



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernâculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site: propeg.uern.br/profletras



PAULO JAKSON DA COSTA

**CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES E ALUNOS
SOBRE A LEITURA E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**PAU DOS FERROS/RN
2023**



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



PAULO JAKSON DA COSTA

CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A LEITURA E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Departamento de Letras Vernáculas, do Campus Avançado de Pau dos Ferros – CAPF, como requisito final para obtenção de título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira

PAU DOS FERROS/RN
2023

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

C837c Costa, Paulo Jakson da
CRENÇAS e experiências de professores e alunos sobre a leitura e o uso de tecnologias digitais nas aulas de Língua portuguesa. / Paulo Jakson da Costa. - Pau dos Ferros, 2023.
116p.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Língua Portuguesa. 2. Tecnologias Digitais. 3. Leitura. 4. Experiências. 5. Crenças. I. Oliveira, Marcos Nonato de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

A dissertação CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE O ENSINO DE LEITURA E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Pau dos Ferro/UERN, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, foi outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Dissertação defendida e aprovada em: 27 de abril de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira – UERN
Presidente e Orientador

Prof. Dr. Leandro Guimarães Garcia (UFT)
Examinador Externo

Profa. Dra. Antonia Sueli da Silva Gomes (UERN)
Examinadora Interna

Prof. Dr. Jose Marcos Rosendo De Souza (UECE)
Examinador Externo Suplente

Profa. Dra. Concísia Lopes dos Santos (UERN)
Examinador Interno Suplente

A Deus, aos meus pais, aos meus irmãos, a
minha esposa e a nossa filha, pois o
conhecimento ilumina nossos olhos.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus nosso amado Pai que pela tua Graça nos salvou de todo o mal, quando rasgou o escrito de dívidas naquele madeiro e nos fez teus filhos reinando em vida, sempre em perfeita vitória.

A minha família, que sempre acreditou nos meus propósitos na minha carreira profissional. Agradeço especialmente, aos meus amados pais Raimundo Nonato da Costa e Maria Antônia Araújo Costa pela educação primordial e amorosa, junto aos meus amados irmãos Francisco Hedson da Costa e Ana Paula da Costa, com os quais compartilhamos em nosso harmonioso lar, que me possibilitou persistir convicto para alcançar minhas conquistas. Sou grato à Deus por estarmos felizes e vivenciando a realização desse sonho juntos.

A minha amada esposa Maria Jucyelle Varela de Souza e nossa amada filha Valentina Varela da Costa, que são pessoas muito especiais em minha vida, por sempre estarem ao meu lado em todos os momentos e com quem pude dividir minhas dificuldades e alegrias nessa caminhada.

Aos meus queridos avós paternos Nair Lemos da Costa e Alfredo Leite da Costa (*In Memoriam*) e aos avós maternos Lindalva Maria de Araújo (*In Memoriam*) e Antônio Lourenço de Araújo, por terem muito cedo me instruído no caminho do bem.

Aos meus queridos tios e tias, por terem me conduzido desde criança no universo prazeroso da leitura.

Aos meus amigos e companheiros sempre presentes que torcem por mim, me estimulando a seguir em frente.

Aos queridos colegas, amigos e amigas que ganhei nesses dois anos de encontros, com quem compartilhei momentos gratificantes e de muito aprendizado: Macio, Eliane, Valdilene, Silvinha (Cícera), André, Lindenberg, Márcia, Sandra e Edimilson. Tenho ótimas lembranças.

Aos colegas de trabalho, os quais me apoiaram e me ajudaram, principalmente a diretora e a coordenadora pedagógica.

Ao meu orientador, professor Dr. Marcos Nonato de Oliveira, por ter acreditado em mim quando eu mais precisei. Sou muito grato pela confiança em mim colocada, pela orientação, paciência e conselhos.

Aos membros da banca examinadora, o professor Dr. Leandro Guimarães Garcia e a professora Dra. Antônia Sueli da Silva Gomes, pela colaboração.

A todos que fazem parte do PROFLETRAS, professores, professoras, coordenadores, secretário, que por inúmeras vezes me orientaram, sempre solícitos.

Ler é outro modo de ouvir.

Marcos Bagno

RESUMO

Na escola muitas vezes existe o empenho para que os alunos exerçam seus direitos e deveres de modo consciente e pleno. O fundamento para que essas finalidades ocorram é a leitura. Notadamente, que fatores externos à escola, como a cultura presente, influenciam no produto. Do mesmo modo, aspectos como as crenças dos alunos e professores podem vir a interferir ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O êxito desse processo está no equilíbrio das crenças dos participantes e na troca de experiências bem sucedidas. Com isso, este estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições das experiências dos educandos com as memórias literárias nas aulas de leitura. Para essa análise, conta-se com a participação de quinze alunos do 7º ano e três professores de Língua Portuguesa. Para coleta e análise dos dados, adota-se uma abordagem qualitativa, com a utilização de questionários semiestruturados, com aplicação aos participantes e analisados a partir dos estudos de crenças, propostos por Miccoli (2005, 2007), Barcelos (2001, 2004, 2007), Oliveira (2007, 2017, 2019, 2020) e Morin (2000). Através da análise dos dados, procurou-se estruturar uma cartilha com sugestões de atividades de leitura e uso das ferramentas digitais, fundamentada na proposta de leitura por andaimes de Graves e Graves (1995). A base teórica foi constituída e fundamentada em autores como: Freire (1987, 1989), Graves e Graves (1995), Solé (1998), Colomer; Camps (2010) e Marcuschi (2008) que apontam sobre as concepções e estratégias de leitura e Rojo (2002, 2012), Moran (2007, 2013) e Kenski (2012), que discutem a função das tecnologias digitais na educação. Os resultados demonstram que os alunos acreditam na importância da leitura e que precisam de auxílio para avançar. Já com relação aos professores, apesar de sabedores dos obstáculos de proficiência de leitura, creem no potencial de aprender de seus alunos. Desse modo, esta pesquisa pretende fomentar reflexões sobre as práticas de leitura no contexto da escola como maneira de colaborar para a melhoria do ensino, por meio da exploração das memórias literárias nas aulas, o uso das tecnologias digitais e de práticas pedagógicas fundamentadas e capazes de engajar professores e alunos para que venham se colocar como sujeitos reflexivos no processo de ensino aprendizagem, o qual possam ensinar e aprender de forma prazerosa e significativa.

Palavras-chave: Experiências. Crenças. Leitura. Tecnologias Digitais. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

At school oftentimes there is the effort for that students exercise their rights and duties consciously and fully. The foundation for these purposes to occur is reading. Notably, that factors external to the school, such as the present culture, influence the product. In the same way, aspects such as students and teachers beliefs may interfere throughout the teaching-learning process. The success of this process is in the balance of the participant's beliefs and in the exchange of successful experiences. With this, our study has as main aim of analyzing the contributions of student's experiences with literary memories in reading classes. For this analysis, we had the participation of fifteen 7th grade students and three Portuguese language teachers. To collect and analyze the data, we adopted a qualitative approach, using semi-structured questionnaires, applied to the participants and analyzed from the belief studies proposed by Miccoli (2005, 2007), Barcelos (2001, 2004, 2007), Oliveira (2007, 2017, 2019, 2020) e Morin (2000). Through data analysis, an attempt was made to structure a booklet with suggestions for reading activities and the use of digital tools, based on the scaffolding reading proposed by Graves and Graves (1995). The theoretical basis was constituted and based on authors such as: Freire (1987, 1989), Graves e Graves (1995), Solé (1998), Colomer; Camps (2010) e Marcuschi (2008) que apontam sobre as concepções e estratégias de leitura e Rojo (2002, 2012), Moran (2007, 2013) e Kenski (2012), that discuss the role of digital technologies in education. The results show that students believe in the importance of reading and that they need help to advance. With regard to teachers, with regard to teachers, despite being aware of the obstacles to reading proficiency, they believe in their students' learning potential. Thus, this research intends to encourage reflections on reading practices in the context of the school as a way to collaborate for the improvement of teaching, through the exploration of literary memories in the classroom, the use of digital technologies and pedagogical practices based on and capable of engaging teachers and students so that they become reflective subjects in the teaching-learning process, which can teach and learn in a pleasant and meaningful way.

Keywords: Experiences. Beliefs. Reading. Digital Technologies. Portuguese language.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – A relevância da leitura	71
Gráfico 2 – Rotina de leitura	72
Gráfico 3 – Você lê por obrigação?	73
Gráfico 4 – Você já leu algum livro sem que o professor tenha pedido para ler?	75
Gráfico 5 - Você lê os conteúdos das aulas em casa?	76
Gráfico 6 - Quando você lê sozinho:	78
Gráfico 7 – Proficiência leitora dos alunos	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Crenças dos Alunos

85

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALP	Aluno Participante
PC	Professor colaborador
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
INEP	Instituto Anísio Teixeira
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

Sumário

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2 CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS SOBRE A LEITURA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	21
2.1 CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS NA LINGUÍSTICA APLICADA	22
2.1.1 O conceito de crenças.....	26
2.2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA	32
2.2.1 Estratégias de leitura para a construção de sentidos	35
2.2.2 O texto nas aulas de Língua Portuguesa	39
2.2.3 Conceituações e características históricas sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de línguas.....	41
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	56
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	56
3.2 A CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA	60
3.2.1 O campo da pesquisa e os participantes	60
3.2.2 Os instrumentos da pesquisa e os procedimentos de coleta para análise dos dados.....	65
4 CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS E DE PROFESSORES	70
4.1 CRENÇAS DOS ALUNOS QUANTO À PRÁTICA DE LEITURA.....	70
4.1.1 AS experiências no processo de intervenção.....	71
4.1.2 Confronto das crenças e experiências	83
4.2 AS CRENÇAS DOS PROFESSORES QUANTO AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS	85
4.2.1 As experiências dos participantes no processo de intervenção	85
4.2.2 As crenças dos professores da intervenção	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES.....	105
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS	106
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	107
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	109
ANEXOS	110
ANEXO 1: RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO – ALUNOS.....	111
ANEXO 2 - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO – PROFESSORES	114

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nada essencial pode ser ensinado. Mas tudo tem que ser aprendido.

Millôr Fernandes

Certamente, uma das finalidades da educação é o seu relacionamento com o cultural, pois existe entre elas uma convivência próxima, elencando o termo escolarização no seu significado mais abrangente, de socializar e formar. É necessário perceber que educar é sempre um agir com mão dupla, no tocante ao adquirir e compartilhar conhecimentos, habilidades, crenças e valores, que compõem as matérias dos currículos da educação e cultura. Observa-se que elementos sociais e culturais, além dos ligados aos jovens, são fundamentais para sua aprendizagem, incentivo para ler e efetivar os exercícios estabelecidos pela escola. Dentre esses aspectos, estão as experiências que os professores e os alunos têm sobre a leitura e a colocação das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, pesquisar sobre as experiências dos sujeitos envolvidos nesse contexto é determinante e pode elaborar a consciência a respeito desse processo colaborar para a melhoria da qualidade do ensino (OLIVEIRA; LIMA, 2017).

Almeida (*Apud* COSTA; RODRIGUEZ, 2013) destaca a forma da juventude ser e estar no mundo atual, que não se identifica com as práticas pedagógicas orientadas na “educação bancária”, muito criticada por Freire (1987) a qual não existe a criação, não existe o transformar, não existe saber. Embora, entende-se que somente o incluir tecnológico nas escolas ou a oferta de acessar os conteúdos diferentes não garante melhoria na qualidade do ensino, melhoria na aprendizagem ou aumento do estímulo por parte dos alunos, isto é, o uso frequente do tecnológico não quer dizer que jovens tenham alcançado um tal nível emancipatório no seu uso que obtenha capacidade para problematização do mundo, estabelecer significação às informações, construir e selecionar conhecimentos. O primordial para o aprimoramento educacional e o avanço junto às novas tecnologias também envolve outros elementos, que fogem do espaço do educador, da gestão e da escola. Mas, se desejam realizar de maneira diferente mesmo frente a precariedade ou das dificuldades, cabe aos professores transformar em aprendizagem eficiente a utilização de qualquer ferramenta interessante que traga

um novo caminho, uma nova alternativa para seus alunos (COSTA; CRUZ; RODRIGUEZ, 2013).

Nos últimos anos, verificamos um maior avanço na área científica e tecnológica, devido a um grande alcance das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na sala de aula. Com a pandemia da covid 19, esses recursos digitais ocuparam destaque na educação mundial. Nessa conjuntura, algo que ocorria de modo lento e gradativo tornou-se rápido e fundamental. O desafio de usar mecanismos que potencializam o processo de ensino trouxe as TIDC para o universo das práticas docentes escolares com maior aprovação da sociedade. Embora, temos conhecimento que já fazem anos que a educação nacional não consegue alcançar a velocidade das inovações tecnológicas da educação. São muitos os entraves nesse processo em curso, como: os professores inaptos ao uso das tecnologias, as escolas sucateadas e a alta taxa de estudantes evadidos são grandes dificuldades para alavancar a melhoria da aprendizagem satisfatória e eficaz.

Desse modo, a reflexão nas aulas de Língua Portuguesa, enfatizamos que, apesar do maior desenvolvimento tecnológico, o ensino de leitura centralizado no texto é o foco maior que preocupa a educação brasileira. Esse questionamento acerca da leitura existe já há alguns anos, teve um aumento na atual conjuntura. Esse apontamento é necessário para consideração do papel social do texto, através dos inúmeros gêneros textuais presentes nas situações sócio interativas. Para tanto, vamos explorar as memórias literárias que são textos escritos por autores que, ao relembrar o passado, agregam a vivência e a imaginação. Com isso, utilizam as figuras de linguagem, selecionam as palavras que serão utilizadas, fundamentados por regras estéticas que acrescentam ao texto ritmo e guiam o leitor por ambientes e ocasiões reais ou fictícias.

Os textos, partem de experiências de vida do escritor no passado, são apresentadas do modo como são lembradas no presente. Na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, os educandos, por se tratar de adolescentes e jovens, recorreram, no desdobramento do assunto, às lembranças de pessoas mais idosas da comunidade. É relevante, portanto, destacar que os educandos não irão contar suas memórias particulares, eles irão aprender a contar como se fossem a pessoa entrevistada.

Nesse sentido, é necessário que os professores observem a importância de alterar o processo de ensino-aprendizagem para que se consiga o avanço tecnológico

na escola, mas de modo a colocar aqueles que aparecem distante do espaço digital. Com isso, a escola pode ancorar sua função como produção e socialização de saberes, a partir da agregação das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, como fatores modificadores da maneira como os alunos buscam e selecionam as informações e os conhecimentos. Observa-se, contudo, que mesmo com a multiplicidade de aspectos envolvidos no uso do tecnológico na educação, a decisão de utilizá-los ou não é particular de cada docente, sendo, esse aspecto, decisivo nesse processo. Entretanto, segundo Costa, Cruz e Rodriguez (2013), diversas são as justificativas demonstradas pelos professores para o não uso das tecnologias nas aulas. Situacionalmente, o motivo é a falta de domínio com a utilização das tecnologias ou o fato de não possuir o conhecimento necessário para a organização dos conteúdos e o uso do digital. Essas escolhas são fundamentais para a formação de crenças negativas, e que são interligadas aos docentes, são resultados das experiências familiares e profissionais, alteradas pelo contexto interativo, mas que devem ser superadas com o tempo e com outras experiências positivas, podendo contribuir possivelmente nos futuros atos profissionais e serem formadas por uma nova contextualização situacional (ÁVILA, 2018).

Na procura da utilização dos métodos que usam o novo tecnológico, o professor, muitas vezes, termina desempenhando uma técnica intuitiva, em uma mescla de prática tradicional e discurso moderno. Pensar a respeito de como os docentes têm entendido esses paradigmas na sala de aula, remete refletir a complexidade que engloba os gêneros textuais e seu uso pedagógico. O que o docente leciona e como ele leciona são resultado da interpretação que ele tem das manifestações linguísticas. Mediante a exposição, mostra-se que a ação de reconhecer suas crenças é o primeiro fator para criar um posicionamento reflexivo por intermédio do professor, com relação à prática docente, e dos alunos, como aprendizes. Ao tornar-se consciente de suas crenças, o professor terá condições de dominar sua prática e estruturar melhor suas escolhas na aula e fora dela; o aluno, também irá mudar o agir, lançando-se para experiências inéditas. Com isso, a ação de usar ou não as ferramentas tecnológicas nas aulas, passa pela consciência do seu valor para o aprendizado e o desempenho, criando um incentivo positivo, também, quanto a aceitação dos alunos frente às aulas dinamizadas (FONTENELE; MAGALHÃES NETO, 2019).

Dessa forma, o professor tem o papel de colocar o estudante no universo da leitura reflexiva dos textos. Assim, propõe uma discussão sobre o desinteresse e a falta de estímulo dos estudantes nas aulas de leitura, fazendo os professores refletir e rever de que modo os discentes se colocam como leitores críticos e reflexivos no mundo através do mergulho na literatura. Considerando isto e a interação que envolve a textualidade e o social, selecionamos o gênero memórias literárias. Daí projetamos que o estudante possa narrar suas histórias ou lembranças e simultaneamente reconheça como outras lembranças outros dizeres conversam na fala do outro, isto é, despertem para refletir a respeito da enorme variedade de discursos.

Entretanto, não é apenas que o docente identifique a relevância que o tecnológico possui ou está estimulado para usá-los, é essencial ter alguma formação tecnológica, sem a qual será trabalhosa uma escolha de ação ancorada e adequada. Percebe-se, assim, que o ato educativo requer classificação de informações e práticas educativas e esse exercício classificatório é também selecionar, classificar e operacionalizar a junção entre os níveis. Existe um envolvimento entre o exercício pedagógico e outros exercícios sociais, espelho cultural. Atualmente, o mundo impõe um processo educacional centrado em informação, engajamento social, científico e tecnológico, isto é, existe a necessidade de que a escola disponibilize caminhos conceituais de um universo complexo, ao mesmo instante em que demonstra uma direção a ser tomada. A leitura pode propiciar esse caminho se tiver um local mais relevante do que o que lhe é ofertado por um ensino tradicionalista (COSTA; CRUZ; RODRIGUEZ, 2013).

Conforme a exposição, observa-se que o uso de aparelhos móveis no espaço educacional, se compõe numa necessidade, visto que não se deve desconsiderar-los ou descartá-los como novos instrumentos de ensino e aprendizagem. A comodidade de acessar a grande rede em um smartphone agiliza a interação, o envio de dados e as leituras. A oportunidade de tê-la sempre a disposição proporciona que se aprenda em qualquer local e a qualquer instante, estruturando assim o mobile learning (aprendizagem móvel). A possibilidade transformadora da utilização do tecnológico nas aulas permite que o discente se mostra envolvido com seu aprendizado, a partir do instante que revela os potenciais desse instrumento na exploração de definições, na seleção de informações, no jogo de ideias e na análise da própria aprendizagem. Em outros termos, aprender com o tecnológico, enquanto instrumento de trabalho,

guiam o discente a aumentar seus modos de pensar, criar e explorar o conhecimento (CARVALHO, 2015).

