**: que saberes? que fazeres? Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006. 182 p.

WHEELDON, J.; FAUBERT, J. Framing experience: concept maps, mind maps, and data collection in qualitative research. **International Journal of Qualitative e Methods**, v. 8, n. 3, 2009. p. 68-8.

## **ANEXO A – Cópia da ata de reunião com os professores do Colégio Estadual Campos Brasil para definições acerca da pesquisa**

Aos vinte e nove dias do mês de abril de dois mil e dezenove, às 19 horas, na sala de coordenadores da instituição, realizou-se uma reunião afim de abordar a atual situação quanto a leitura, pois os professores em geral vinham reclamando de que as aulas que envolvem leitura não estavam tendo um resultado esperado, além das leituras a serem realizadas em casa não estavam sendo feitas. Esses professores estavam concluindo que os alunos não gostam de ler, e que os próprios apresentaram suas dificuldades em desenvolver a aula de leitura em sala. A presente reunião objetivou discutir sobre essa questão tão necessária para a vida do estudante. O grande problema dos anos finais do ensino fundamental, do 5º ao 9º ano, é que os alunos não estavam demonstrando proficiência no que tange a leitura. Essa discussão era fundamental para buscar uma solução viável para o problema, já que a grande questão era tornar as aulas de leitura mais atrativas e dinâmicas. Após relatos e discussões ficou acordado que seria realizada uma nova reunião na qual todos deveriam trazer ideias inovadoras na tentativa de equacionar o problema comum, observado por todos. A proposição foi aceita e todos concordaram em contribuir com sugestões para incluir no projeto coletivo buscando alcançar a melhoria no cenário da prática leitora. Nada mais a constar a ata segue assinada pela pesquisadora e demais participantes.

## **ANEXO B – Cópia da segunda ata de reunião com os professores do Colégio Estadual Campos Brasil para definições acerca da pesquisa**

Aos vinte dias do mês de maio de dois mil e dezenove às 19 horas, na sala de coordenadores da instituição, realizou-se uma reunião para definir a proposta que encaminhará a ação que se julga promotora de mudanças no resultado das leituras dos alunos do 5º ao 9º que serão atingidos por esta pesquisa. As discussões quanto às respostas dos alunos às indagações e solicitações de trabalhos de leitura afirmam que elas são lentas e muitas vezes insuficientes para atender o que preceituam os programas de ensino para o ensino fundamental que é realizar leituras proficientes. Todos os participantes comungam das mesmas ideias de que o modo de ensinar e os desafios aos alunos para as atividades de leitura deverão receber novas propostas e que é preciso fazer que o aluno leia mais e melhor, conseguindo interpretar o texto com mais propriedade. Depois de depoimentos e debates sobre a realidade de cada sala de aula as professoras chegaram a um consenso de que deveria sair dali um projeto coletivo para melhorar a ação leitora. Foram variadas as ideias apresentadas, mas a proposta escolhida para encaminhar a mudança pretendida foi associar a leitura com metodologias ativas para colocar o aluno em ação na sala de aula, fazendo com que ele participe mais ativamente do trabalho. Para tanto, foi definido que as alternativas para se trabalhar com leitura em sala de aula seriam incluídas na programação anual da escola para ser revista anualmente. Todos os professores se comprometeram em aprofundar os seus conhecimentos acerca das metodologias ativas para que em reuniões posteriores pudessem estudar as possibilidades de aplicar estratégias de aulas inovadoras, avaliando a priori, a sua realidade local. Contudo, ficou decidido para este semestre que a leitura trabalhada será uma narrativa literária e a metodologia ativa empregada será a elaboração de mapas mentais. Após escolha do tipo de leitura e metodologia ativa a ser aplicada, foi definido que nos semestres posteriores outras opções de metodologias ativas serão trabalhadas. Nada mais a constar, a ata segue assinada pela pesquisadora e demais participantes.

## **ANEXO C – Formulário I**

Identificação do respondente: A.F.P.S

**1. Como os professores se veem diante dos seus alunos: como D. Janoca, João Cântio, como autoritários, inovadores ou com uma outra imagem que lhes representam?**

Em processo de construção de uma relação amistosa, mas que seja produtiva no que tange ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

**2. Na sua percepção, quais os sentimentos que você ainda guarda, das experiências em sala de aula relacionados à leitura?**

Nunca gostei de ler quando estudava, comecei a gostar da leitura na graduação, e sempre me questionava. O que eu deveria fazer para não repassar o mesmo sentimento aos meus alunos. Foi então que descobri que a leitura compartilhada era gratificante, que levar o aluno para ele escolher a sua própria leitura despertava mais o gosto por ela. Trabalhar textos e temas relacionados ao cotidiano deles precisa ser levado em consideração para formarmos leitores assíduos.