Com isso, e ancorado nas experiências vivenciadas nas, emerge a necessidade de efetivar uma pesquisa objetivando colaborar para a melhoria da aprendizagem dos discentes, no propósito de minimizar os entraves de leitura e compreensão, através da verificação das falhas observadas nos exercícios efetivados em sala de aula. Assim, procurou-se pesquisar novos métodos que dotasse de estratégias de leitura mais eficientes, como os apontados por Graves e Graves (1995), Solé (1998) e Colomer e Camps (2002), além de novos modos de incluir as ferramentas digitais nesse processo, com a finalidade de propiciar momentos em que os discentes vivenciem novas experiências de ensino e aprendizagem de leitura, independente, do modo como é ofertado, se no livro de papel ou em formato digital. No instante atual de alterações no modelo educativo, onde se atenua o fio que divide a educação escolar da informal, é fundamental utilizar novos modos de maximizar os potenciais das modernas tecnologias, pois, o que principalmente importa é incentivar o discente e o gosto pela leitura (COSTA; CRUZ; RODRIGUEZ, 2013).

Andrade (2016) investigou de que modo pode ocorrer o ensino de leitura e produção de textos, a partir do uso do *WhatsApp* e tendo verificado que o aplicativo pode ser uma ferramenta significativa de aprendizagem e de motivação para explorar a leitura, como também, proporcionar aulas participativas e dinâmicas (ANDRADE, 2016). O livro de Bacich Tanzi Neto e Trevisani (2015) traz pesquisas sobre a utilização das tecnologias propostas no ensino híbrido. A sugestão é de uma revisão de conhecimentos pedagógicos e a colocação das tecnologias digitais na elaboração de um direcionamento metodológico que valorize a agregação do ensino on-line ao currículo educacional e mais valorizando as relações interpessoais, com a finalidade de encontrar modos de fazer o discente aprender ainda mais (BACICH; TANZI NETO; 2015). Em suas pesquisas, Moreira e Trindade (2017, p.49) concluíram que o acesso à tecnologia tem colaborado para alterar o modo como as pessoas interagem entre si e com os assuntos a que têm acesso. Este novo modo de conceber o acesso à informação tem feito adequado uso das novas tecnologias no espaço de ensino, propiciando modos mais sofisticados de interação e compartilhamento de informações.

Mediante os resultados obtidos e da verificação que trabalho com a leitura necessita ser bem ancorado, fundamentado nos estudos e noções de teóricos sobre

a temática, emergem algumas perguntas como: Com isso, elencamos as seguintes questões de pesquisa: Quais as crenças dos participantes sobre o uso das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de leitura nas aulas de Língua Portuguesa? Quais as experiências dos alunos e dos professores sobre a prática de leitura nas aulas de Língua Portuguesa? Como as experiências com a leitura e as tecnologias digitais na escola podem contribuir para o desenvolvimento do ensino de língua portuguesa?

Embasado nos estudos que norteiam a compreensão do processo de leitura numa ótica de uso social, este trabalho tem como objetivo geral investigar as crenças e as experiências de professores e alunos sobre o ensino-aprendizagem de leitura e o uso das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa. A partir do objetivo geral, foram relacionados os seguintes objetivos específicos: verificar as crenças dos professores e dos alunos sobre a prática de leitura; identificar as experiências com as memórias literárias nas aulas de leitura; analisar as crenças e as experiências dos professores e dos alunos sobre leitura. Elaboração de uma cartilha com orientações sobre estratégias de leitura, embasada na proposta de leitura por andaimes de Graves e Graves (1995), apresentando os passos de como estimular o discente e instrumental para a compreensão textual, incluindo propostas de tecnologias digitais viáveis e de simples manuseio, que devam ser utilizadas naturalmente, por quem optar em usar. Salientamos que não se concebe de algo rígido, mas de uma sugestão que se adequa, conforme cada momento, pois a meta desta não é ofertar uma proposta padronizada, mas alavancar o êxito discente em seus exercícios de leitura.

Nesse sentido, a partir da ideia de que as aulas de Língua Portuguesa precisam se estruturar num universo fundamental para o estudo com texto e leitura num viés de interação social da linguagem para que possam colaborar para desenvolver as habilidades e a competência dos leitores em formação. Na cartilha, serão apresentados os passos para o ensino por meio da experiência de leitura com andaimes, numa perspectiva instrucional da andaimagem, de Bruner (1995), posta por Graves e Graves (1995), onde as propostas de leitura serão tomadas como atividades de produção de sentidos, considerando as experiências e conhecimentos prévios do leitor, para ultrapassar a decodificação.

Para fundamentação dessa pesquisa, utilizamos estudos que envolve a leitura numa ótica sociointeracionista, como: Freire (1986, 1987), Leffa (1996, 1999), Luckesi (2001) e Kleiman (2000 e 2007); de estudiosos que abordam os processos de compreensão leitora como: Solé (1998), Graves e Graves (1995) e estudos como os

de Colomer e Camps (2002), Marcuschi (2010) que mostram reflexões sobre a produção de inferências como estratégias na compreensão de textos. As pesquisas de Miccoli (2007), Barcelos (2004, 2007), Oliveira (2007) e Morin (2002), sobre experiências, ajudaram na análise dos discursos dos alunos sujeitos à pesquisa. Os sujeitos sociais do discurso, os alunos e o objeto da pesquisa, seus discursos, coletados a partir de questionário preestabelecido. Teve-se em consideração a abordagem comunicativa, a mediação entre aluno e o conhecimento é feita pelo professor e suas intervenções podem influenciar nas experiências dos alunos e as destes sobre o professor, considerando que esse processo não é unilateral (BARCELOS, 2007).

Nesse propósito, o trabalho foi constituído em quatro capítulos. O primeiro introduz a temática, demonstrando suas partes globais, a justificativa para a efetivação desse estudo e a importância dessa pesquisa para o ensino, os objetivos que se busca atingir, o estado da arte a partir de trabalhos com o assunto semelhante, problemática, contendo questionamentos norteadores; objetivo geral e objetivos específicos, e o embasamento teórico, contemplando teorias relevantes para este estudo e a seleção da construção da pesquisa.

O segundo capítulo mostra um referencial teórico embasado nos estudiosos que tratam a respeito dessa temática em estudo e divide-se em três subitens. O primeiro apresenta os embasamentos do estudo das experiências em Linguística Aplicada, discutindo a respeito das implicações para o ensino e aprendizagem de leitura nas aulas de língua materna; no segundo item, tentou-se mostrar concepções da leitura, do ensino- aprendizagem da leitura crítica e as estratégias para formação de sentidos; o terceiro item mostra reflexões sobre a utilização educacional das ferramentas digitais e do letramento digital, objetivando compreender a utilização do tecnológico no contexto da educação, no ensino de Língua Portuguesa, discutindo a respeito da agregação de métodos de ensino inovadores.

O terceiro capítulo traz as escolhas metodológicas implementadas. A natureza da pesquisa, a caracterização do espaço de investigação, os instrumentos e os procedimentos usados para coletar os dados e as categorias para analisar o *corpus*, composto através da aplicação dos questionários. Já no quarto capítulo, estão elencadas as análises feitas a partir das categorias teóricas, subcategorias e unidades analisadas, o *corpus* demonstrado pela transcrição das respostas dos pesquisados.

Embasados nas análises feitas sobre o *corpus* e frente as observações realizadas no momento da prática de sala de aula, como professor de Língua Portuguesa da turma pesquisada, como produto fruto da pesquisa, foi confeccionada uma cartilha com propostas de procedimentos metodológicos para lecionar a leitura, de maneira que englobam a proficiência e a compreensão leitora fundamentada no contexto social do discente. Esta cartilha objetiva colaborar para a prática docente buscando uma formação profissional com mais criticidade e reflexão. Enfim, serão apontadas considerações finais a respeito do caminho empreendido no decorrer da pesquisa e os resultados alcançados com vistas a colaborar para a continuação ou alteração das experiências sobre o processo de ensino-aprendizagem de leitura.

2 CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS SOBRE A LEITURA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Tem uma pedra no meio do caminho das aulas de Língua Portuguesa.

Irané Antunes

Este capítulo tem como objetivo descrever os principais alicerces teóricos para o desenvolvimento deste trabalho. Inicialmente, serão verificadas as crenças a respeito do ensino-aprendizagem de línguas, embasadas nos estudos de Barcelos (2001, 2007), Miccoli (2007), Morin (2000), Santos, Souza e Souza (2012); após, serão apresentadas posicionamentos sobre leitura e estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora, a serem usados em sala de aula, tendo como embasamento estudos de Solé (1998), Graves e Graves (1995), Lajolo e Santos (2008) e Silva (2008), buscando oferecer subsídios para que os docentes de Língua Portuguesa pensem sobre sua práxis e através disso se sintam mais fundamentados e convictos para formação de leitores ativos, capazes de se colocar à frente do que leem. Por fim, traz uma reflexão sobre a utilização do tecnológico digital no ensino de Língua Portuguesa e de que maneira isso pode agregar no trabalho do docente, fundamentadas nos estudos de Rojo (2014; 2009), Rojo e Moura (2012) e Coscarelli e Ribeiro (2014).

O ato de ler normalmente é visto como uma oportunidade para acessar a um espaço de conhecimento e de informação, podendo tirar o ser humano da ignorância e propiciando a mudança do mundo. De acordo com o pensamento de Foucault (1994), “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo”. É ter acesso a respostas que podem ser buscadas na escrita e através delas elaborar novas informações, somando-se o novo conhecimento ao já existente.

Segundo Lajolo (1997), lê-se para compreender o mundo, para viver melhor. Quanto mais ampla a concepção de mundo, mais profundamente se lê. É o que se tem verificado nos educandos pesquisados. Através da vinda da internet, das redes sociais, dos manuais e revistas que podem ser lidos em casa, a leitura aparenta ter se tornado bem prazerosa, mais simples e acessível. Baseado nessas indicações escolhemos investigar esse campo temático, aplicando um questionário à turma do 7º ano para reconhecer o perfil leitor dos educandos.

2.1 CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS NA LINGUÍSTICA APLICADA

O estudo sobre crenças tem demonstrado ser muito importante nos estudos a respeito da aprendizagem de línguas, como também, em outros campos. Observamos as crenças e as experiências ligadas às ocasiões de aprendizagens no ensino, contextualizadas na Linguística Aplicada. Assim, elencamos diversas nomenclaturas: cultura de aprender, representações, porém que se encaminham para um único objeto (BARCELOS, 2004). De acordo com Barcelos (2001), “crenças são opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a respeito de suas próprias experiências”. A autora acrescenta que crenças seriam apenas uma definição cognitiva, primeiro: “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas [...] de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cercam” (BARCELOS, 2004, p. 20). Com isso, a autora destaca que, ao serem efetivados estudos, primordialmente na área da linguagem, estes possam ser elucidados sob o olhar da essência multidimensional e paradoxalmente das crenças (BARCELOS, 2004).

Já sobre as experiências, Miccoli (2006, p. 210, citando MORA, 1986, p. 1095) diz que a experiência é a “apreensão sensível da realidade externa”. A autora aponta que a percepção da realidade, a assimilação do que é cognitivo pode ser transformado em experiência, como uma situação do dia a dia, onde uma pessoa nunca usou uma escada rolante, mas observa os outros utilizarem e, assim, consegue o conhecimento para torna-se apto a praticar o que observou.

A conceituação de crenças e experiências mostram-se muito ampla e bastante complexa frente a uma multiplicidade de elementos usados em sua concepção. É unânime entre os teóricos que elas são particulares e influenciam nas escolhas feitas na vida. Segundo Pajares (1992), as crenças são uma temática paradoxal e complexa, com sentido afetivo e avaliador, o que distingue a significação de crenças e conhecimento, pois para ele a diferença entre estes ocorre pelo fato de as crenças conter um traço de emoção (OLIVEIRA; LIMA, 2017). Essa ideia é corroborativa a de Dewey (1993 Apud BARCELOS, 2001) quando ele demonstra a inter-relação entre crença e conhecimento.

[Crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro (DEWEY, 1933 *Apud* BARCELOS, 2001).

Frente a esta observação, o conhecimento é uma reformulação da realidade pela humanidade sendo, dessa maneira, incompleto e marcado por frequentes falhas. Destaca ainda que o raciocínio ocorre através da movimentação dessas duas formas de pensamentos e que as crenças ganham tanto valor quanto o pensamento racional e merecem ser consideradas dentro de suas fronteiras e dúvidas. Morin (2000) resume:

Ao examinarmos as crenças do passado, concluímos que a maioria delas contém erros e ilusões, mesmo quando pensamos há vinte anos atrás e constatamos como erramos e nos iludimos sobre o mundo e a realidade. E por que isso é tão importante? Porque o conhecimento nunca é um reflexo ou espelho da realidade. O conhecimento é sempre uma tradução, seguida de uma reconstrução (MORIN, 2000, s/p).

Barcelos (2007) afirma que a partir da concepção de que crenças são uma maneira de pensar, é correto dizer que todas as pessoas têm crenças e estas se desenvolvem através da interação e, por isso, crê-se em distintas coisas em distintos instantes da vida. Desse modo, as crenças se mostram importantes para que se entenda o motivo para vários atos humanos, isto é, compreender por que se age deste ou daquele modo, dependendo da ocasião. Por serem uma maneira de pensar e formadas através de experiências particulares, as crenças são instáveis, sociais, individuais e valorosas para o pesquisador científico na área das ciências humanas. Por conseguinte, a procura pelo estudo das crenças pela Linguística Aplicada emergiu após o instante em que se alterou o enfoque do produto – a linguagem – para o processo, em que o aprendiz ocupa um local especial (BARCELOS, 2001).

Segundo Larsen-Freeman (1998 *Apud* BARCELOS, [s. d.]), “nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas afetivas, sociais, experiências, estratégicas e políticas”. Esse cuidado em esclarecer os desejos, os interesses, as expectativas, estratégias e as crenças dos discentes ou seu conhecimento a respeito do processo de aprendizagem se tornaram mais perceptíveis com a concepção comunicativa. Dentro desse paradigma, existe

uma atenção maior em compreender todo esse conjunto que o aprendiz leva para sala de aula (BARCELOS, 2001). Desse modo, nota-se que para se entender as crenças é preciso compreensão não somente sobre as intenções, mas também os sentidos que envolvem as ideias e ações. Em seus estudos, Kalaja (1995 *Apud* BARCELOS, 2001) critica os estudos efetivados a respeito das crenças que as qualificam como estáveis. Para ela, as crenças podem variar de aluno para aluno, de um período para outro e de um universo para outro. No universo escolar, por muito tempo foram praticadas crenças que podem ter contribuído de modo negativo na aprendizagem, especificamente no ensino de Língua Portuguesa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) trazem em seu texto certas crenças cristalizadas, que têm que ser alteradas para que se alcance o êxito no processo de ensino-aprendizagem.

A de que existe uma única forma certa de falar - a que se parece com a escrita e o de que a escrita é o espelho da fala e, sendo assim, seria preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (BRASIL, 1997, p. 31).

Ao sintetizar podemos falar que as crenças podem ser satisfatórias ou não e a aprendizagem, pois entendemos que a língua materna e suas variações são resultado do meio, da cultura presente. Morin (2000) defende que as crenças são um produto cultural, constituídos da imaginação que podem permear a organização do pensamento, adicionada ao indivíduo através de seu contato com distintos grupos e com o social. Em cada sociedade e nas diferentes gerações, a cultura é conservada, alimentada e ao mesmo tempo alterada e, do mesmo modo que não há cultura sem as competências promovidas pelo pensamento da humanidade, não existiria linguagem ou pensamento não cultural.

No entanto, a cultura não impõe influência apenas externa, mas interna no instante em que faz surgir do sujeito o poder de seus pensamentos e crenças, influenciando no raciocínio e na ótica de mundo e, de modo oposto, impedindo-o de “aprender e conhecer fora dos seus imperativos e de suas normas, gerando antagonismo entre o espírito autônomo e sua cultura”. Dessa forma, a cultura passa a integrar o corpo do sujeito, não somente deixando suas marcas, mas esclarecendo

uma correlação de como o sujeito deve agir com o mundo ao redor e com os outros seres humanos (MORIN, 2000). Por fim, apesar de participantes de uma mesa cultura, cada sujeito, em sua particularidade, irá formar-se e estruturar-se de forma distinta, uma vez que não somente a cultura influencia a humanidade, mas entra em cena a motivação, própria de cada sujeito, propiciando que os fatores culturais sejam apreendidos adquirindo significado próprio (MORIN, 2000).

Esse pensamento guia o modo como o docente percebe a linguagem, na ótica de aprimorar sua prática docente. Essa compreensão é posta por Barcelos (2007) ao definir que as crenças são estruturadas a partir das experiências vivenciadas e produto de um processo interativo de interpretar e significar, ou seja, tudo que se faz cognitivamente no viver se concretiza através das experiências vividas nas interações humanas. Oliveira (2007) acrescenta essa ideia ao dizer que “assim como a linguagem e a cognição, as crenças não só são formadas no uso, como estão enraizadas nas diversas práticas sociais” (p.03).

Nesse sentido, as crenças têm envolvimento com a motivação, com o cultural e por consequência com as práticas sociais e podem ser percebidas através dos atos dos sujeitos. Segundo Santos; Souza e Souza (2012), a motivação é um dos integrantes do processo de aprendizagem, embora, não é facilmente identificada, podendo estar associada com a proximidade com a língua, com a intervenção de um professor e até mesmo com a autoconfiança do discente, pois quanto mais autoconfiante o discente, maior é a eficiência da aprendizagem. Mesmo sendo difícil sua identificação, a motivação pode ser verificada através da relação entre as crenças, que resultarão num produto determinado: positivo ou negativo, e a valoração que esse produto representa para o sujeito, valoração essa demonstrada pelo prazer e interesse na efetivação de um exercício, isto é, as crenças proporcionam atos positivos ou negativos que estão diretamente presas à motivação (SANTOS; SOUZA; SOUZA, 2012).

Contudo, existe a compreensão de que a formação das crenças recebe interferência do contexto, da interação social, cultural e dos relacionamentos do sujeito com o meio em que se insere, concretizando-se a partir de hábitos, costumes, tradições e modos de pensamento e atos. Desse modo, as crenças demonstram indícios para o campo do ensino. Barcelos (2004) mostra três deles: I- a influência das crenças nas ações, por exemplo, é possível que as ações de um professor não correspondam às suas crenças; II- Necessidade de criar oportunidades em sala de

aula para que os discentes possam avaliar suas crenças, sejam elas globais ou sobre o ensino, formando sujeitos críticos, reflexivos e indagadores; III- Necessidade de professores estarem preparados para lidar com a diversidade de crenças na sala de aula.

Através desses aspectos, objetiva-se discorrer a relevância das crenças dos docentes sobre o ensino de leitura e a dos discentes quanto a sua aprendizagem. Verifica-se, também, a importância das pesquisas a respeito das crenças no ensino aprendizagem devido o seu caráter complexo no qual estão envolvidos não só as relações interpessoais, como também as relações socioculturais, as duas são motivadoras na formação ou não do saber.