**3. Quais comportamentos apresentados pelo seu aluno, concernente ao ato de ler em sala de aula, são potencialmente observados?**

Eles manifestam insatisfação quanto a leitura em voz alta e geralmente apresenta desânimo e desatenção.

**4. Você acha que é possível mudar o foco do ensino burocrático e tradicional, para um processo mais criativo e interativo, em que a leitura seja significativa?**

Sim. Mas para isso acontecer, alguns professores precisam mudar a sua postura como educadores e mediadores da leitura.

**5. O que é uma leitura produtiva?**

Uma leitura produtiva é aquela que o aluno lê com prazer e não por obrigação ou porque o professor pediu. O aluno precisa sentir prazer em buscar a leitura. Certas metodologias estão desconstruindo a leitura em sala de aula.

**6. A leitura que é realizada nas diferentes turmas da escola, vem atendendo as necessidades do leitor a ponto de ser criada a cultura da leitura nessa comunidade escolar?**

Não. Não vejo ela como produtiva, pois a leitura precisa ser prazerosa, precisamos formar leitores. Uma leitura por obrigação, jamais formará uma cultura de leitores

**7. Qual o seu conhecimento referente às metodologias ativas?**

O meu conhecimento é pouco, sempre tento me manter informada com colegas que estão no mestrado, mas quando tento usar na realidade, fica difícil trabalhar certas metodologias.

**8. A aproximação da metodologia ativa e da leitura, com a finalidade de dinamizar o ato de ler, pode apresentar resultados mais profícuos no que concerne à interpretação dos textos lidos?**

Sim. Porém, essa metodologia ativa, anda longe da realidade de alguns docentes.

**9. Uma intervenção por intermédio de um projeto coletivo para a criação de uma estratégia de mudança da realidade do cenário escolar, seria a perspectiva desejada para potencializar a aula de leitura? Justifique sua resposta.**

Sim. Participei de um projeto chamado “formando leitores”. Eu realizava a leitura juntamente com os alunos em aula. Lia em voz alta, comentávamos sobre a leitura, tive bons resultados, porém não foi fácil executar esse projeto, até porque faltavam livros do mesmo exemplar para a quantidade de alunos.

**10. Escolha as estratégias de leitura que melhor atende as suas expectativas:**

- (x) Projeção de textos escolhidos pelo próprio aluno
- ( ) Projeção de textos selecionados pelo professor
- (x) Projeção de textos relacionados aos campos de experiências
- ( ) Projeção de textos referente aos referenciais curriculares
- ( ) Conteúdos virtuais
- ( ) Outros \_\_\_\_\_

**11. Indique a (s) alternativa (s) de intervenção que atenda às necessidades para a melhoria da prática leitora:**

- Sala de aula virtual
- Realização de leituras utilizando um mapa mental
- Realização de leituras utilizando um mapa conceitual
- Aprendizagem baseada em projetos
- Aprendizagem entre pares ou times
- Aprendizagem baseada em problemas
- Outros \_\_\_\_\_



## **ANEXO D – Formulário II**

Identificação do respondente: F.R.S

### **1. Como os professores se veem diante dos seus alunos: como D. Janoca, João Cântio, como autoritários, inovadores ou com uma outra imagem que lhes representam?**

Não querendo apelar para a hipocrisia, posso afirmar que ainda sou uma professora tradicional, mas com fortes sinais no caminho da inovação.

### **2. Na sua percepção, quais os sentimentos que você ainda guarda, das experiências em sala de aula relacionados à leitura?**

Meus sentimentos pessoais de leitor se processam como algo com sabor de infância, de descoberta, viagem, inspiração, possibilidades. Lembro-me que com apenas 11, 12 anos não podia comprar livros (condições financeiras precárias), e no caminho da escola tinha uma banca de revistas que vendiam aqueles livrinhos de romances (Sabrina, Julia, Bianca) e eu, muito romântica e na quarta série, parava e ficava escolhendo pelo nome e também pela capa, vendo preço; meu pai me dava dinheiro para comprar geladinha, e eu juntava durante dias, semanas, até comprar um livro e ficava torcendo para ninguém o ter comprado antes de mim. As vezes conseguia trocar com o dono da banca, saía feliz, por poder viajar por mundos tão distantes e cheios de aventuras. Lia escondido da minha mãe (tradicional, severa, evangélica e analfabeta me recriminava por causa das fotografias nas capas). A noite quando ela dizia: hora de dormir, era tortura, pois gostaria de continuar lendo, mas, obedecia. As vezes eu pegava uma vela acendia e colocava em baixo da cama. Sempre fui viciada em viajar pelo mundo dos livros. Meu sentimento hoje é de frustração: por não ter tempo para ler tanto quanto gostaria.