2.1.1 O conceito de crenças

As crenças e as experiências são consideradas importantes para a percepção dos processos que ocorrem no âmbito da sala de aula. (MICCOLI, 2007; BARCELOS, 2004). Laura Stella Miccoli (2007) destaca que, distinta da finalidade tradicional onde se almeja a verdade por meio da relação entre causa e efeito, a pesquisa centrada na experiência procura um significado plausível para um grupo em uma determinada situação. Com isso, o foco nas crenças e experiências de alunos e professores em sala de aula de Língua Portuguesa.

Para Barcelos (2004), deve-se considerar as crenças que os alunos estruturam através das experiências é primordial para acontecer mudanças nas práticas docentes. Por essa visão, as crenças são as ideias ou conceitos formados através de experiências vivenciadas de maneira interativa, sendo ou não construídos e ressignificados com o passar do tempo. A autora acrescenta que é fundamental alunos e professores dialogarem e debaterem a respeito de suas crenças para que possam pensar e agir de modo cada vez mais crítico e reflexivo sobre o processo de ensino e aprendizagem. Na ótica de Oliveira e Lima (2016, p. 13), “a leitura estabelece uma ligação entre o leitor e o mundo, favorecendo a reflexão, esclarecendo dúvidas e evidenciando fatores que estão despercebidos”. Nessa percepção, surge uma crença de leitura que permite todas as formas semióticas.

A partir desses pressupostos, percebe-se que a compreensão das crenças e experiências como construção teórica pode ser fundamental para estruturar novas

visões a respeito dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula (BARCELOS, 2004; MICCOLI, 2007). Com relação ao ensino de leitura, Oliveira e Lima (2016, p. 112) apontam que “a leitura deve ser considerada como um processo que envolve atividades com textos de diversas naturezas, em situações cotidianas de comunicação”. Os autores apontam que a leitura pode e deve conduzir e repensar as mensagens cotidianas. Trata-se de aumentar a compreensão a respeito desses processos, apontando possíveis respostas para perguntas que englobam a função do professor, os métodos de ensino usados, como também os tipos de aprendizagem dos estudantes.

Concebe-se que o trabalho de incentivar à leitura necessita ser bem estimulado em sala de aula, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, para que os discentes possam desenvolver a criticidade, a capacidade de comunicação e de construir conhecimento. Antunes (2003) acrescenta que a leitura é um exercício de interação entre os sujeitos indo além da mera decodificação de palavras. Quaisquer medidas eficazes para incentivo à leitura de textos escritos pressupõem uma ótica mais profunda sobre como ela é lecionada, visto que o começo desta leitura ocorre, na maioria das vezes, no espaço escolar e tendo o docente como principal mediador. Esta seção discorre o ensino-aprendizagem de leitura. Primeiramente, elencamos os sentidos da leitura, desde a leitura do mundo à leitura da palavra. Logo após, abordamos o ensino-aprendizagem de leitura crítica. E finalmente, discutimos a respeito das estratégias de leitura para a formação dos sentidos.

O estudo emerge com base na observação de que a leitura permanece sendo o centro das inquietações da escola, primordialmente no tocante à formação de leitores críticos, e concebida pela maioria como um exercício difícil de ser trabalhado, seja por limitação do docente, seja por desestímulo do discente. Entretanto, a competência leitora necessita ser estimulada para que os discentes desenvolvam a capacidade de perguntar sobre os materiais que lhe são mostrados, seja no âmbito escolar ou social, ou seja, educar pessoas capazes de ler de modo crítico, o que vai além de verificar sentidos, impondo uma posição diante dos textos.

Compreende-se que é a partir da leitura que o discente alerta para a interpretação das coisas, para, através disso, mostrar-se interessado a ampliar o aprendizado, estabelecido que a leitura provoca o amadurecimento intelectual. A escola se mostra, então, um espaço diferenciado para a construção do conhecimento e muitas vezes, coloca-se como único canal do discente acessar a diversidade de

textos, seja por desconhecer as outras formas ou devido à limitação financeira para adquirir as obras mais relevantes.

Embora, uma das grandes dificuldades da escola ultimamente, tem sido alterar o trabalho com a linguagem num viés de interação social, no qual o texto venha ser visto como evento comunicativo, no tocante de que o ato de ler, seja visto, como afirma Solé (1998, p.21), “como objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens”, tomando a proficiência leitora a ser um aspecto essencial para a aprendizagem da totalidade dos conhecimentos, ofertados pelas diversas esferas sociais do discente.

O que se almeja é que o ritmo do trabalho pedagógico com a leitura e a compreensão textual, na escola, desenvolva a capacidade discursivo-reflexiva do discente, para que ele venha se posicionar com criticidade nas mais variadas ocasiões de uso da linguagem, mostrando-se apto a discutir, verificar, contestar sobre verdades postas como certas, comparação sobre pontos de vista, como também utilizar a argumentação na solução de conflitos, nas mais variadas ocasiões que emergem cotidianamente.

Embora, muito se tem observado frente ao trabalho com texto e leitura no espaço escolar, como também os maiores desafios pelos quais passam os discentes nas aulas de leitura, no intuito de fazer o discente ler e interpretar os textos que lhes são mostrados pelas disciplinas escolares, primordialmente os textos dos manuais didáticos. O que se observa são discentes desinteressados e propostas de leituras mecânicas e sem orientação, num espaço que não desenvolve o estímulo e o prazer pela leitura dos textos produzidos que são sugeridos nos encaminhamentos didáticos.

Esses desafios são colocados também nos resultados demonstrados pelas avaliações externas as quais mostram que a grande parte dos discentes, apresentam parâmetro insuficiente de leitura na educação básica. Tal fato desperta a atenção para a necessidade de se ter uma postura mais investigativa, na busca de localizar estratégias mais propícias para o ensino da leitura.

A prática de leitura no Brasil é um exercício incipiente. Luckesi (2001) mostra que durante o Período Colonial a leitura era concebida como uma ferramenta de divisão de classes, entre senhores e escravos. De acordo com o autor, aos senhores era assegurado esse direito; aos outros, que na sua cultura de origem certamente já o exerciam, era usurpado este mesmo direito, em nome da superioridade da raça” (idem p. 127).

Os conteúdos voltados ao público em geral passavam pelo crivo dos grupos dominantes que escolhiam as informações a fim de evitar perguntas sobre a ordem e os seus interesses. Por conseguinte, a leitura do real, na ótica dos dominados, tornava-se inviável quando comparadas com a leitura seletiva a eles mostrada. Tal prática permaneceu no decorrer da história do Brasil, onde “as discriminações continuam em relação aos sujeitos aos quais é reconhecido, na prática e não apenas nas leis, o direito de ler” (LUCKESI, 2001, p. 29).

O processo alienador imposto na história do Brasil persiste até hoje, embora com novo formato. A televisão e o cinema, com programas na sua grande parte importados dos países desenvolvidos, trazem o conteúdo de “leitura da realidade” que a eles interessa, a fim de manobrar e influenciar a sociedade em geral. Entretanto, essa manipulação com aparelhos ideológicos, que só estabelece o *status* que divide “senhores” e “servos” não pode mais ser aceito na sociedade atual (LUCKESI, 2001). Como diz Assunção (2009),

A leitura é uma prática a exigir, principalmente, que não sejamos homens-massa. A leitura – e leitura no sentido amplo de ler o mundo, de ler imagens, de ler palavras – nos impõe a necessidade de uma relação ativa, de construção, de comprometimento e de responsabilidade com uma visão própria do mundo (autonomia) (p.47).

O autor acrescenta ao afirmar que se o leitor do século anterior dispunha de vários aportes de leitura, imagine o da atualidade onde o texto escrito é somente um deles, tendo que duelar com outros aportes mais eficientes e que não precisam de esforço para efetuar as leituras, onde tais leituras são adicionadas de fora para dentro no pensamento do leitor e do espectador.

Hoje se lê (ouve e se vê muito) com muito menos esforço de decodificação. A falta de “esforço” [...] aparece aqui denunciando que esse tipo de homem é um homem-massa, um leitor-massa, cuja cabeça está cheia de ideias inicialmente recebidas, heteronomamente vividas. A função vital do livro – e da leitura – é ameaçada mais do que pelo grande número de livros e textos circulando, mas pela maneira como o leitor se relaciona com eles: inercialmente, ou seja, de forma heterônoma, em vez de maneira autônoma, autêntica, como seria a leitura de um leitor vital [...] (ASSUNÇÃO, 2009, p. 53).

A ideia de Assunção vem corroborar com a de Freire (1989) quando este assinala que a partir da leitura poderia existir a emancipação dos homens, ou seja,

um avanço da condição de espectador do mundo para agente transformador. Sua preocupação era a de esclarecer o processo pelo qual os homens se apossavam do conhecimento e da identificação do contexto em que está colocado a fim de alterar o real.

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. [...] A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais a si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano (FREIRE, 1987, p. 04).

No tocante à escola, Freire (1995) coloca que, se do ponto de vista das classes dominantes o papel da escola é o de reproduzir sua ideologia, conservando o *status quo*, esse papel não finaliza a tarefa da escola, que deve ser a de alterar a sociedade, desocultando a realidade. Dessa forma, a leitura necessita ser observada como algo complementar para a vida, que deve iniciar de casa, aprimorar-se na escola e contribuir para todos os campos da vida do indivíduo abarcando os diversos modelos que o espaço da leitura alcança.

A leitura é um exercício interativo que abrange essencialmente os processos de inferir, compreender e refletir. Ler vai muito além de decodificação de palavras e neste processo o leitor tem a função de construtor ao usar estratégias como selecionar, antecipar e verificar para estruturar o sentido do texto. A leitura “é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo” (MARCUSCHI, 2008, p.228), não se pode confundir com uma ação mecânica em que o leitor vai ao texto absorver conteúdo ou uma especificada informação.

Com isso, vendo a escola como local de desenvolvimento da leitura, Lajolo (2004) diz que ler vai além da leitura escolar, formando-se como uma habilidade estruturada através da vivência do mundo do leitor. Isso significa dizer que o ato de ler é um processo que envolve dinâmica e reflexão, sendo o decodificar somente um dos procedimentos usados na leitura, e, como afirma Freire (1989, p. 35), “não basta saber ler que Eva viu a uva. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.

Desse modo, a leitura deve ser observada, também, como um incentivo à aprendizagem, necessitando, assim, serem inseridos no currículo escolar além dos

livros paradidáticos, os gibis, poesias, músicas, imagens, cinema, teatro, a fim de que o discente verifique que não somente os livros desenvolvem e propiciam o gosto pela leitura. Isso é caracterizado como multiletramento. Com relação a isso, Silva (2016) diz que

Isso não significa que não seja mais necessário ensinar gramática ou que os textos literários canônicos tenham perdido seu valor. Na verdade, eles são tão importantes quanto antes; o que deve ser considerado é que apenas esses conhecimentos podem não ser suficientes [...] uma vez que os novos ambientes de comunicação apontam para uma revisão e suplementação de antigas práticas, a exemplo da escrita de *e-mails*, da postagem em redes sociais, ou de mensagens de texto que estão sujeitas a novas convenções da escrita, são muito mais fluidas e abertas, assemelhando-se mais à fala do que à escrita (p. 16).

Frente essas observações, torna-se necessário conscientizar os discentes de que a partir do hábito de ler o homem pode tomar ciência das suas necessidades, construindo assim a sua alteração e a do mundo, melhorar o vocabulário, aprender a comunicação mais eficiente, somar outros conhecimentos, ampliar a capacidade de argumentação, e mais a facilitação na escrita, propiciar o pensar abstrato e o imaginar.

O desenvolvimento do hábito de ler torna-se desafiador para os docentes, que, na maioria das vezes, são derrotados pela falta de motivação, pela ausência de interesses da família, da sociedade e também da escola, que não propiciam as situações necessárias, isso provém de vários aspectos e entre eles estão a ausência de estrutura, materiais didáticos, paradidáticos, a ausência de preparo do docente para formar leitores, dentre muitas outras adversidades presentes na escola.

Outra variável interessante é a mudança trazida com a utilização das ferramentas tecnológicas pelos adolescentes e pela sociedade como o todo. Essas pessoas gostam de leituras breves e objetivas na internet, através da utilização de celulares, notebooks e tablets. É uma leitura curta, ligeira, fragmentada, porém, mesmo dessa forma, é leitura, o que transparece que o ato de ler não foi descartado, mas a antiga forma, extensiva, complexa, na grande parte das opções não é interessante para essa juventude.

Contudo, quando a escola e o docente lançam mão de diversas ferramentas tecnológicas, como também estratégias diversificadas para o ensino de leitura para estimular o discente, possibilitam o desenvolver dessa habilidade fundamental para a vida, estimulando o prazer propiciado pela leitura, e mais proporcionar a pesquisa e a produção de texto.

A partir do momento que o educando percebe que a leitura possibilita ter uma percepção de mundo seu posicionamento frente a leitura se transformará; ele perceberá que ao ler aprimorar sua ótica crítica, seu olhar moral e social e que, aumentando sua visão, passará a ter autoria de sua história e não somente uma figura sem acesso aos direitos e decisões na sociedade.

2.2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA

Muita coisa se tem comentado sobre o desenvolvimento da leitura crítica do discente. Porém, como proporcionar, na prática, exercícios de leitura que favoreçam o criticar? O que significa ser consciente criticamente? Para Freire (2002), é a curiosidade epistemológica, ou seja, é conseguir estimular no discente posicionamentos a respeito de temas que englobam o real, pois,

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (p.15).

O autor coloca que propiciar a apreensão do real concreto seria, primeiramente, uma ação educativa que abordasse o processo de ensinar aprendendo e aprendendo a ensinar. É conceber um discente como uma pessoa que, ao aprender, também ensina. Nessa ideia,

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 2002, p. 12)

Assim, é fundamental perceber o educando como um sujeito ativo que necessita de valorização, pois é ele o construtor dos sentidos do texto, através de seu conhecimento sobre o tema. No tocante a formar leitores, Kleiman (2005, p. 51) aponta que “o professor além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social”.

Sobre isso, Silva (2004 *apud* BALICK et al., 2011, p. 06) acrescenta que mais do que dominar o material a ser lido, o educando deve saber como explorá-lo com o propósito de que o ato de ler não se torne somente um modo de completar o tempo da aula, onde são disponibilizados os livros sem que o discente saiba o porquê fazer a leitura. É necessário ter zelo para que o ato de ler não ocorra mecanicamente, e termine em ausência de compreensão da leitura.

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela a produção apenas de seu autor e de sua autora (FREIRE, 2002, p. 30).

A concepção de Freire é semelhante de Leffa (1996) quando este aponta que o leitor pode até não se aceitar ser tocado por um texto, porém ele não é um componente passivo, que apenas retira significado do texto, ao contrário, ele “caracteriza-se por ser ativo, atribuir significado, fazer previsões, separar amostras, confirmar e corrigir hipóteses sobre o texto” (p. 15). O educando necessita ter prazer na leitura, compreender, absorver e dar significado. “O conteúdo não se transfere no texto para o leitor, mas antes se reproduz no leitor. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor” (LEFFA, 1996, p. 16).

Destaca-se a importância do interagir envolvendo leitor e texto, pois as experiências vivenciadas pelo leitor são fundamentais para compreender o texto. Desse modo, a proposta interventora em sala de aula deve cumprir a função de levar o educando a uma reflexão a respeito da sua realidade social a partir de leituras variadas que os conduzem a questionamentos sobre a problemática social. O desenvolvimento da leitura é uma tarefa ímpar e necessita ser estruturada. Entretanto, o ato de ler não pode ocorrer somente a partir de textos escritos ou literários canônicos. Segundo as orientações a Base Nacional Comum Curricular/BNCC, a leitura,

Tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018).

De acordo com Kleiman (2005), ao desenvolver as competências leitoras precisa-se adequação aos métodos à ocasião e às peculiaridades do aluno, além de explorar o contexto dos gêneros textuais propondo a reprodução das peculiaridades da prática em uma ocasião legítima em sala. A autora aponta a importância de incluir os novos gêneros e práticas sociais na escola, observando o uso de ferramentas tecnológicas com o objetivo de proporcionar o engajamento dos educandos. Essas ferramentas ajudam a rever, alargar e alterar os encaminhamentos pedagógicos transformando-os em novos modos de ensino e aprendizagem.

Nessa ótica, Souza (2015) diz que ao fazer a seleção do material a ser lido, o docente precisa considerar o gosto do educando, porém além disso, tentar valorizá-lo e somá-lo ao gosto literário dele mesmo e as diversas ferramentas tecnológicas existentes, considerando que esse gosto pode servir como conexão para acrescentar leituras mais complexas de modo atrativo. Como diz Lerner (2002),

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam ‘decifrar’ o sistema de escrita. É - já o disse – formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária (p.27/28).

Colocando a visão, fundamentalmente, para os adolescentes, a BNCC adianta que o trabalho com a leitura no Ensino Fundamental II precisa entender as dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, levando em consideração peculiaridades do gênero e suporte do texto, de modo a propiciar uma leitura autônoma, com objetivos bem claros e referente a temáticas familiares. Precisa-se determinar relações entre o texto e os conhecimentos de mundo do educando, bem como suas vivências, valores e crenças (BRASIL, 2018). Quanto ao educando, as novas diretrizes esperam que ele possa:

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto [...], novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor,

dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos (BRASIL, 2018, p. 74).

Acredita-se ainda que o educando se apresente receptivo às novas modalidades de texto que ultrapassam com seus limites atuais e suas experiências vistas de leitura, apoiando-se, entretanto, em seu conhecimento a respeito dos gêneros e os traços linguísticos. Desse modo, ao lecionar para educandos do ensino fundamental, é fundamental que a escola assinala suas expectativas, suas preferências, sua maneira expressiva, enfim, seu contexto local, mas precisa dar-lhe aprimorar seus conhecimentos para além do senso comum, indo de encontro à reflexão.

É preciso, assim, a discussão do trabalho com leitura num paradigma da linguística sociointeracional, colocado para a utilização social da linguagem que tenha como prioridade os conhecimentos prévios do educando numa concepção interacionista: texto-leitor-contexto e a função de relevantes estratégias que lhe possibilitem estruturar e/ou inferir os significados implícitos nos textos em circulação. Com relação às determinadas estratégias para o ensino de leitura, serão abordadas detalhadamente a seguir.

2.2.1 Estratégias de leitura para a construção de sentidos

A leitura representa um encontro subjetivo onde histórias de vida se interligam. “É um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo. [...] Pensamos com categorias e esquemas e não com as sensações” (MARCUSCHI, 2008, p. 228). Assim, entende-se o ato de ler como um processo reflexivo e dinâmico simultaneamente. O decodificar é somente uma das ações que se utiliza para ler, uma vez que o ato de ler integralmente engloba um conjunto de estratégias para estruturação de sentido.

Oliveira (2010, p. 71) diz que “essas estratégias são ações procedimentais estreitamente vinculadas aos conhecimentos prévios dos estudantes, as quais precisam ser abordadas em sala de aula” como um proceder fundamentalmente importante que o docente não pode deixar de ensinar, contudo, porque colaboram decisivamente no processo de leitura.