**3. Quais comportamentos apresentados pelo seu aluno, concernente ao ato de ler em sala de aula, são potencialmente observados?**

Alguns poucos ainda se empolgam, leem, recontam com empolgação, facilidade, conseguem extrair as mensagens sociais das obras, conseguem identificar o gênero, o contexto de produção. A grande maioria não se encanta, acham chato, preferem tecnologias mais envolventes, leem por obrigação e então é percebido que o aproveitamento é distante do esperado.

**4. Você acha que é possível mudar o foco do ensino burocrático e tradicional, para um processo mais criativo e interativo, em que a leitura seja significativa?**

É possível. Um trabalho árduo, pois, precisa começar pelo professor, ou seja, este, precisa voltar à sala de aula e desenvolver novas metodologias. Metodologias que estejam de acordo com os anseios dos alunos: dinâmicas, que os envolvam e os desafiam a aprender. Os alunos atualmente são diferentes, porque o contexto de vivência muda com uma velocidade inalcançável pela escola, e quando citamos essa mudança, devemos observar diversos fatores: socioeconômico, cultural, tecnológico, intelectual, visão/perspectiva de futuro. Enfim, é possível mudar, é necessário mudar, porém o processo é mais amplo do que se pensam.

**5. O que é uma leitura produtiva?**

É aquela leitura que te muda para melhor em algum aspecto. É aquela leitura que te marca, que faz refletir e agir diferente. A leitura precisa enriquecer-nos em algum aspecto.

**6. A leitura que é realizada nas diferentes turmas da escola, vem atendendo as necessidades do leitor a ponto de ser criada a cultura da leitura nessa comunidade escolar?**

Sim. Existe um cuidado bem criterioso na escolha da obra de acordo com a turma, idade, nível de maturidade, tipo de obra de acordo com o gênero textual estudado. O que não surte o efeito desejado é trabalho de leitura realizado com livros. Os jovens estão em uma frequência muito frenética, então o que os encantam são jogos eletrônicos redes sociais que são meios improdutivos ou produzem produtos inadequados. A escola enquanto formadora de cidadãos participativos, tem procurado se adaptar à nova realidade e continuar cumprindo o seu papel, porém a evolução

humana e tecnológica é meteórica, e põe em xeque esse papel de formar cidadãos participativos, por estar se tornando obsoleta.

**7. Qual o seu conhecimento referente às metodologias ativas?**

Pouquíssimo ou quase nenhum. Sei da existência e de já ser utilizado, mas não tive contato próximo.

**8. A aproximação da metodologia ativa e da leitura, com a finalidade de dinamizar o ato de ler, pode apresentar resultados mais profícuos no que concerne à interpretação dos textos lidos?**

Depende de qual público estejamos trabalhando, pois, para essa metodologia ser efetivada depende muito de o próprio aluno perceber que ele é o formador do seu próprio conhecimento, ou seja, o aluno precisa compreender suas próprias dificuldades e também descobrir como saná-las. Já possuímos alunos em nossas salas de aula com essa metodologia, mas é um número muito irrisório. O que se percebe nesses alunos é que sua concentração e perspectiva de futuro são aquém da maioria de seus colegas.

**9. Uma intervenção Por intermédio de um projeto coletivo para a criação de uma estratégia de mudança da realidade do cenário escolar, seria a perspectiva desejada para potencializar a aula de leitura? Justifique sua resposta.**

Sim. Um projeto que envolva a interdisciplinaridade com metodologias envolventes como a proximidade com o autor, apresentação de teatro, estímulo à produção de vídeos com os alunos sendo protagonistas da obra, seria um mecanismo bem impactante; vale ressaltar que para isso a escola precisa de mão de obra específica e investimento financeiro, além de não se prender a cumprir um roteiro de conteúdos, mas sim, atentar-se à trabalhar bem, fixar bem os que forem trabalhados com os alunos.