Colomer e Camps (2002) assinalam que a escola e o docente muitas vezes ancoram o ensino de leitura em um conjunto de exercícios que se sugere ensinarão ao educando como ler, porém, é comum selecionarem, como materiais de leitura, curtos fragmentos de texto ou palavras aleatórias, ou se impor leitura em voz alta com o foco centrado naqueles fatores que serão selecionados e corrigidos primeiro: “a precisão na soletração, a pronúncia correta, a velocidade de “fusão” dos sons pronunciados”. Esse paradigma de leitura era conhecido como *processamento ascendente* (idem p. 29).

No entanto, pelo que se acredita atualmente, alguns desses dispositivos não mais integram a leitura, pois existem vários outros dispositivos que influenciam para compreender um texto escrito. São todas aquelas que compõem o que foi nomeado de *processamento descendente*, que surge do pensamento do leitor ao texto, isto é, usa o conhecimento contextual. “Torna possível, por exemplo, decidir se uma frase como “já nos veremos!” contém uma ameaça ou um sentido de esperança” (COLOMER; CAMPS 2002 p. 30)

Quando se lê um texto com significado não se leem as letras, as palavras e as frases que o compõem do mesmo modo que se fossem apresentadas isoladamente e, inclusive, a velocidade da leitura de uma frase depende do contexto à sua volta (ADAM; STARR, 1982 *Apud* COLOMER; CAMPS, 2002, p. 30).

De outra forma, não se alcança o sentido de um texto a partir do sentido de palavras soltas, nem com seu significado denotativo. O sentido se estrutura através da relação entre os termos e a frase em que surge, como também um parágrafo pode abrigar o pensamento central de um texto ou ser somente uma mera exemplificação conforme sua ligação no discurso. Com isso, perante a leitura, o leitor precisa pensar e inferir de modo contínuo. Ou seja, precisa obter os sentidos que não estão vistos no texto, mas que são percebíveis como: informações que se deduzem e relações implícitas entre os componentes do texto (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31).

O que o leitor observa no texto e aquilo que ele já possui são dois subprocessos interligados e interdependentes. Essa ótica processual estrutura o que se nomeia de modelo interativo de leitura no tocante em que o texto possibilita somente um dos canais de informação devendo o outro surgir dos conhecimentos prévios do leitor, concebido um sujeito ativo que, durante a leitura, reestrutura o sentido do texto em uma relação dialética (ADAM; STARR, 1982 *Apud* COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31).

O processo de compreensão leitora pode ser sintetizado seguindo o paradigma colocado por Mayer (1985 *Apud* COLOMER; CAMPS, 2002, p. 33). Começa com a música, palavras escritas ou a luz de um semáforo, a depender do que o leitor deseja perceber. Os estímulos observados devem ser retidos a partir da *memória*. Essa característica do homem é fundamental em qualquer processo de aquisição e confecção da informação.

O processo final acontece a partir de esquemas de conhecimento ou *representação do mundo*, que ordenam o conhecimento e a forma de utilizá-lo. Esses esquemas possibilitam prever, verificar e interpretar qualquer dado e através deles, tudo o que se sabe vai se reordenando frente a obtenção de outras informações. Essa teoria pode ter uma maior incidência no contexto da educação, já que “não serve unicamente para descrever o modo como se recebe e se armazena a informação da memória, mas também como se pode favorecer as aprendizagens” *idem* p. 35).

Contudo, a compreensão leitora reside no processamento da informação de um texto com o objetivo de fazer a interpretação, através dos conhecimentos de mundo do leitor e das informações presentes no texto. O processo de estruturação do sentido parte primeiramente da construção de possibilidades que são feitas através dos conhecimentos que se tem sobre o tema.

O leitor progride ao longo do texto por meio da previsão de que seqüências ou frases são esperáveis no que está lendo, as frases orientarão as hipóteses sobre as palavras que têm mais possibilidades de aparecer nesse contexto, as palavras limitarão os morfemas possíveis e estes permitirão antecipar as letras. Contudo, na realidade, a maior parte do significado que o leitor constrói tem que ser inferida, ou seja, é necessário lançar hipóteses também sobre a informação não explícita (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 37).

Logo após, acontece a observação das hipóteses e das inferências, que devem ser concretizadas. Em seguida a confirmação, o leitor as colocará em seu sistema de conhecimentos para daí estruturar o sentido total do texto. Enfim, é preciso que o leitor possua um dispositivo para avaliar a nova informação, promovendo relação entre o que o texto fala e o seu conhecimento prévio, como também os seus propósitos na leitura.

É importante para o docente conhecer os estudos de Collins e Smith (1980 *Apud* COLOMER; CAMPS, 2002, p. 47) que apontam as possíveis soluções para as falhas comuns de leitura. São elas: descartar a incoerência, optando por ignorar a

falha ao avaliar que algum componente não é imprescindível à compreensão do texto; esperar que o texto traga alguma informação nova a fim de reorganizar a compreensão; abandonar hipóteses falsas e buscar explicações plausíveis; retroceder na leitura buscando colocar o componente discordante e finalmente, buscar uma solução fora ao texto, a partir de consultas a outros indivíduos, dicionários ou outros manuais.

Os estudos de Graves e Graves (1995) ancoram-se na experiência de leitura com andaimes, termo sugerido primeiramente por Bruner (2002). Nesse paradigma, são demonstradas aos educandos, um conjunto de exercícios projetados para ajudar um grupo determinado a ler com êxito, entender e apreciar um conjunto de textos. Segundo os autores,

A menos que os estudantes façam alguma tarefa desafiadora, a menos que eles estejam querendo correr alguns riscos e obter retorno pelos seus esforços, existe pouco espaço para a aprendizagem. De maneira a se desenvolverem como leitores, as crianças precisam ter alguns desafios, mas eles também precisam ter o necessário apoio ou andaimagem para enfrentarem esses desafios (idem, s/p).

O proposto reside em dois momentos: a fase de planejar e de implementar. No primeiro momento, o docente deve considerar os educandos, a escolha do texto e o propósito que ele almeja atingir com a leitura. No momento seguinte, o da implementação, devem ser aplicados exercícios de pré-leitura, leitura e pós-leitura, todos organizados segundo os propósitos que se quer alcançar. A finalidade desse paradigma de exercício é “fazer todo o possível para assegurar que o estudante tenha uma experiência de leitura bem-sucedida”, isto é, onde os educandos entendam e aprendam com o texto, conduzindo-os a compreender que atingiram as finalidades propostas. Portanto, é usando-se das várias estratégias que se torna possível, ao leitor, comparar informações, verificar ideias e confirmar ou não a eficácia do seu pensamento lógico a respeito do texto lido, possibilitando-lhe acolher ou descartar especulações efetivadas durante o processo de leitura. Sobre isso, Solé (1998, p. 23) afirma que,

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Solé (1998, p. 45) acrescenta que pode ocorrer de que o texto não demonstra nenhuma novidade ao que já se sabe a respeito do tema lido, ou que a informação não seja tão recente ou esteja tão mal colocada que os conhecimentos de mundo não sejam suficientes para explorá-la. Dessa forma, nada se aprende. Quando ocorre de o leitor compreensão e integração a nova informação, seja por sua escala de clareza ou coerência, fica evidente que esse processo requereu um exercício mental construtivo intenso, além de sua disponibilidade para ir ao longe “desentranhar a informação e discernir o essencial”, acontecendo então a “memorização compreensiva”. Esse memorizar faz com que a possibilidade de se usar o conhecimento integrado para a solução de problemas seja muito alta (ibidem).

Desse modo, a leitura passa a ser compreendida num sentido vasto, independente do contexto escolar, extrapolando os limites do texto escrito, propiciando compreender e valorizar mais cada passo do aprendizado das coisas, cada experiência do sujeito e de suas convicções sobre a importância da leitura. Assim, é de grande necessidade desenvolver no educando, desde a menoridade, uma cultura de leitura, pois desse modo, ao crescer, ele será um formador de opinião em qualquer espaço em que ocupar.

2.2.2 O texto nas aulas de Língua Portuguesa

O texto é o local de interação envolvendo sujeitos sociais. Koch e Elias (2008), nos dizem que esses sujeitos se constroem e são construídos dialogicamente através do texto. De acordo com o ambiente de interação, os atores sociais realizam seleções linguísticas e textuais através das várias alternativas que a língua dispõe. As autoras ressaltam que, quando escrito, um texto possui existência sem dependência do autor e será lido em locais, espaços e tempos completamente diversos do universo de produção inicial. Isso possibilita que o texto venha ser reescrito de várias maneiras e com diversas compreensões.

A produção de texto no ambiente escolar reconhece e dá voz ao educando. Conforme Geraldi (2013, p. 135), a produção de texto é o “ponto de partida de todo o processo de ensino aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. Observamos assim, que a produção de texto é algo fundamental

dentro do espaço da escola. Dessa forma, compete ao docente conduzir o educando no universo da leitura e da escrita a partir dos diferentes gêneros textuais acessíveis na nossa sociedade.

Temos em Geraldí (2013) os questionamentos nodais da produção textual, os quais são: ter o que dizer, um motivo para dizer e alguém para quem dizer. Encontramos essa mesma orientação nos PCN (BRASIL, 1997, p. 20) que ressaltam a relevância da interação pela linguagem ao destacarem que “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico em determinadas circunstâncias de interlocução”. Isso demonstra que a interação entre os sujeitos ocorre através da interação entre os interlocutores, através da finalidade e intencionalidade do locutor, dos conhecimentos que ele possui ou acredita possuir do receptor e do universo comunicativo no instante da interação.

Com isso, os PCN (1997) ressaltam que tudo isso interfere na seleção dos gêneros dentro do ambiente de produção. Desse modo, os educandos estão em frequente contato com textos orais e escritos, dentro e fora da escola. E mais, os educandos, ao ingressarem na escola, já possuem a competência discursiva e linguística para se comunicar nas mais diversas interações e relações sociais (BRASIL, 1997). Dessa forma, os PCN (1997) apontam que é responsabilidade da escola ensinar ao aluno a usar a linguagem oral nos mais diversos contextos de apresentações públicas: debates, seminários, entrevistas, apresentações teatrais etc.

Essa missão mostra-se ainda maior quando observamos que a escola está colocada num universo tecnológico, mas a maior parte dos educandos não têm acesso às tecnologias de forma satisfatória. Daí a escola necessita ir além de exigir conteúdo e passar exercício. Pois segundo Moran (2015, p. 34), “O modelo de passar conteúdo e cobrar sua devolutiva é insuficiente. Com tanta informação disponível, o importante para o educador é encontrar a ponte motivadora para que o aluno desperte e saia do estado passivo de observador”. Nessa ótica, a leitura e escrita de textos deve ser atraente, dinâmica e contextualizada dentro do percurso atual: uma cena tecnológica e inovadora de transformações textuais. Rojo e Barbosa (2015, p. 135) realizam uma reflexão interessante a respeito da hipermodernidade e os gêneros do discurso ao apontar que “para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e

gêneros que circulam em ambientes digitais”. As autoras somam para o debate os desafios enfrentados pela escola no contexto da hipermodernidade, ao mesmo tempo demonstram estratégias de uso dos gêneros do discurso nas aulas. O desafio mostra-se enorme quando englobamos as releituras dos diferentes textos em circulação na sociedade.

2.2.3 Conceituações e características históricas sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de línguas

Desde muitos anos, as tecnologias de informação e comunicação vêm sendo objeto de diversos debates, em relação à sua inserção no sistema educacional. Segundo Massetto (2012, p. 138), “sem dúvida, toda essa nova tecnologia provoca o debate a respeito do seu uso, bem como o papel do professor e de sua mediação pedagógica no processo de aprendizagem”. O debate existia para saber como seria a utilização das tecnologias e como seria o papel do professor nesse novo processo. Havia, em meados dos anos 90, diversas críticas para com essa nova metodologia adotada pelos professores, por estar ganhando espaço no contexto escolar. Essas críticas permaneciam pelo fato de não conhecer as devidas procedências no meio educacional, se haveria pontos positivos e negativos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Então, por ser considerada uma ferramenta nova nesse ambiente, os professores e o material didático tiveram que adaptar-se a esse novo contexto de ensino. Segundo Paiva (2008, p. 1), “as máquinas dominam as comunicações no mundo moderno. O ambiente linguístico tem sido recriado artificialmente e o professor e o livro têm sido forçados a se integrarem a esses novos meios de transmissão”.

Paiva (2008) mostra, na passagem anterior, que no contexto atual as tecnologias digitais estão inseridas em qualquer meio de comunicação, estando presentes em qualquer lugar em que haja qualquer forma de aprendizado. Estando aptos, o livro didático e o professor, a integrar-se a essas novas metodologias, haja vista, que nenhum deles irá perder seu espaço dentro do contexto escolar.

Depois de algum tempo, essas tecnologias acabam inseridas na prática pedagógica dos professores, tornando-se um método para tentar deixar as aulas de línguas mais eficaz. De acordo com Paiva (2008, p. 1), “quando surge uma nova

tecnologia, a primeira atitude é a de desconfiança e de rejeição. Aos poucos, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas [...]”.

A autora mostra que os professores acabam criticando tudo aquilo que não tem referências, e, com isso, sem saber as suas devidas procedências, eles, de alguma forma, acabam rejeitando-as. Mas com o passar dos anos essas metodologias, que antes eram criticadas e rejeitadas, começam a fazer parte da prática pedagógica dos professores.

Massetto (2012, p. 136) também reforça sobre o surgimento das tecnologias digitais no contexto educacional e mostra as diversas possibilidades que o professor adquiriu em sua prática. Em sua concepção, o autor afirma que “o surgimento da informática tem proporcionado a seus usuários, e entre eles, obviamente, estudantes e professores, a oportunidade de entrar em contato com as mais novas e recentes informações, pesquisas e produções científicas do mundo todo, em todas as áreas [...]”. Esse pensamento de Massetto sintetiza que tecnologias digitais vieram para contribuir no processo de ensino e de aprendizagem de língua inglesa, pois essas tecnologias proporcionam, aos estudantes, um estudo mais próximo da língua alvo a ser abordada.

Após o processo de inserção das tecnologias digitais no contexto escolar, surge um estágio chamado de normalização, pela qual denomina-se um processo em que essas ferramentas se adequam à escola, deixando de ser considerado algo novo nesse meio, e, com isso, não se vê mais críticas a elas, e, enfatizando que essa nova metodologia começa a fazer parte, de forma mais frequente, à prática docente. Na concepção de Chambers e Bax (2006, p. 465 *apud* PAIVA, 2008, p. 1), “esse estágio é visto como um estado em que a tecnologia se integra de tal forma às práticas pedagógicas que deixa de ser vista como cura milagrosa ou como algo a ser temido”.

A escritora mostra em seu texto, que o estágio da normalização é aquele em que as tecnologias digitais estão praticamente inseridas no contexto escolar. Os professores acabam adequando-se a elas, deixando de possuir crenças que são métodos que irão salvar a aprendizagem e/ou abordagens a serem temidos, e acabam não as temendo essa prática no ensino de línguas.

As tecnologias digitais eram consideradas, por muitos, como um método de salvação do ensino de línguas e somente há pouco tempo elas deixaram de ser vistas dessa maneira e passaram a ser vista como um complemento do professor no

processo de ensino e de aprendizagem do aluno. Massetto (2012, p. 139) mostra que “não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional do Brasil. Poderá colaborar, no entanto, se for usada adequadamente, para o desenvolvimento educacional dos nossos estudantes”. A linha de raciocínio de Massetto (2012) enfatiza que as tecnologias digitais, quando usadas corretamente, colaboram no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, porém, não são elas que irão salvar a realidade do contexto educacional, mas poderá contribuir para que tenha um crescimento.

Sabe-se que muitos materiais didáticos no decorrer dos anos até os dias atuais sofreram diversos tipos de evoluções. Em seu processo de inserção no meio educacional, cada material, de alguma forma, sofreu evoluções. Um dos primeiros materiais a sofrer esse tipo de modificação foi na tecnologia de escrita, que no passar dos anos evoluiu de *vollumem*, que era um material semelhante a um pergaminho, em que o processo de leitura era feito através do desenrolar do material, o que ocasionava um desconforto notável ao leitor. Com a passagem dos anos o *vollumem* deu lugar ao códex, que por sua vez já se assemelhava ao atual formato do livro didático, sua escrita era estabelecida na frente e no verso das páginas. As páginas dos códex eram feitas de pergaminhos, peles de animais, entre outros. O códex possuía várias vantagens para o leitor, dentre elas a possibilidade de escrever, em suas margens anotações que fossem importantes/pertinentes ao leitor. Nesse caso, por se assemelhar ao livro didático, já era notório um conforto maior na hora da escrita e/ou leitura, pois não precisava desenrolar, assim com o *vollumem*. De acordo com Paiva (2008, p. 2),

O formato do códex se aproximava ao do livro de hoje. Era feito com pergaminhos, pedaços de peles de animais, geralmente de carneiro, ou com folhas de papiro unidas por uma costura. A escrita nos dois lados da página passa a ser horizontal e as páginas são viradas e não mais enroladas. O fato de poder pousar o livro sobre uma mesa traz conforto ao leitor, pois não é mais necessário ficar com as duas mãos presas ao texto.

A autora busca mostrar como ocorreu a evolução dos materiais de escrita, mostrando a evolução do *vollumem* para o códex. Primeiramente, ela descreve que o códex era o material de escrita que mais se assemelhava-se ao livro didático, pois já

possuía páginas. Nas margens, o escritor podia fazer anotações sobre os conteúdos, entre outros.

Com a evolução dos materiais de escrita, é notório que muitas vantagens foram surgindo simultaneamente, por exemplo, como algumas vantagens supracitadas, que deixaram mais confortável o processo de leitura com os materiais daquela época. Chartier (1994, p.102 *apud* PAIVA, 2008, p. 2) ressalta outros pontos positivos do códex em relação ao *volumem*, destacando os que mais considera importante.

É, enfim, inegável que o códex permita uma localização mais fácil e uma manipulação mais agradável do texto: ele torna possível a paginação, o estabelecimento do índice e de correspondências, a comparação de uma passagem com outra, ou ainda o exame do livro em sua integridade pelo leitor que o folheia.

A escritora traz na passagem acima, alguns pontos positivos da evolução do *volumem* ao códex, podendo ser destacada, a facilidade em poder encontrar, com mais rapidez, partes do texto em que o leitor considera importante. Outro fator com grande importância é o processo de leitura, onde o leitor irá, com mais facilidade, manusear o processo de paginação, ou seja, o processo de mudança de página ficará mais fácil e confortável ao leitor. Podendo ainda fazer diversas comparações entre passagens do texto.

Os próximos materiais didáticos a sofrer evolução, no decorrer dos anos, foram as tecnologias no ensino de línguas. Primeiramente, os únicos materiais didáticos que subsidiavam os professores em sua prática de ensino de língua inglesa eram as gramáticas e os dicionários bilíngues, no entanto, era apenas o professor que as utilizavam, pelo fato de, naquela época, ser considerado “propriedade” do aluno. Com o passar dos anos, os estudantes começaram a possuir esses materiais, podendo assim ter um avanço significativo em seus estudos, porque eles não ficavam mais “presos” ao ensino do professor. A partir desse momento, podiam ser mais disciplinares e, com isso, reger seus próprios horários de estudos. MORAN (2009).

Com a evolução dos materiais didáticos, começou a surgir livros, não apenas com textos verbais, mas também com gravuras/imagens, ou seja, textos imagéticos. O primeiro livro com textos imagéticos foi o *Orbis Sensualium Pictus*, de Comenius. O principal objetivo de criar livros com imagens era fazer com que as crianças pudessem ler quaisquer palavras, e, em seguida, pudessem associá-las a sua determinada

imagem, o que para Comenius era de grande importância fazer a associação das imagens com suas determinadas palavras. Com isso, o aprendizado era mais eficaz. Na concepção de Paiva (2008, p. 3),

Esse “mundo em gravuras” incluía lições com vocabulário sobre a natureza, os animais, os homens, seus ofícios, etc. O objetivo era ensinar nomes das coisas em latim acionando os sentidos pela contextualização com as imagens. Comenius acreditava que as experiências sensoriais auxiliavam a memória e que a percepção ajudava a imprimir a imagem na mente.

Na passagem supracitada, a autora buscou enfatizar que, no processo de ensino e de aprendizagem de língua inglesa, as gravuras traziam atividades com vocabulários sobre diversas áreas, mostrando que o ensino através das imagens proporcionava um ensino mais eficaz, pelo fato dos estudantes conseguirem associar o nome aprendido com a figura mostrada. Essa metodologia alavancava o sensor do alunado, fazendo com que eles pudessem memorizar e, com isso, projetava na sua mente a imagem relacionada à palavra estudada.

No ensino de línguas, o processo de normalização das tecnologias de áudio e de vídeo, na prática docente, iniciou apenas com ferramentas que limitavam-se em reproduzir os áudios/sons. Com o passar do tempo foram surgindo instrumentos capazes de refletir as imagens/vídeos. Com o avanço dos anos foram surgindo aparelhos que possuíam essas duas habilidades simultâneas, ou seja, eles projetavam as imagens e reproduziam os sons ao mesmo tempo. Oliveira (2013, p. 190) afirma que

Aliada à tecnologia de escrita foram, outra grande inovação tecnológica foram os aparelhos que reproduziam sons como o fonógrafo, o gramofone e as fitas magnéticas que disponibilizavam aos estudantes material gravados com amostras de fala de falantes nativos para que pudessem ouvi-los e imitá-los.

Os aparelhos que reproduziam sons eram: o fonógrafo, o gramofone e as fitas magnéticas podiam proporcionar aos estudantes uma aproximação com a língua a ser estudada. Podemos observar que através desses materiais gravados com amostras de fala de falantes nativos os estudantes podiam vivenciar a real forma do inglês. Com essa inovação podiam despertar um interesse, em aprender inglês, em mostrar como

os falantes produziam os sons em língua nativa e possibilitando-os a ouvi-los e imitá-los.

Kelly (1969, p. 240) reforça o pensamento acima e mostra que a grande revolução no ensino de línguas começou com a invenção do fonógrafo por Thomas Edison, em 1878. Gonçalves (2008, p. 4) em seus estudos descreve a utilização do fonógrafo dentro do contexto escolar mostrando que,

O Fonógrafo funcionava do seguinte modo: o som fazia vibrar o diafragma de gravação, enquanto um cilindro coberto com papel de estanho ia girando sobre a agulha do diafragma, esta, ia fazendo cortes na folha de estanho que variavam conforme o som. Quando a gravação estava completa, a agulha de gravação era substituída por outra, que, girando novamente no cilindro reproduzia o que tinha sido anteriormente gravado. Foi com o poema “Mary had a little lamb” dito por Edison, que pela primeira vez uma máquina reproduzia sons tal e qual eles tinham sido produzidos anteriormente. Foi este o invento que tornou Edison mundialmente conhecido.

No processo de inserção dos materiais de áudio e de vídeo, dentro do contexto escolar, podia-se proporcionar para os estudantes uma vivência com falantes da língua inglesa, pois através dos materiais de gravação e de som podiam-se reproduzi-los, fazendo com que os estudantes pudessem presenciar o momento em que os falantes nativos reproduzissem a língua inglesa. Ao presenciar a experiência de poder ouvir um falante nativo, os estudantes acabavam ouvindo e repetindo os sons que o nativo fazia, acarretando um melhor desenvolvimento na sua pronúncia (PAIVA, 2008, p. 5).

Com o passar dos anos, começaram a surgir novos equipamentos que possibilitavam um avanço na prática docente. Na década de 80, surgiram os primeiros computadores pessoais (PC). Essas tecnologias de informática evoluíram, com grande rapidez, o que possibilitou a também integrar-se no contexto escolar. Oliveira (2013, p. 191) mostra que “o computador, advindo de interesses militares dos Estados Unidos propicia a integração de diferentes linguagens e associa tanto a tecnologia de escrita quanto as de áudio e vídeo”. Assim como os PC, os equipamentos que derivam dos computadores também se integraram no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Esses equipamentos juntaram-se aos materiais de escrita e de áudio e vídeo, que já estavam inseridas na sociedade, com o intuito de melhorarem a prática de inglês na sala de aula (PAIVA, 2008, p. 5).

Sabe-se que muitos materiais didáticos, no procedimento de inserção no meio educacional, sofreram e sofrem até os dias atuais um ou mais tipo de repreensão. Um dos primeiros materiais a sofrer esse tipo de censura foi o códex, e o estado e a igreja foram os principais colaboradores para essa censura. Outro exemplo de material que sofreu censura foi o livro didático, por motivos, como políticos e/ou restrições econômicas. E por fim, nos dias atuais, é a vez do computador a sofrer essas restrições. Na concepção de Oliveira (2013, p. 190),

A censura sofrida inicialmente pelo livro é exercida atualmente de forma semelhante em relação ao computador. De fato, alguns dos atuais administradores escolares estendem tal restrição ao uso do computador para acesso a sites não educacionais como os das redes sociais, os de bate-papo e os de compartilhamentos de vídeos, fotos etc.

Conforme o pensamento de Oliveira (2013), muitos, inclusive os membros das escolas, acreditavam que o computador não podia exercer e desempenhar atividades na prática docente. Pelo fato de esses recursos poderem levar os estudantes para caminhos não educacionais, como sites, redes sociais, os de bate-papo e os de compartilhamentos de vídeos, fotos etc. Os administradores das escolas acreditavam que esse método não traria pontos positivos no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, então decidiam não integrá-los nas práticas pedagógicas da instituição.

Portanto, com o avanço e o surgimento das tecnologias digitais, recentemente, no contexto educacional, é notória a ampliação dos métodos e ferramentas que podem proporcionar um avanço no processo de ensino e de aprendizagem, de língua inglesa, dos estudantes. As tecnologias digitais, quando vivenciadas/utilizadas na prática pedagógica do professor, podem desempenhar e trabalhar em diferentes formas, com por exemplo, os novos métodos e abordagens desenvolvidos/adotados pelos docentes. As tecnologias digitais surgiram para colaborar, influenciar e desempenhar um papel ativo e fundamental no processo de aquisição da língua inglesa. Massetto (2012, p. 139) afirma que “a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem”. A linha de raciocínio de Massetto (2012) mostra que a tecnologia chegou até o meio educacional para contribuir, positivamente, na formação dos estudantes.

Depois de trazermos um breve contexto histórico das tecnologias no contexto da sala de aula, é importante destacarmos que essas práticas foram evoluindo, nascendo novas ferramentas que se integraram ao ensino. Como destaca PAIVA (2019, p. 11), “o presente é marcado pela banda larga e pelos equipamentos móveis, notebooks, cada vez mais leves, tablets, celulares inteligentes e conexão à Internet sem fio”. A autora traz exemplos de ferramentas tecnológicas que se integraram com o intuito de aperfeiçoar, ainda mais, o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Seu pensamento está de acordo com o de Lipponen (2010, p. 52):

(...) novas ferramentas culturais cada vez mais medeiam nossas atividades diárias, especialmente por meio de tecnologia da informação. Nos locais de trabalho, e cada vez mais nas escolas, as pessoas usam as tecnologias de informação e comunicação (TIC) para produzir, armazenar, planejar, controlar e comunicar informações.

Lipponen (2010) destaca que as ferramentas são responsáveis pelas nossas ações diárias, são por meio delas que moldamos todas as atividades que desempenhamos, seja no ambiente de trabalho. Nas escolas, essas ferramentas são utilizadas para produzir, armazenar, planejar, controlar e comunicar informações.

Na atualidade, percebemos que o surgimento de novas ferramentas tecnológicas voltadas ao ensino está em evidência, principalmente no que tange as redes sociais e aplicativos. Como destaca PAIVA (2019, p. 15),

Com a chegada do Facebook e do Twitter, os blogs ficaram menos atraentes assim como as páginas pessoais na web. Os telefones inteligentes e seus aplicativos estimulam as pessoas a fotografar, editar imagens e filmar cenas de seu cotidiano e a publicar seus vídeos e imagens das mais diversas atividades sociais e individuais nas redes sociais.

No ensino, a utilização das tecnologias digitais está cada vez mais ampla, novas formas estão surgindo a cada momento. PÁIVA (2019) traz uma lista com várias ferramentas digitais indispensáveis na educação de crianças, mas que a autora considera importante em qualquer nível de ensino. São elas: Computadores tutores artificiais adaptáveis que podem ensinar e ser ensinados; Multimídia que pode representar informações em muitas modalidades diferentes; Simulações; Mundos virtuais; Videogames; Agentes pedagógicos animados que podem ensinar e orientar;

Ferramentas digitais para colaboração e inteligência coletiva, Ferramentas digitais para design e produção digital de qualidade profissional; Espaços de interesses, paixões e afinidades dedicados a quase tudo o que se pode nomear; Mídia social para interação em tempo real e assíncrona; Locais para escrita colaborativa e pesquisa (por exemplo, Wikipedia); Ferramentas de busca, Dicionários eletrônicos; Aplicativos para aprendizagem de línguas; Redes sociais para atividades pedagógicas, como, por exemplo, o Facebook; dentre outras.

Utilizar as ferramentas tecnológicas no contexto da sala de aula, além de trazer benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, ainda faz com que os estudantes vivenciem a sua própria realidade, e assim colabora diretamente na formação educacional dos aprendizes, já que as tecnologias digitais estão presentes em quase, senão, em todas as áreas da aprendizagem. Com o uso das tecnologias digitais, é possível reestruturar/innovar a prática docente dentro do contexto escolar, fazer com que os estudantes passem a vivenciar, dentro desse ambiente, atividades voltadas ao seu cotidiano, inserindo as tecnologias e suas funcionalidade nas rotinas impostas pela prática dessa nova abordagem de ensino.

O professor pode encontrar diversas formas para se trabalhar a partir das tecnologias, como por exemplo, a utilização de aplicativos dinâmicos e divertidos que envolvem jogos ao aprendizado da língua inglesa e facilitam muito esse processo, pois os estudantes estarão mais engajados e motivados. Além dos aplicativos, as redes sociais também poderão ser utilizadas como metodologias voltadas ao ensino, essa prática é importantíssima quando inseridas no processo de ensino e aprendizagem de inglês.

Portanto, o avanço das tecnologias digitais possibilitou a pluralidade metodológica, mostrando que essa utilização dentro da sala de aula possibilita a modernização e aprimoramento das práticas pedagógicas, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador.

Desse modo, podemos inferir que os estudantes valorizam a utilização das tecnologias digitais na sala de aula, pelo fato delas serem muito importante para a mediação/transmissão dos conteúdos, sendo ferramentas positivas na propagação do conhecimento. Os professores, em um modo geral, visam, com a inserção dessas práticas, o aprimoramento e o desenvolvimento, dos aspectos que são bastante importantes para a ampliação do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira, são elas, a motivação e o interesse. As tecnologias digitais e o ensino de

leitura vieram para transformar um ensino convencional/tradicional em um ensino sofisticado, adaptando e aperfeiçoando, a cada dia, seus métodos, para que os estudantes vejam, de maneira diferente, o ensino da língua inglesa. Nesta perspectiva, surgiu a necessidade de entender como as crenças e as experiências dos estudantes estão refletindo em suas ações na sala de aula, qual a relação entre crenças e as ações que os alunos participantes desta pesquisa.

A intenção desta pesquisa era adquirir uma visão ampla dos usos das tecnologias digitais atrelado à prática de leitura no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes de língua inglesa, na nossa concepção, em grande parte foi alcançada. Temos a convicção de que as tecnologias digitais exercem um fascínio e um poder sobre as pessoas, contudo, precisamos descobrir até que ponto esses mecanismos são positivos para o avanço metodológico da educação. Acreditamos que as experiências e as crenças dos estudantes podem nos dizer muito sobre os limites dessa abordagem no ambiente de ensino e aprendizagem de línguas.

Pesquisar sobre as crenças e as experiências de estudantes consiste em aprofundar um estudo sobre o pensamento e as ações desempenhadas no contexto da sala de aula, principalmente no que tange a aprendizagem. Para pesquisa futura, acreditamos que será necessário fazer um estudo a respeito das habilidades comunicativas dos estudantes, tendo como principal objetivo investigar como estão sendo trabalhadas as habilidades comunicativas por meio das tecnologias digitais.

Esta pesquisa possui uma grande importância para pensar sobre os aspectos pedagógicos, porque as tecnologias digitais e o ensino de leitura podem desempenhar um papel cada vez mais importante na forma como nos comunicamos e aprendemos. O desafio é efetivamente aproveitar essas metodologias de uma forma que atenda aos interesses dos aprendizes e da comunidade maior de ensino e aprendizagem de línguas

Desse modo, podemos inferir que os estudantes valorizam a utilização das tecnologias digitais na sala de aula, pelo fato delas serem muito importante para a mediação/transmissão dos conteúdos, sendo ferramentas positivas na propagação do conhecimento. Os professores, em um modo geral, visam, com a inserção dessas práticas, o aprimoramento e o desenvolvimento, dos aspectos que são bastante importantes para a ampliação do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira, são elas, a motivação e o interesse. As tecnologias digitais e o ensino de leitura vieram para transformar um ensino convencional/tradicional em um ensino

sofisticado, adaptando e aperfeiçoando, a cada dia, seus métodos, para que os estudantes vejam, de maneira diferente, o ensino da língua inglesa. Nesta perspectiva, surgiu a necessidade de entender como as crenças e as experiências dos estudantes estão refletindo em suas ações na sala de aula, qual a relação entre crenças e as ações que os estudantes participantes desta pesquisa têm, e é sobre isto que discute o tópico a seguir.

A intenção desta pesquisa era adquirir uma visão ampla dos usos das tecnologias digitais atrelado à prática de leitura no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes de língua inglesa, na nossa concepção, em grande parte foi alcançada. Temos a convicção de que as tecnologias digitais exercem um fascínio e um poder sobre as pessoas, contudo, precisamos descobrir até que ponto esses mecanismos são positivos para o avanço metodológico da educação. Acreditamos que as experiências e as crenças dos estudantes podem nos dizer muito sobre os limites dessa abordagem no ambiente de ensino e aprendizagem de línguas.

Pesquisar sobre as crenças e as experiências dos estudantes consiste em aprofundar um estudo sobre o pensamento e as ações desempenhadas no contexto da sala de aula, principalmente no que tange a aprendizagem. Para pesquisa futura, acreditamos que será necessário fazer um estudo a respeito das habilidades comunicativas dos estudantes, tendo como principal objetivo investigar como estão sendo trabalhadas as habilidades comunicativas por meio das tecnologias digitais.

Esta pesquisa possui uma grande importância para pensar sobre os aspectos pedagógicos, porque as tecnologias digitais e o ensino de leitura podem desempenhar um papel cada vez mais importante na forma como nos comunicamos e aprendemos. O desafio é efetivamente aproveitar essas metodologias de uma forma que atenda aos interesses dos aprendizes e da comunidade maior de ensino e aprendizagem de línguas.

No contexto atual, vivemos uma evolução digital onde diariamente aparecem novidades que interferem pela quantidade de informações compartilhadas, de modo rápido e prático. Acessar a internet e, por conseguinte, as redes sociais criou entre as pessoas uma interação nunca observada historicamente. As tecnologias advindas e seus impactos nas práticas sociais de leitura e escrita possibilitam reflexão a respeito da emergência de se explorar os gêneros digitais nas aulas e, para tanto, implicará acontecer uma alteração na didática do docente, no tocante a sua prática pedagógica, como também de todas os outros participantes que integram a escola. Frente essas

alterações, as práticas letradas que orientam as relações sociais necessitam ser revistas de maneira global, A BNCC diz que

as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2018, p. 63).

A sugestão da BNCC de que se coloque as tecnologias digitais nas aulas emerge como uma ferramenta para desenvolver as competências necessárias para o ensino aprendizagem de maneira global. Este embasamento propicia um ensino contextualizado no tocante a possibilitar um ganho nos índices de aprendizagem, pois a colocação das tecnologias somaria o ensino com a realidade do educando, que encontra-se em meio a cibercultura. Entende-se, porém, que para a significação do mundo as pessoas necessitam dominar a linguagem, como também saber usá-las nas variadas práticas sociais do seu dia a dia. Para que isso aconteça, torna-se necessário reconhecer as novas modalidades de textos presentes no cotidiano e os meios nos quais a língua está sendo anunciada (ANDRADE, 2016). Diversos estudos demonstram que a utilização das tecnologias no processo de ensino tem se apresentado eficiência e equilíbrio, na medida em que proporciona ao educando desenvolver as habilidades e competências coerentes com as demandas sociais (MORAN, 2013; KENSKI, 2013; ROJO, 2015).

Barton e Lee (2015) dizem que os docentes variam em seu conhecimento e confiança nas novas tecnologias e ao escolher a respeito das utilizações pedagógicas das tecnologias do dia a dia, eles podem repensar frequentemente sobre seus próprios vínculos com as novas tecnologias no âmbito interno e externo da escola, e mais ter que considerar o domínio dos educandos em alguns campos e respeitá-lo. Os autores acrescentam,

Há uma progressão no fato de que, inicialmente, os professores podem introduzir novas tecnologias para funcionar dentro das práticas já existentes e, em seguida, veem novas possibilidades nas virtualidades do veículo e começam a usá-lo para novos propósitos, os quais, por fim, são transformados em novas práticas (Idem, p. 215).