**10. Escolha as estratégias de leitura que melhor atende as suas expectativas:**

- Projeção de textos escolhidos pelo próprio aluno
- Projeção de textos selecionados pelo professor
- Projeção de textos relacionados aos campos de experiências
- Projeção de textos referente aos referenciais curriculares

Conteúdos virtuais

Outros \_\_\_\_\_

**11. Indique a (s) alternativa (s) de intervenção que atenda às necessidades para a melhoria da prática leitora:**

Sala de aula virtual (Talvez, poderia ser uma tentativa, mas nos esbarramos na questão de que, nem todos alunos e escola estão devidamente equipadas tecnologicamente)

Realização de leituras utilizando um mapa mental

Realização de leituras utilizando um mapa conceitual

Aprendizagem baseada em projetos

Aprendizagem entre pares ou times

Aprendizagem baseada em problemas

Outros \_\_\_\_\_

## **ANEXO E – Formulário III**

Identificação do respondente: L.S.S

**1. Como os professores se veem diante dos seus alunos: como D. Janoca, João Câncio, como autoritários, inovadores ou com uma outra imagem que lhes representam?**

Sou uma professora que busca uma atuação inovadora, contudo, tenho lido muito a respeito e tento levar aos alunos a desenvolver uma programação mais dinâmica.

**2. Na sua percepção, quais os sentimentos que você ainda guarda, das experiências em sala de aula relacionados à leitura?**

Sentimento de nostalgia, o momento de leitura era sempre prazeroso e cheio de descobertas.

**3. Quais comportamentos apresentados pelo seu aluno, concernente ao ato de ler em sala de aula, são potencialmente observados?**

A desenvoltura durante a leitura, a participação ativa na mesma, a observação à pontuação durante a leitura e a disciplina enquanto o colega lê.

**4. Você acha que é possível mudar o foco do ensino burocrático e tradicional, para um processo mais criativo e interativo, em que a leitura seja significativa?**

Com certeza; é necessário encontrar formas de cativar os alunos e tornar o ato de ler uma prática prazerosa.

**5. O que é uma leitura produtiva?**

É a leitura que traz resultados, transformadora, criativa e formadora de opiniões.

**6. A leitura que é realizada nas diferentes turmas da escola, vem atendendo as necessidades do leitor a ponto de ser criada a cultura da leitura nessa comunidade escolar?**

Acredito que sim; durante as aulas, sempre observo alunos indo e vindo da biblioteca à procura de livros variados para ler; alguns vão à mando do professor de Língua Portuguesa, outros por interesse próprio, mas tenho percebido mais livros nas mãos dos alunos ultimamente.

**7. Qual o seu conhecimento referente às metodologias ativas?**

Pouco; sei que se trata de ensinar por meio de experiências; quando o aluno está inserido no assunto, ele aprende com mais facilidade.

**8. A aproximação da metodologia ativa e da leitura, com a finalidade de dinamizar o ato de ler, pode apresentar resultados mais profícuos no que concerne à interpretação dos textos lidos?**

Acredito que sim. A prática de projetos variados pode servir de incentivo para que os jovens sintam interesse pela leitura.

**9. Uma intervenção por intermédio de um projeto coletivo para a criação de uma estratégia de mudança da realidade do cenário escolar, seria a perspectiva desejada para potencializar a aula de leitura? Justifique sua resposta.**

Ajudaria, na medida em que todos estariam focados na prática da leitura e, trabalhando juntos, o resultado viria com mais rapidez e eficácia.

**10. Escolha as estratégias de leitura que melhor atende as suas expectativas:**

- ( x ) Projeção de textos escolhidos pelo próprio aluno
- ( ) Projeção de textos selecionados pelo professor
- ( x ) Projeção de textos relacionados aos campos de experiências
- ( ) Projeção de textos referente aos referenciais curriculares
- ( x ) Conteúdos virtuais
- ( ) Outros \_\_\_\_\_

**11. Indique a (s) alternativa (s) de intervenção que atenda às necessidades para a melhoria da prática leitora:**

Sala de aula virtual

Realização de leituras utilizando um mapa mental

Realização de leituras utilizando um mapa conceitual

Aprendizagem baseada em projetos

Aprendizagem entre pares ou times

Aprendizagem baseada em problemas

Outros \_\_\_\_\_

## **ANEXO F – Formulário IV**

Identificação do respondente: R.F.L

### **1. Como os professores se veem diante dos seus alunos: como D. Janoca, João Câncio, como autoritários, inovadores ou com uma outra imagem que lhes representam?**

Sou o próprio professor João Câncio, chego devagar e deixo que os alunos acompanhem o meu ritmo, exigindo deles muito empenho com vistas a constatação de que é sendo um bom aluno que se aprende.