Considerando o real de alguns docentes e discentes, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) verificam que existem diversas realidades no Brasil, onde existe escolas, as quais as tecnologias estão inseridas com mais intensidade, com certa imposição de utilização por parte dos professores e outras as quais a presença ou a utilização dessas tecnologias. Nesses contextos, é possível motivar a utilização das tecnologias digitais em vários paradigmas, não somente substituindo ferramentas já existentes, porém sustentando algo que mantêm o ensino da escola questionada. Não basta querer alterar, de uma hora para outra, toda uma cultura da escola. A finalidade é que, paulatinamente, o docente elabore exercícios que possam suprir as necessidades dos alunos. Conjuntamente, com essas diversidades, emergem os obstáculos que podem ser encarados por alguns docentes, em adequar as aulas (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Esse novo modo de aprendizagem se materializa por ser dinâmico, participativo, descentralizado do professor e pautado na autonomia, nos interesses particulares de cada discente, fazendo emergir novos processos de leitura, escrita e compreensão textual que tem se fortalecido diariamente. Forma-se, assim, uma nova perspectiva de autoria e produção de conteúdo (ANDRADE, 2016). Por tratar-se de um meio de comunicação instantânea, possivelmente exige do docente mais domínio, quanto ao fluxo de informações, entretanto, isso favorece o trabalho pedagógico no tocante em que o aplicativo acumula as mensagens, sendo possível aprender a qualquer hora e em qualquer local. Nesse espaço, os discentes se comunicam com qualquer pessoa, em qualquer local, com diversos graus de escolaridade, as quais utilizam a língua de várias maneiras, inaugurando diversas práticas de letramento, colocadas dentro de relações sociais mais alargadas. Soares (2002) remete essa habilidade ao letramento digital, pois “o texto eletrônico é fugaz, impermanente e mutável; é pouco controlado porque é grande a liberdade de produção de textos na tela” (p. 12). De acordo com a autora,

Pode-se concluir que a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (SOARES, 2002, p.10).

Assim, práticas de letramento devem ser ligadas aos fatores sociais dos educandos, a fim de que aconteçam alterações no ensino aprendizagem, somando toda a diversidade cultural multissemiótica às práticas escolares. Antunes (2003, p. 111) aponta que o que se deve pretender sempre é “ampliar a competência do aluno para o exercício cada vez mais pleno, mais fluente e interessante”. A escola precisa ter também como finalidade formar pessoas capazes de compreender os diversos textos e é necessário que se envolvam para que os alunos tenham acesso a inúmeros tipos de informação escrita ou não como imagens, filmes, histórias em quadrinhos, vídeos, músicas, para aguçar o prazer pelo ato de ler. Incentivando a leitura prazerosa, têm-se leitores não apenas de livros simples e fáceis de compreender, porém também leitores autossuficientes em relação a suas próprias seleções. É nesse universo que Cope e Kalantzis (2000 *apud* TAVARES; MORAIS, 2016) afirmam que a pedagogia dos multiletramentos é necessária para a elaboração de situações de aprendizagem que fomentem a sensibilidade dos discentes. De acordo com Kenski (2012, p. 138),

O ambiente digital não substitui as formas orais e impressas com as quais tradicionalmente os professores ensinam, sobretudo, transforma acrescenta novas dimensões, novos sentidos e novas percepções ao modo como essas formas de expressão e comunicação são usadas para finalidades educacionais.

Consequente ao surgimento de novos suportes e novas ferramentas, emergem novos leitores. O suporte em que o texto se apresenta influencia no aparecimento de novos gêneros de escrita, e o leitor tem a possibilidade de aumentar seu repertório de leituras. Entretanto, nas sugestões de exercícios de leitura a partir de tecnologias, em rede, a responsabilização do docente alarga-se,

Em um mundo que muda rapidamente, o professor deve auxiliar seus alunos a analisar criticamente as situações complexas e inesperadas informadas pelas mídias; a desenvolver suas criatividade; a utilizar outros tipos de “racionalidades”: a imaginação criadora, a sensibilidade tátil, visual e auditiva entre outras. O respeito às diferenças e o sentido de responsabilidade são outros aspectos que o professor deve trabalhar com seus alunos (KENSKI 2012, p. 89).

Nessa ótica, as novas tecnologias têm facilitado a seleção e análise das informações a respeito da aprendizagem, o que favorece a personalização dos exercícios a serem implementados, que devem considerar o que o discente está aprendendo, suas necessidades, dificuldades e avanços, isto é, significa centrar o

ensino no aprendiz (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Considerando o tamanho da evolução tecnológica, como também a apresentação de afinidade dos jovens, o letramento digital ganhou espaço por se configurar potencializado frente as comunicações, interações e informações do mundo moderno. Rojo (2013, p. 138) diz que alguns objetos existentes no mundo digital são bem importantes, pois “podem ser essencialmente interessantes para determinadas situações de aprendizagens” além de alterarem o modo como discentes e docentes comunicam seus pensamentos e o modo como aprendem e ensinam. Entretanto, para que essas alterações ocorram, faz-se necessário um refletir mais profundo sobre o uso da tecnologia dentro da escola. Não importam novos recursos se o trabalho feito com eles não alterar. O que necessita ser alterado é a concepção, a forma como são efetivados os exercícios, para que se explore ao máximo as novas tecnologias como modo de se construir conhecimento (CHAGAS, 2010).

Frente a exposição, entende-se que a vinda da internet veio propiciar uma alteração no ensino. Se bem usada, promove o êxito e um novo proceder, pautado nas novas tecnologias e seus recursos de uso, promovendo outra visão para o ensino aprendizagem. Através dessa reflexão, é possível verificar as tecnologias como parceria as disciplinas, na medida que oportuna vários recursos, software e vários gêneros digitais. Esses conteúdos podem ser trabalhados como suporte de conteúdo de leitura, ajudando na estruturação do conhecimento dos educandos. Afirma-se a discussão com Antunes (2003, p. 35) que diz que os procedimentos sólidos para levar essas discussões à prática na sala de aula, serão pensados cotidianamente, inventados e reinventados, de acordo com as circunstâncias particulares de cada situação, de cada meio geográfico e social.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Quem planta muitas árvores acaba criando raízes.

Millôr Fernandes

Esta seção mostra os procedimentos utilizados para a efetivação da pesquisa e está estruturada da seguinte maneira: primeiro, será mostrada a natureza da pesquisa, a metodologia adotada. Em seguida, a caracterização do universo da pesquisa destacando o campo no qual se efetivou a investigação, os participantes, o ambiente da pesquisa, a constituição do *corpus* e os instrumentos que permitiram a coleta de dados, especificando as técnicas que propiciaram coletar as informações.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Para a efetivação deste estudo, partiu-se do pressuposto de que a leitura efetivada nas escolas, ao passar do tempo, tem demonstrado a ênfase dada à decodificação em detrimento de uma prática direcionada para a interação entre os componentes fundamentais ao ato de ler, quais são: autor, texto, leitor. Desse modo, questionar a respeito da própria prática é um compromisso que o docente deve assumir objetivando reforçar e desenvolver fatores positivos a fim de vencer as próprias dificuldades e a de seus educandos. Para isso o professor deve se colocar aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI-RICARDO, 2008).

Com essa compreensão e com propósito de produzir conhecimentos para aplicações práticas voltadas à resolução de problemas específicos de resistência à leitura, buscou-se verificar, primeiramente, as contribuições teóricas nos estudos relacionados à natureza das crenças e experiências, suas definições tentando investigar as influências destas mediante o comportamento, as ações e a motivação dos sujeitos da pesquisa, no propósito de investigar as semelhanças entre essas duas perspectivas de crenças e experiências, uma vez que as divergências entre as crenças e experiências de alunos e professores podem resultar no não aprendizado.

Com esse olhar, a Linguística Aplicada e os estudos das experiências e crenças vêm tentando compreender os eventos vivenciados por docentes e discentes, em contextos de ensino e aprendizagem, buscando entender o que ocorre em sala de

aula, da percepção dos envolvidos. Desse modo, é necessário que os docentes conheçam as suas crenças e experiências como também as dos seus discentes, para através disso orientar sua ação na sala de aula, colaborando, assim, para o seu desenvolvimento profissional e o êxito de seus discentes (MICCOLI, 2014; OLIVEIRA, 2007).

Sobre a abordagem, a pesquisa adotada está inserida no espaço das Ciências Sociais, aplicada à educação e se constitui em uma investigação qualitativa pois ocorre no mundo real com a finalidade de compreensão, de diversas maneiras, os fenômenos sociais, como também descritiva e interpretativa, com análise qualitativa. Para Gil (2008, p. 5). “[...] nas ciências sociais, o pesquisador é mais do que um observador objetivo: é um ator envolvido no fenômeno”. Nesse caso, o referido estudo conta com um pesquisador, um professor, envolvido com seu objeto de estudo, em que investiga uma realidade que não é estranha ao espaço no qual está colocado, no caso, no contexto da escola.

Nessa pesquisa, o pesquisador faz uso da subjetividade, pois, mediante as possibilidades, seleciona a que mais lhe interessa estudar, isto é, aquela com a qual ele tem mais engajamento e concepções prévias frente a questionamentos. Na ocasião específica deste estudo, procura-se identificar e compreender as crenças e experiências de alunos quanto ao ensino-aprendizagem da leitura, explorando as memórias literárias, a partir das respostas dadas ao questionário aplicado. Essa abordagem, segundo Oliveira (2016, p. 37), é “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. De acordo com a visão de Bortoni-Ricardo (2008), ao frisar-se às pesquisas qualitativas no campo educacional, o professor liga o trabalho de pesquisa ao seu fazer pedagógico, “tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive” (p.32).

Desse modo, o docente compreende seus atos enquanto mediador do que lhe dá possibilidade de aprimoramento profissional. Essa ideia está em consonância com as estruturas dos estudos das experiências, considerando que esta pesquisa procura explorar os processos e dinâmicas que acontecem nas aulas, através de depoimentos de educandos e do professor pesquisador. A finalidade é revelar questões próprias do espaço educacional a fim da compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Mediante as peculiaridades desta investigação, destaque-se seu aspecto descritivo. A pesquisa descritiva e exploratória tem como finalidade descrever o fenômeno estudado, preocupando-se em demonstrar suas peculiaridades a partir da observação, registros e análise, interligando os fatos sem alterá-los (PAIVA, 2019). Dessa forma, a descrição ajudou na compreensão do fenômeno analisado, estando presente em todo o processo de investigação desde a caracterização dos elementos globais da pesquisa (definição de métodos e técnicas para coleta de dados) até o fundamento teórico e após análise do corpus constituído.

As informações obtidas na primeira etapa de caracterização da escola, da turma, da comunidade, dos alunos e professores possibilitaram a elaboração do material didático. A coleta de dados sobre a escola e o contexto em que se insere foram conseguidos através das observações do pesquisador durante o trabalho na instituição. Para coletar os dados de alunos e professores participantes da pesquisa foi confeccionado um questionário com a utilização do aplicativo *Google Forms* e distribuído via *WhatsApp*. A turma selecionada foi o sétimo ano, do turno matutino, onde o professor pesquisador leciona a disciplina de Língua Portuguesa; foram distribuídos questionários aos dois professores que compõem o quadro funcional da escola.

Para analisar os dados, será usada a abordagem qualitativa, pois, segundo Minayo; Sanches (1993), a pesquisa qualitativa considera que o sujeito de estudo é um agente que vive em determinada condição social, pertencente a certo grupo social ou classe, possuindo suas crenças, valores e significados e, por isso, é um ser complexo, contraditório, inacabado e em permanente transformação. É exploratória, pois, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51), tem como finalidade possibilitar mais informações a respeito do assunto a ser investigado, orientando na fixação dos objetivos, que neste caso é o de investigar as crenças e experiências dos professores e alunos, para através dos resultados elaborar uma cartilha com o objetivo de ofertar pressupostos metodológicos a respeito do uso do *WhatsApp* como ferramenta no ensino de leitura.

Com isso, elaborou-se sugestões facilitadoras para o desenvolvimento de experiências linguísticas de interação entre educandos e docentes, criando oportunidades de letramento procurando alterar as práticas de ensino e de aprendizagem da leitura, considerando o letramento digital e multimodal. Além disso, essa área de estudo engloba também o estudo das experiências, voltado à

compreensão de ocasiões vivenciadas por docentes e educandos, em contextos de ensino e aprendizagem, buscando entender o que ocorre nas aulas, na ótica dos envolvidos (MICCOLI, 2014).

Para o embasamento necessário a esta pesquisa procurou-se realizar leituras de textos científicos relacionados e voltados para o conhecimento e aprofundamento do lugar e a valorização ou não das crenças e experiências no ensino-aprendizagem de leitura de alunos e de professores no contexto escolar e nas publicações científicas no tempo e no espaço contemporâneos.

Apesar de esperar que nas publicações nacionais sobre ensino e aprendizagem de línguas houvesse muitas referências à palavra *experiência*, isso não se confirma. A busca de títulos que fizessem referência à *experiência* revelou dados curiosos. Por um lado, uma busca despreziosa de títulos antigos e livros resenhados em periódicos consagrados de circulação nacional demonstrou que, nos últimos cinco, poucos artigos têm em seus títulos ou resumos a referência explícita à *experiência*. Na revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nenhum artigo foi encontrado com menção à palavra *experiência* em seu título. No entanto, em nove artigos a alusão à *experiência* de professores e alunos encontra-se em seus conteúdos, através de excertos com depoimentos sobre práticas, concepções ou diferentes avaliações (MICCOLI, 2015, p. 2)

Pode-se considerar embasados nos textos, os quais comporão o conjunto de leituras pertinentes a esta pesquisa, uma escala de valor entre as experiências adquiridas a partir da observação tão somente e a experiência vivenciada nas práticas dos discentes e dos docentes no cotidiano da escola nas aulas de Língua Portuguesa.

Quando a experiência de quem vivencia algum fenômeno é destacado nas pesquisas, essa experiência é apresentada como tendo um valor distinto daquele que apenas observa, apesar de o observador ter na observação uma experiência. A experiência narrada na primeira pessoa parece, assim, vir a ser uma forma de superar paradoxo que Labov (1972) denominou de *paradoxo do observador*, no qual aquilo que é observado muda por estar sendo observado. Mas será que aquele que testemunha, que revela sua experiência não a transforma por, ao ter que narrá-la, tornar-se um observador de sua experiência? Se esta introdução à discussão do conceito de experiência parece tautológica, isso é proposital. A intenção é situar a importância da experiência como um conceito fundamental para as pesquisas que realizamos. Então, a pergunta que nos guia é: o que vem a ser a experiência? (MICCOLI, 2015, p. 3)

Com relação à análise de distintos conceitos sobre experiência verifica-se pelo menos duas possibilidades de sentidos condizentes com as possíveis significações. A primeira mostra a experiência no aspecto empírico, de origem externa, enquanto

que a segunda aponta a experiência como algo da vivência anterior à compreensão de origem interna.

O que se destaca na análise de diferentes acepções sobre o que seja experiência é a constatação que há dois sentidos que subjazem a cada um desses significados. Um situa a experiência como confirmação de uma realidade empírica, o que lhe dá um caráter externo. Outro coloca a experiência como o fato de se viver alguma coisa que existe anteriormente a toda reflexão ou predicação, dando-lhe um caráter interno (MICCOLI, 2015, p. 5)

Percebe-se a relevância da contribuição desses aspectos sociais como as crenças e as experiências no contexto da escola pública, no tocante às escolhas metodológicas e nas práticas docentes exercidas para a formação de leitores críticos e reflexivos, aptos valorizar os sujeitos protagonistas de suas diversas histórias autênticas de vidas, tanto no âmbito local quanto global através do encontro efetivo entre autor e leitor no universo da leitura.

3.2 A CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

Os sujeitos de uma pesquisa são integrantes de grupos diferentes – docentes e discentes – e, desse modo, cada qual traz consigo traços do contexto social em que estão colocados na busca de identificar e entender essas diferenças é de fundamental importância para o pesquisador. Esta seção demonstrará a escola campo de pesquisa e os participantes deste trabalho. Demonstrem-se também os instrumentos de investigação, sendo um questionário com perguntas pertinentes a temática pesquisada para os alunos da turma do 7º ano e outro questionário com perguntas referentes ao objeto desta pesquisa em curso para os professores de Língua Portuguesa do 6º, 7º e 8º ano, como também os procedimentos da coleta de informações que geraram o *corpus* para a análise. Nesta seção, apresenta-se o universo da pesquisa (introduzir os subtópicos primários).

3.2.1 O campo da pesquisa e os participantes

Esta pesquisa efetivou-se em uma Escola de Ensino Fundamental, na esfera municipal, de uma cidade no interior do Rio Grande do Norte. Trata-se de uma das escolas que oferta o ensino fundamental II na cidade. É uma escola pequena, fundada em 1993, o município possui cerca de dez mil habitantes. A base da economia é a agricultura familiar de subsistência, comércio local, feira livre, aposentados, funcionários públicos, e inúmeros profissionais autônomos: pedreiros, serralheiros, mecânicos, eletricitas, pintores, marceneiros dentre outros.

A escola funciona em prédio próprio, a instituição oferece o Ensino Fundamental I e II – de Pré escola ao 5º ano, no turno da manhã, já no turno vespertino temos desde o 6º ano até o 8º ano, a escola possui cento e dez alunos matriculados, divididos entre as séries oferecidas, num total de dez turmas. Quanto à administração escolar a equipe gestora geral é composta por uma diretora professora e uma coordenadora pedagógica, ambas concursadas e pertencentes ao quadro funcional do município. A escola possui dezoito funcionários, dentre os quais onze são professores. Sobre a relação professor/formação/disciplina todos lecionam na área de sua formação. Para participar desta pesquisa foram escolhidos os três professores graduados que lecionam Língua Portuguesa.

A proposta de intervenção está fundamentada na metodologia das experiências de leituras por andaimes, colocada por Graves e Graves (1995), que é um processo que possibilita ao educando a solucionar um problema, a alcançar uma meta que poderia estar distante de seus esforços, caso não tivesse assistência. Os autores afirmam que se queremos que os educandos se tornem adultos que buscam a leitura como um percurso para conseguir informação, prazer e a realização pessoal, então deverão vivenciar experiências bem-sucedidas. Para que se obtenha êxito, entende-se que o trabalho pedagógico deve considerar a diversidade de gêneros existentes, pois como defende Oliveira (2010, p. 84), é fundamental mostrar gêneros distintos aos educandos para que desenvolvam a competência comunicativa e suas habilidades de leitura e produção de textos.

Assim, frente a necessidade de conduzir a teoria aprofundada neste trabalho para a prática docente, escolheu-se pela confecção de um livro digital, composto por textos dos alunos, por considerar essa maneira de estruturar conhecimento a que mais se encaixa ao trabalho docente, por dar destaque ao fazer pedagógico e que, conduzida por uma fundamentação teórica, pode ofertar as condições necessárias para o alcance de alterações positivas. Na organização do livro digital, considerou-se

as situações autênticas de letramento, usando estratégias favoráveis para o desenvolvimento de experiências de leitura e interação entre os educandos. Com isso, docentes e educandos estarão postos a atuar em grupo para alterar as práticas de ensino-aprendizagem da leitura, buscando criar estratégias motivadoras na procura da construção de multiletramentos, levando em conta o letramento multimodal e o letramento digital.

O livro digital será desenvolvido através da análise das informações obtidas com os questionários e a partir das vivências nas aulas, fazendo um paralelo entre as crenças, experiências dos educandos e docentes a respeito do ensino-aprendizagem de leitura e a capacidade compreensiva destes. Tem-se a intenção de alterar uma realidade verificada, que não é recente, que a grande desmotivação dos educandos por exercícios mecânicos e tradicionais de leitura, mesmo frente a várias oportunidades que emergem com a ampliação das tecnologias, que favorecem o acesso a grande quantidade de textos e informações acessadas em tempo real. Acredita-se que as informações indicadas sejam de simples compreensão e que a proposta alcance inúmeros educandos interessados em ampliar a dinâmica das suas aulas de Língua Portuguesa.

Desse modo, o que se almeja é ativar e provocar o interesse dos alunos por exercícios de leitura com práticas sociais a partir dos mais variados gêneros, fazendo-os agentes das suas aprendizagens, de maneira a propiciar a elaboração e compreensão das inúmeras semioses que orientam a Língua Portuguesa.

O papel do docente nesse processo será de fundamental importância, conduzindo o educando a observar todas as possíveis leituras, instigando as questões, o discurso, a criticidade, o contexto histórico e social no propósito de conduzir o leitor a compreender. Os autores acrescentam, “é claro que os professores não são os únicos que devem fazer perguntas” (s/p), isto é, em qualquer ocasião a discussão é muito indicada. Sintetizando, um trabalho com leitura exitoso é aquele no qual os educandos compreendam e aprendam o texto. Assim, a proposta demonstrada na cartilha foi elaborada para o trabalho com a leitura em Língua Portuguesa, com discentes do sétimo ano do Ensino Fundamental. Mas, ela pode ser trabalhada em outras séries, considerando-se, evidentemente, as necessidades dos educandos e os objetivos do docente.

Dessa forma, refletir a respeito do gênero memórias literárias, nesse trabalho de pesquisa qualitativa, tem como finalidade verificar a ressignificação da leitura dos

textos narrativos de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola municipal, na região do alto oeste potiguar, no município de Umarizal-RN. A aquisição dos dados pesquisados ocorreu com a aplicação de questionário a referida turma composta por quinze alunos, sendo oito meninas e sete meninos; e aos professores de Língua Portuguesa do 6º, 7º e 8º ano, na busca de identificar e melhorar a prática de leitura nas aulas de língua materna com a exploração das memórias literárias para a construção crítica e significativa dos leitores.

Assim, a motivação e o despertar propostos embasados nas leituras individuais e leituras coletivas de diversos textos das memórias literárias. No entanto, ressaltamos a necessidade da relação interativa dos estudantes com os variados textos, para ampliar e diversificar o repertório de leituras dos estudantes nas diferentes esferas sociais.

Na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro tem como propósito fazer que os jovens conheçam a história do lugar onde vivem por meio do olhar de antigos moradores - pessoas comuns que construíram e constroem a história - e valorizem as experiências dos mais velhos, descobrindo-as como parte da sua identidade. Por outro lado, ouvintes atentos podem significar para os idosos, reconhecimento e admiração de seus saberes.

Nessa pesquisa faremos o uso das memórias literárias presentes nas olimpíadas de Língua Portuguesa como uma possibilidade eficaz no ensino de línguas. Através da interatividade, os discentes perceberão diversos modos de ler e refletir sobre o texto. E mais, esta pesquisa destaca a importância do contato dos estudantes com o manuseio do texto narrativo, para a formação de leitores críticos dos dizeres que formam as vozes a partir dos textos orais e escritos.

A Olimpíada trata-se de um programa de caráter bienal e contínuo. Constitui uma estratégia de mobilização que proporciona, aos professores da rede pública, oportunidades de formação. Em anos ímpares, atende diversos agentes educacionais: técnicos de secretarias de educação que atuam como formadores, diretores e professores. Em anos pares, promove um concurso de produção de texto, para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Pesquisas apontam que as experiências de leitura conseguem desenvolver certas características importantes no ensino e aprendizagem, tais como: a oralidade; a escrita; as estratégias de leitura; a comunicação; a interação. Isto é, temos uma grande potencialidade para exploração tanto no ensino quanto na aprendizagem de

leitura. Conforme Moran (2015, p. 31), “Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir”. Dessa forma, o fazer escolar pode ser afetado positivamente e a aprendizagem acontecer de forma mais leve, dinâmica e criativa, saindo de um modelo conteudista para uma proposta interativa e reconstrutiva (LOCATELLI, 2020).

Com isso, certas percepções orientam e corroboram esse trabalho. Primeiramente, ao me identificar enquanto pesquisador como a prática de leitura de mundo e dos inúmeros discursos que atravessam os variados papéis que assumimos, seja tanto na vida particular, quanto profissionalmente, pois pela ação de ler e pesquisar o espaço da discussão e seus diversos diálogos.

Enquanto professor e cidadão vejo que os resultados dos índices avaliativos internos e externos, demonstram que os estudantes brasileiros não atingem resultados satisfatórios, mostrando que não dominam as três habilidades básicas da língua materna: a leitura, a escrita e a interpretação de texto. A Prova Brasil, exemplifica, como uma avaliação interna feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aponta que no ano de 2013 Brasil não atingiu as metas pretendidas até o corrente ano, estas que, possivelmente, podem até não demonstrar o real cenário, por desconsiderar diversos pontos importantes, no entanto merecem maior observação, pois é a partir desses que se estabelecem certas políticas educacionais que serão aprovadas.

E mais, existe o fato de que somente dois índices aferem a aprendizagem, o que está distante do necessário. No entanto, o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ressalta o que observamos em sala de aula que mesmo com o maior avanço no tocante a investimento financeiro e do aumento de tempo na educação básica (9 anos) o resultado é desfavorável em leitura e interpretação de textos. É preciso utilizarmos alternativas para que possamos alavancar não apenas os índices avaliativos, que apesar de algumas vezes não considerarem as particularidades regionais e nacionais, são fundamentais e importantes para definir o percurso que temos que trilhar, para melhoria do ensino e da aprendizagem de leitura.

Os estudantes e o mundo passaram por mudanças, e essas alterações estão ocorrendo na medida que a tecnologia avança, um novo contexto surgiu, os modos

de aprendizagem estão modificando também, cabendo ao professor moldar-se colocar a tecnologia no espaço da sala de aula como uma aliada que vai auxiliá-lo numa longa caminhada, não a concebendo como algo que vai dificultar o seu trabalho docente.

3.2.2 Os instrumentos da pesquisa e os procedimentos de coleta para análise dos dados

Ao considerar a abordagem qualitativa adotada nesta investigação e como forma de diagnosticar, buscando atender ao objetivo geral desta pesquisa, que é o de investigar as crenças e experiências de professores e alunos sobre o ensino de leitura em Língua Portuguesa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram um questionário para alunos e professores (Apêndice C e D) e os participantes foram identificados por números – aluno (A1), professor (Prof. 1). A descrição detalhada de como ocorreram essas atividades possibilita um melhor entendimento dos resultados obtidos e da análise efetivada, pois para Yin (2016), os dados da pesquisa em um estudo investigativo qualitativo requerem especial segurança e devem procurar coletar, integrar e demonstrar dados de várias fontes e evidências como parte de qualquer estudo.

A partir do recolhimento dos dados, procurou-se responder às questões de pesquisa e que possibilitaram coletar dados importantes para análise e conclusão a que chegamos, após verificação detalhada e, “a partir daí reavaliar os procedimentos frente a atividade de ensino e de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2007, p. 07). A análise e discussão dos dados seguem a metodologia qualitativa. Assim, com a meta de atender aos objetivos da pesquisa de investigar as crenças e as experiências de professores e alunos a respeito do ensino/aprendizagem de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, a análise e interpretação dos dados ocorreu através dos construtos da Linguística Aplicada e tiveram como base teórica-metodológica os estudos que tratam das crenças e das experiências no ensino-aprendizagem de leitura numa concepção social da linguagem em uso já tratados no referencial teórico.

Vale ressaltar e detalhar as quatro oficinas realizadas em sala de aula e ações extraclasse via whatsapp como partilha de comentários, no grupo do sétimo ano sobre

as leituras de cada memória literária lida na turma campo de pesquisa, com vistas a ampliação e valorização das diversas interpretações dos alunos envolvidos nas situações de leitura desenvolvidas.

OFICINA 1 – Uma turma motivada “Naquele tempo...” (4 horas/aula)

Nesta oficina trataremos da fase da motivação, pretendemos realizar atividades durante essas aulas que despertem o interesse do público alvo para o gênero textual memórias literárias que iremos trabalhar ao longo da pesquisa. Nesse sentido, Cosson (2014, p. 54) nos diz que “a leitura demanda uma preparação, [...] ao denominar motivação, [...] indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto”. Partindo desse princípio, é que pretendemos selecionar atividades que corroboram com esse objetivo, ou seja, o de instigar a curiosidade e interesse do aluno para adentrar no texto narrativo de forma significativa.

Para dar início às nossas atividades nas primeiras aulas, apresentaremos durante a primeira oficina uma coletânea de memórias literárias objetivando aguçar a curiosidade dos alunos acerca do enredo das histórias, ainda nesse aspecto apresentaremos algumas imagens sobre as histórias de modo que nossos alunos façam inferências sobre as memórias literárias.

Objetivos:

Valorizar a experiência das pessoas mais velhas;

Compreender o que é memória;

Perceber como objetos e imagens podem trazer lembranças de um tempo passado;

Observar que as memórias podem ser registradas oralmente e por escrito.

A partir dessas atividades, realizaremos questionamentos sobre as percepções que os alunos terão desses recursos, incentivando o interesse em conhecer as memórias literárias selecionadas. O questionário pode trazer perguntas como: i) Que sensações despertaram em você a escuta das memórias? Por quê?; ii) Qual compreensão tiveram dessa memória literária?; iii) Despertou interesse em praticar a leitura desse gênero textual? E após a leitura do texto narrativo que traz intertextualidade com as histórias contadas nas famílias e nas comunidades, faça um

resumo oral sobre a temática. Os alunos poderão aprender nessa oficina a desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico.

OFICINA 2- Apresentação das memórias literárias “Vamos combinar” (4 horas/aula)

No que concerne à fase da introdução, durante a segunda oficina apresentaremos em slides das características das memórias literárias. Nesse momento, pretendemos explorar ao máximo as informações acerca das histórias de vida das pessoas, enfatizando em que contexto social, histórico e político o texto narrativo foi escrito, realizaremos uma conversa informal sobre essas questões de modo que os estudantes consigam fazer uma associação do período com a memória literária. Nessa conversa, é relevante que direcionamos para os alunos questionamentos sobre qual aspecto do contexto social está sendo discutido no texto.

De acordo com Cosson, (p. 61):

A seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos para textos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução. (Cosson, 2014, p. 61).

Após essa apresentação das memórias literárias, investigaremos com os alunos quais os pontos relevantes das histórias de vida das pessoas podem ser percebidos nas obras, faremos perguntas do tipo: Em que época foi escrita a memória literária selecionada? Porque escolhemos esse texto narrativo? Que informações você considera como contribuição para fazer uma leitura significativa desse gênero textual? Nessa oficina os alunos poderão conhecer melhor as memórias literárias apreciadas e compreender a sua importância para o desenvolvimento da prática de leitura como via de mão dupla.

Objetivo:

Conhecer a situação de comunicação de textos de memórias literárias.

OFICINA 3- Ampliação do repertório de leitura “Semelhantes, porém diferentes” (8 horas/aula)

Dando continuidade às atividades, chega o momento da leitura que corresponde à oficina na qual o estudante entrará em contato direto com o texto narrativo. Nesse momento faremos a atividade da escuta das histórias, ou seja, trata-se do momento da oficina em que o estudante ouvirá os relatos das memórias literárias. Nas primeiras aulas faremos uma ação exploratória a respeito das predições dos textos narrativos, ou seja, é o momento de conhecer um pouco mais sobre as histórias. Em seguida, faremos uma releitura individual das memórias literárias de modo que seja possível o estudante nos apresentar as primeiras impressões sobre o texto narrativo. Proporemos aos estudantes que registrem no caderno essas primeiras impressões, ou seja, o que chamou mais atenção nesse primeiro contato com as memórias literárias, quais as questões sociais presentes nos textos.

A cada aula, solicitaremos aos alunos mais uma memória literária lida e a medida que vão realizando a leitura, faremos rodas de conversas para explorar o enredo da história e registrar as percepções sobre o texto narrativo. Dividiremos as memórias literárias por aulas de modo que os alunos instiguem sua curiosidade para saber qual o texto narrativo que irá ler posteriormente. Pretendemos conduzir as rodas de conversas de modo que os alunos mostrem suas indagações sobre as memórias literárias.

Objetivos:

Conhecer gêneros que se assemelha por terem como principal ponto de partida experiências vividas pelo autor;

Orientar o aluno a identificar as principais características do texto que ele deverá escrever.

É importante que seja uma leitura acompanhada e mediada pelo professor, como proposta para o letramento literário, isto é, é importante que exploremos cada parte do texto para que o estudante possa mostrar que realmente está lendo cada memória literária. Podemos fazer questionamentos do tipo: O que ocorreu na época da escrita dessa memória literária? Se a memória literária for desconhecida solicitamos aos estudantes que levem para casa e à medida que vão fazendo a leitura, procure contextualizá-la.

OFICINA 4 – Produção inicial “Primeiras linhas” com vistas a produção final “Tecendo os fios da memória” (8 horas/aula)

E, por último, será a fase da interpretação, nessa oficina solicitaremos aos alunos que registrem as percepções acerca do gênero memórias literárias, ou seja, que os mesmos escolham uma forma de nos apresentar sua compreensão do texto narrativo. Essa fase corresponde ao produto final, primeiro faremos gravações das explanações orais dos estudantes em relação às experiências de leitura das memórias literárias, em seguida registramos por escrito os depoimentos dos estudantes sobre essas percepções, Cosson (2014) chama esse momento de interior. Nessa etapa registraram se os alunos apresentaram algum prazer ao realizar essas leituras através de questionamentos como: Você gostou de ler as memórias literárias? Por quê? O que te chamou mais atenção? Que reflexão você fez da sua vivência em relação a experiência de leitura das memórias literárias?

Nesse momento também propomos aos estudantes que façam um esquema intitulado de “mapa mental”, de modo que registrem somente os aspectos que mais lhe chamou atenção em relação nas memórias literárias, essa atividade deve ser feita de forma bem enxuta de modo que priorizem somente o essencial, o que Cosson intitula de momento exterior, ou seja, é a concretização e a materialização do que foi lido e compreendido no texto.

Objetivos:

Explorar o plano global do texto de memórias literárias;

Observar o foco narrativo presente em boa parte desses textos.

Durante essa oficina, espera-se que nossos estudantes consigam compreender as temáticas tratadas nas memórias literárias, desenvolvam habilidades de expressão e argumentação oral, a partir de discussão sobre o tema proposto e reflexão sobre as questões sociais.

4 CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS E DE PROFESSORES

A leitura é reduzida a momentos de exercícios e não desperta o prazer nos alunos.

Irané Antunes

Nesta seção, serão demonstrados os resultados da pesquisa efetivada com educandos do 7º ano do Ensino Fundamental e os docentes de Língua Portuguesa de uma Escola de Ensino Fundamental, em Umarizal, no Rio Grande do Norte. As análises estão distribuídas em tópicos. O inicial traz as crenças dos educandos a respeito das atividades digitais no ensino de leitura; o segundo tópico mostra algumas experiências positivas feitas durante as aulas com o uso de tecnologias digitais e a crença dos educandos a respeito das experiências vivenciadas serão demonstradas no terceiro tópico. O quarto tópico mostra as crenças e experiências dos docentes a respeito do uso das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, no trabalho com o ensino de leitura.

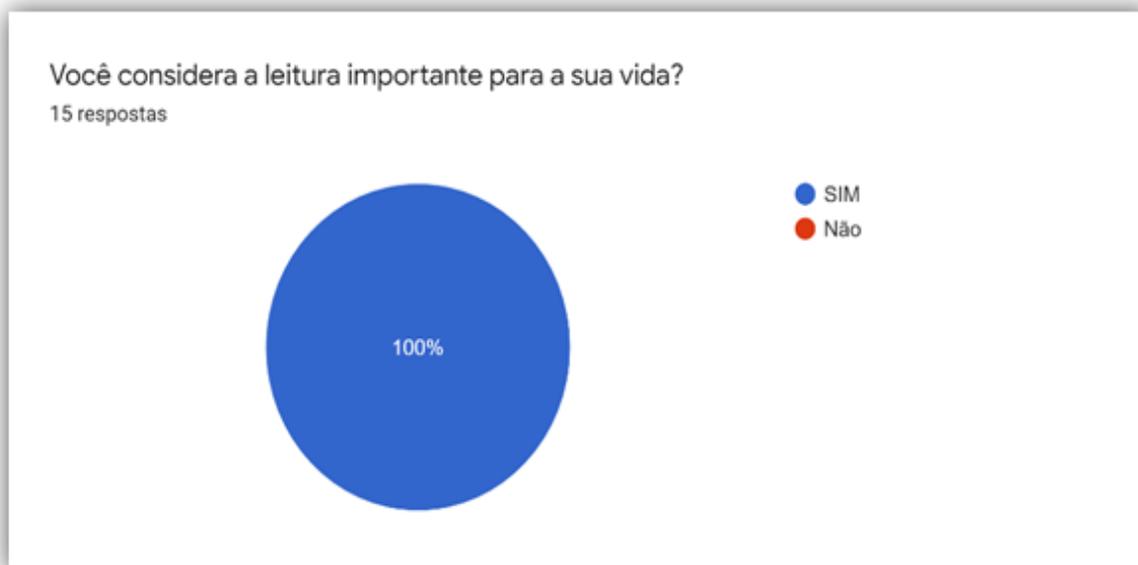
4.1 CRENÇAS DOS ALUNOS QUANTO À PRÁTICA DE LEITURA

O ato de ler normalmente é visto como uma oportunidade para se acessar a um espaço de conhecimento e de informação, podendo tirar o ser humano da ignorância e propiciando a mudança do mundo. De acordo com o pensamento de Foucault (1994), “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo”. É ter acesso a respostas que podem ser buscadas na escrita e através delas elaborar novas informações, somando-se o novo conhecimento ao já existente.

Segundo Lajolo (1997), lê-se para compreender o mundo, para viver melhor. Quanto mais ampla a concepção de mundo, mais profundamente se lê. É o que se tem verificado nos educandos pesquisados. Através da vinda da internet, das redes sociais, dos manuais e revistas que podem ser lidos em casa, a leitura aparenta ter se tornado bem prazerosa, mais simples e acessível. Baseado nessas indicações escolhemos investigar esse campo temático, aplicando um questionário à turma do 6º ano para reconhecer o perfil leitor dos educandos, cujo resultado está demonstrado a seguir.

4.1.1 As experiências no processo de intervenção

Gráfico 1 – A relevância da leitura



FONTE: Autoria própria

A leitura é importante para sua vida?

A pergunta inicial do questionário procurou entender se os alunos consideravam a leitura relevante para suas vidas. Ao afirmarem que a leitura é importante para a sua vida, os alunos transparecem a crença da necessidade de que atualmente, cada vez mais, é preciso saber ler, necessariamente em um grupo iletrado. Primordialmente por integrar um universo social, cujo a leitura não é estimulada, exceto na escola, pois sem bibliotecas públicas e a grande parte das famílias são analfabetas ou semianalfabetas é que se mostra relevante essa crença da importância da leitura. Suas afirmações são plausíveis pois verifica-se que a escola está efetivando boas ações com relação à leitura. Assim, as respostas nos conduzem a conceber como crenças, já que “elas são fortes indicadores de como as pessoas agem” (BARCELOS, p. 73, 2001).