### **2. Na sua percepção, quais os sentimentos que você ainda guarda, das experiências em sala de aula relacionados à leitura?**

Tendo em vista alunos de segunda fase do ensino fundamental e médio, às vezes o sentimento é de ganho e às vezes de frustração, porque usando uma estratégia ou outra, uma pequena parcela dos alunos demonstra fluência leitora considerada ideal, não para atribuição de nota, mas pelas exigências diversas da sociedade que dependem dessa competência. Sentimento de dificuldade para tirar esses alunos dessa situação em que se decodifica o texto, mas não se compreende de fato.

### **3. Quais comportamentos apresentados pelo seu aluno, concernentes ao ato de ler em sala de aula, são potencialmente observados?**

Quase sempre, preguiça, falta de foco, não compreensão da importância da leitura, erros de grafia causado por essa falta de atenção. Talvez por que eles geralmente relacionem as atividades de leitura como algo a ser feito unicamente com o propósito de obter nota.

### **4. Você acha que é possível mudar o foco do ensino burocrático e tradicional, para um processo mais criativo e interativo, em que a leitura seja significativa?**

Sim e acho que o primeiro passo é realizar um trabalho em que a leitura não seja vista como algo a ser trabalhado apenas pelo professor de português e sim como responsabilidade de toda a equipe escolar.



**5. O que é uma leitura produtiva?**

É uma leitura em que o aluno demonstre compreender o que leu, sendo capaz de socializar suas impressões a respeito, ouvir pontos de vista diferentes dos seus, mantendo-os e modificando-os, estabelecendo relações entre textos, ampliando seu conhecimento de mundo, auxiliando sua competência expressiva oral e escrita.

**6. A leitura que é realizada nas diferentes turmas da escola, vem atendendo as necessidades do leitor a ponto de ser criada a cultura da leitura nessa comunidade escolar?**

Sim. Pois apesar de estarmos longe daquilo que se considera adequado em relação a competências leitora vemos alguns avanços, como o aumento da procura por livros na biblioteca escolar, o desenvolvimento de atividades diversas do currículo escolar que tem a leitura como base e tem despertado cada vez mais o interesse dos alunos.

**7. Qual o seu conhecimento referente às metodologias ativas?**

Trata-se de uma aprendizagem focada no aluno, em que o mesmo seja responsável pelo próprio conhecimento e o professor seja mediador entre este e o aluno. Acho indispensável nos dias de hoje, pois os rápidos avanços tecnológicos levam o aluno a obter uma grande quantidade e variedade de conhecimentos antes de chegar à escola. E esta por sua vez, tem se transformado no lugar de “filtragem” dessa gama de saberes, transformando essa quantidade de informação em informações de qualidade e relevância para a vida do aluno como um todo.

**8. A aproximação da metodologia ativa e da leitura, com a finalidade de dinamizar o ato de ler, pode apresentar resultados mais profícuos no que concerne à interpretação dos textos lidos?**

Com certeza, especialmente porque a leitura cada dia mais ocorre em plataformas virtuais.

**9. Uma intervenção por intermédio de um projeto coletivo para a criação de uma estratégia de mudança da realidade do cenário escolar, seria a perspectiva desejada para potencializar a aula de leitura? Justifique sua resposta.**

Sim. Porque o que é realizado de modo coletivo por uma equipe escolar, tendo em vista o aprendizado global do aluno tende a produzir melhores resultados para cada aluno.

**10. Escolha as estratégias de leitura que melhor atende as suas expectativas:**

- (x) Projeção de textos escolhidos pelo próprio aluno
- ( ) Projeção de textos selecionados pelo professor
- ( ) Projeção de textos relacionados aos campos de experiências
- (x) Projeção de textos referente aos referenciais curriculares
- (x) Conteúdos virtuais
- ( ) Outros \_\_\_\_\_

**11. Indique a (s) alternativa (s) de intervenção que atenda às necessidades para a melhoria da prática leitora:**

- (x) Sala de aula virtual
- ( ) Realização de leituras utilizando um mapa mental
- ( ) Realização de leituras utilizando um mapa conceitual
- (x) Aprendizagem baseada em projetos
- (x) Aprendizagem entre pares ou times
- (x) Aprendizagem baseada em problemas
- ( ) Outros \_\_\_\_\_