Bamberger (2000 *apud* BALICKI; SANTOS, 2011, p.119) já apontava que existem aspectos que influenciam o interesse na leitura, como a estimulação que se obtêm para ler no espaço da família, o estímulo de professores, o contato com livros e outros textos variados. A comunidade em que convivem os discentes pesquisados

não os estimula favoravelmente no sentido em que a única ligação com livros é a escola, porém, esta tem procurado estimular a leitura a partir de projetos e com o auxílio dos docentes.

Com alguns anos lecionando nesta escola, venho destacar que os gestores têm a preocupação de incentivar a leitura, buscando somar a complementação ao trabalho do professor nas aulas. A biblioteca da escola recebeu seu acervo inicial em 1998, através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Antes, os educandos não tinham acesso a livros de literatura. Esse programa motivou a comunidade escolar e, desde então, as gestões vêm procurando efetivar atividades envolvendo a biblioteca. Atualmente, ocorre o empréstimo de livros aos alunos, indicados pelos professores para a realização de aulas de leituras na sala de aula.

Entretanto, acredita-se que tal prática somente amplia as ações que precisam ser realizadas nas aulas. É preciso a sensibilização dos estudantes de que a partir do hábito de ler o homem pode tornar-se consciente das suas necessidades, propiciando a sua transformação e do mundo, conseguir autonomia, ampliar o vocabulário, melhorar sua comunicação e agregar mais conhecimento. Para Kleiman (2002), o processo de leitura torna-se cada vez mais simples quando o leitor passa a ler continuamente, pois, assim ele passará a conhecer o léxico e a semântica do texto. A segunda pergunta, procurou saber se a leitura faz parte do cotidiano dos alunos, as respostas foram:

Gráfico 2 – Rotina de leitura

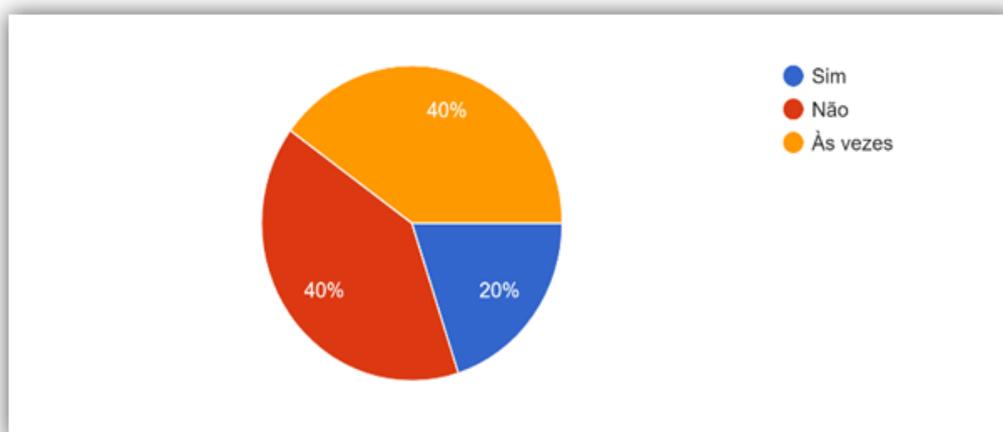


FONTE: Autoria própria

As respostas expressam as crenças dos alunos de que a leitura é relevante para suas vidas. Barcelos (2004) diz que a sala de aula é um espaço interativo social, que interfere na alteração das crenças dos envolvidos. Isso quer dizer que as ações e o estímulo da escola estão demonstrando resultados favoráveis. Segundo o pensamento de Geraldi (2012, p. 99), “a qualidade do mergulho de um leitor num texto depende - e muito – de seus mergulhos anteriores”, isto é, a quantidade pode criar qualidade. Os docentes devem possibilitar e estimular seus alunos a uma grande quantidade de leituras, ainda que a leitura feita por ele seja aquém da desejada. Diversas vezes, nas aulas, o ato de ler fica centralizado somente nos textos dos manuais didáticos para que, depois, o educando responda atividades gramaticais ou façam sínteses. Dessa forma, o educando não lê para diversão, lê por imposição (BALICKI; SANTOS, 2011).

As autoras acrescentam ao citar Bamberger (2000) ao apontarem que a frequência com que o educando lê é uma das formas para desenvolver os interesses de leitura e a formação do hábito de leitura. O docente deve estimular a visita do aluno a biblioteca da escola, como também as leituras extra escola, para que ele selecione o que mais lhe interessa. A liberdade de escolha das leituras interfere no prazer de ler, pois o melhor é que a leitura além de educação e instrução, é distração. A terceira pergunta traz um questionamento a respeito da obrigatoriedade de lê:

Gráfico 3 – Você lê por obrigação?

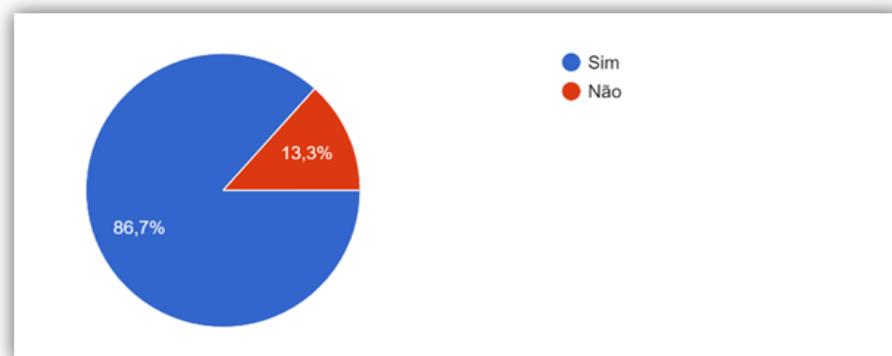


FONTE: Autoria própria

Verificamos através dos gráficos demonstrados que mesmo sendo a leitura definida como importante para o total dos alunos e fazendo parte do cotidiano de 80% dos alunos, somente 40% destes leem espontaneamente. Essa quantidade, mesmo

pequena, denota que o trabalho de estímulo à leitura que tem sido efetivado na escola vem dando resultado, pois não são muitas as chances que os educandos dispõem para a leitura extra escolar. Percebe-se, nesses educandos, a influência intensa da crença de que a leitura essencialmente é relevante para sua vida e que a fazem com prazer, mas, esse grupo de alunos, quando convidados a efetivarem uma leitura na aula, em voz alta, demonstram entraves em compreender e interpretar a leitura. Com essa observação, escolhemos efetivar certas leituras orientadas no intuito de conhecermos os entraves dos educandos para, através disso, organizar nossa prática e os próximos exercícios propostos.

Com as verificações ao longo da leitura orientada, observamos que mesmo com diversos alunos lendo rápido, com razoável pronúncia, vários demonstram dificuldades quanto a precisão e a prosódia. As falhas mais recorrentes demonstradas foram a de leitura pulando palavras, silabando ou misturando palavras, fora do ritmo e sem entonação. Verificamos ser necessário a intensificação do ensino de leitura, a partir de textos e suportes diversificados e de se lecionar a leitura através de andaimes, como apontam Graves e Graves (1995), que procura envolver o aluno com um conjunto de atividades elaboradas para guiá-los a ler com êxito e entender o que leem. Essa forma de atividade não só atenderia aos alunos que leem frequentemente, como também estimularia os demais a sentirem a mesma vontade de ler por iniciativa própria, pois estariam mais seguros para usufruir do prazer encontrado na leitura. Lajolo (2004) acrescenta que ler vai além da leitura escolar, constituindo-se como uma habilidade estruturada a partir da vivência do mundo do leitor. Isso quer dizer que o ato de ler é um processo dinâmico e reflexivo, sendo o decodificar somente uma das ações usadas na leitura. Temos concordância com Bamberger (1995) quando ele diz que devemos inculcar o hábito da leitura nos alunos e, para tanto, precisamos ultrapassar suas necessidades e interesses das diversas fases do seu desenvolvimento, ajustando o conteúdo lido às suas alterações intelectuais e condições do ambiente. Na busca de reconhecer a autonomia dos educandos quanto às suas leituras, a próxima questão foi a respeito do interesse na leitura.

Gráfico 4 – Você já leu algum livro sem que o professor tenha pedido para ler?

FONTE: AUTORIA PRÓPRIA

Nessa pergunta, 86,7% dos alunos responderam que sim, que já leram algum livro sem o pedido do professor. Na comparação dos percentuais demonstrados a respeito da leitura autônoma, observa-se um acréscimo na quantidade de alunos que leem livremente. Na busca de analisar mais acertadamente as informações coletadas e procurando a veracidade dos dados fornecidos pelos educandos, lembramos de fatos ocorridos no dia a dia nas aulas, quando esses educandos entram na escola, no 6º ano. Logo no início do ano escolar, os educandos são apresentados à professora responsável pela biblioteca e cientes de que podem efetivar o empréstimo de livros e que os educandos que lerem mais obras ao longo do bimestre, terão como prêmio um diploma de aluno leitor e ganham brinde.

Com a ausência de biblioteca na comunidade, os alunos se mostram estimulados a frequentar a biblioteca e escolher os livros para ler, graças aos incentivos oferecidos. Diversos alunos da turma pesquisada foram selecionados para receber o brinde e a certificação de “aluno leitor”, pois a turma é uma das que mais frequenta a biblioteca. Três alunos receberam o certificado por três meses seguidos. Essa certificação foi razão de satisfação para os alunos. Mesmo ao saber que vários não leem o livro completo, que uma leitura dessa forma sem a devida orientação pode não ter proveito, essa maior frequência dos alunos à biblioteca tem sido vista como ganho pela gestão da escola.

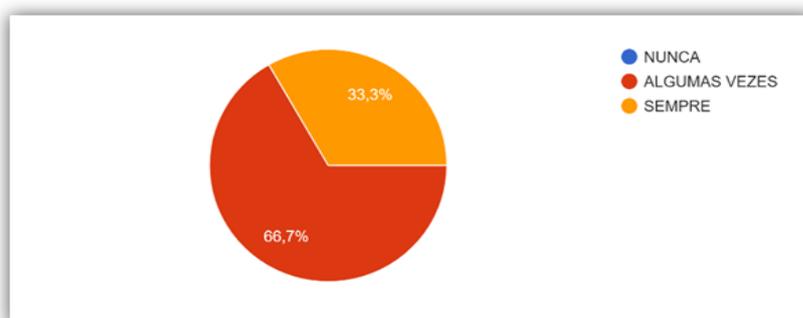
Já os 13,3% dos educandos que citaram não ler por iniciativa própria, pode-se mensurar que mesmo percebendo a leitura importante em suas vidas, eles não demonstram segurança para efetivá-la sem o auxílio do professor, isto é, têm a crença de que não se aprende a ler sozinho, não tem ainda autonomia para isso. Pode-se depreender através dessas ocorrências, a necessidade de discussão no contexto da

escola as novas orientações que se deve somar ao trabalho com leitura considerando os aspectos extratextuais, entre estes o prazer pela leitura do texto, os objetivos da leitura, a motivação e a vivência do aluno. O docente deve sugerir a leitura de textos partindo da necessidade do contexto de uso do aluno e com objetivos bem especificados, possibilitando com que a leitura tenha funcionalidade para o educando e não se perca o prazer que surge na ocasião de uma leitura orientada.

Esse posicionamento é corroborado por Graves e Graves (1995) ao apontarem que para que se desenvolvam como leitores, os alunos necessitam ser desafiados, mas também precisam ter a orientação necessária para superar esses desafios. O ensino de Língua Portuguesa deve objetivar modificar as aulas em situações propícias aos questionamentos a respeito das origens das perspectivas criadas e transmitidas pelos textos. Para Kleiman (2002), o processo de leitura torna-se cada vez mais simples quando o leitor passa a ler continuamente, pois, assim ele passará a conhecer o léxico e a semântica do texto, isto é, a leitura precisa deixar que o leitor apreenda o sentido do texto, não devendo transforma-se em simples decifração de signos linguísticos sem compreendê-lo semanticamente.

Desse modo, ao questionar os pressupostos dos textos, os educandos aumentam suas capacidades, como também, transformam-se em sujeitos reflexivos aptos para entender o mundo. Daí a relevância de ler para os educandos diversos tipos de textos literários, textos informativos, notícias de jornal, sempre contextualizados em seus usos reais (OLIVEIRA; LIMA, 2017). Procurando verificar se os educandos leem em casa, pelo menos os temas explorados nas aulas, isto é, se ampliam o conhecimento, foram poucos os que declararam ler outra vez em casa o assunto estudado, como demonstra o gráfico.

Gráfico 5 - Você lê os conteúdos das aulas em casa?



FONTE: AUTORIA PRÓPRIA

A quantidade de alunos que dizem ler em casa os conteúdos estudados na aula é considerável, 33,3%. Esse número foi surpreendente, pois, em vários instantes nas aulas, os educandos não haviam feito alguns exercícios enviados para casa e não sabiam qual era o texto e o exercício que deveriam ler. Em diálogo com outros docentes, verificamos a mesma problemática de ausência de interesse em solucionar o que é proposto. A resposta a esse questionamento nos fez pensar sobre o que Barcelos (2004) verificou em suas pesquisas sobre crenças, de que o aluno é construído ideologicamente e, portanto, moldado através de uma sugestão implícita de que eles deveriam adotar crenças mais “saudáveis”. Isso quer dizer que ao responder uma pesquisa sobre a leitura, entregue pelo professor de Língua Portuguesa, o educando pode se sentir no dever de responder de acordo com o que ele acredita ser o “correto”, o que se “espera dele”. Entretanto, a partir do instante em que o aluno entender que a leitura lhe possibilita ter uma ótica de mundo ampliada, seu posicionamento para com a leitura se modificará; ele compreenderá que lendo irá desenvolver sua criticidade, sua ótica moral e social e que, aumentando seu pensamento, passará a ter a autoria de sua história e não somente um figurante excluído dos direitos e decisões no contexto social.

Já os 66,7% que responderam ler, algumas vezes, o conteúdo estudado em aula condiz mais com a nossa verificação cotidiana na aula. Entende-se das respostas que as crenças dos alunos não condizem com suas ações. Barcelos (2004) diz que as crenças apresentam implicações para o ensino, na medida que elas influenciam as ações. É relevante criar oportunidades para que os educandos possam questionar suas crenças sobre o ensino e aprendizagem, para que os educandos possam questionar suas crenças a respeito do ensino e aprendizagem, para que se formem sujeitos críticos e reflexivos, sendo necessário que os docentes estejam seguros para lidar com a diversidade de crenças em sala de aula. Com isso, “para que a leitura se torne um objeto de aprendizagem é necessário que ela faça sentido para o aluno” (BRASIL, 2001, p. 54), corroborando com o posicionamento de Abramovich (1997) de que o processo de leitura tem de superar a concepção do dever, e, portanto, privilegiando a descoberta.

Quando, no início da escolaridade, o aluno não foi necessariamente motivado, quando não percebe a leitura como encantadora, nem como um modo de descobrir o mundo alargando sua visão, mas como uma imposição a cumprir, possivelmente esse

aluno não encontrará prazer com a leitura. É fundamental observar que para que a prática de leitura não se torne um exercício mecânico, repetitivo, quando o educando lê somente para que o docente avalie, isto é, leituras realizadas sem objetivos específicos e que resultam na ausência de compreensão da leitura. Com isso, o docente tem o desafio de despertar interesses para a aprendizagem, fazer as aulas dinâmicas, trabalhar com conteúdo interessante que possam ser utilizados em experiências dentro e fora da escola.

A pergunta seguinte, buscou saber deles qual o grau de compreensão quando liam sem auxílio. Essa pergunta foi elencada em meio a observação na aula de que, várias vezes, ao lerem um conto, assistirem a um filme, ou observarem uma *charge* presente nos exercícios do livro didático ou trazidas pela professora, alguns alunos questionaram o sentido do que estava escrito, por não haver compreensão sobre o humor da *charge*, ou o enredo do filme assistido. As respostas mostram que eles têm consciência de que não compreendem a leitura, conforme demonstrado no gráfico.

Gráfico 6 - Quando você lê sozinho:



FONTE: Autoria própria

Na análise das respostas, verificamos que 40% dos educandos dizem entender tudo na primeira vez que leem. Sabe-se desse resultado que os educandos acreditam não precisar de auxílio para entender o que leem, porém, nos exercícios de leitura feitos nas aulas, seja através de textos do livro didático, charges ou filmes, as dificuldades que eles demonstram não condizem à proficiência externada. Os PCN

(BRASIL, 2001, p. 41) destacam que a leitura não se trata de extrair a informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão e para que aprendam a compreender e interpretar é imprescindível a ajuda e a orientação do professor em um trabalho de andaimagem.

Jordão (2009) descreve bem essa situação quando diz que esses educandos são ágeis ao acessar à informação, conseguindo fazer várias atividades simultaneamente, porém, não se aprofundam em nenhuma. Por exemplo, no jogo online, eles desenvolvem habilidades a partir das estratégias que usam ao jogar, devendo agir com velocidade para não perder. Essas habilidades são importantes para que ganhem o jogo, porém, agem com pressa sem reflexão sobre a ação efetivada. Cabe ao docente focar suas atividades no “acompanhamento e na gestão das aprendizagens”, no incentivo à troca de saberes, na mediação relacional (LEVY, 1999 *apud* JORDÃO, 2009, p. 12).

Assim, partindo do instante em que a escola e o docente se utilizam de ferramentas tecnológicas variadas e estratégias diversificadas, o discente passa a se envolver mais, aumentando o prazer propiciado pela leitura, além de estimular a pesquisa e a produção de texto. Quando o aluno entende que a leitura lhe possibilita ter uma ótica de mundo, possivelmente seu posicionamento pode ser alterado, levando-o a compreensão da leitura que pode desenvolver sua criticidade, sua percepção moral e social e que, ampliando seu pensamento, pode passar a ter autoria da sua história, caso contrário, diz Tardelli (2002, p. 117), “esses alunos serão os sujeitos passivos de amanhã e, portanto, infensos ao exercício da cidadania”, ou seja, somente figurantes excluídos dos direitos e decisões na sociedade.

Os demais alunos, 60%, externaram precisar de auxílio para entenderem o que leem, seja relendo o texto diversas vezes ou esperando que o docente lhes dê o sentido das palavras e expressões. Essa postura dos educandos vem ao encontro do que diz Oliveira (2007, p. 05) sobre cognição e crenças, quando aponta que uma das implicações das crenças dos alunos para a sala de aula é que estas podem influenciar sua atitude e motivação quanto à aprendizagem. As crenças positivas, como por exemplo a dos alunos que responderam necessitar de ajuda para compreender o que lêem, podem levá-los a destinar maior tempo aos estudos, a procurar estratégias para a compreensão e, finalmente, obter sucesso nos estudos e, posteriormente, levá-los à autonomia em sua aprendizagem, As crenças negativas, ao contrário, como a dos

que dizem não necessitar de que alguém lhes esclareça o que está escrito no texto, na charge, no filme, podem levar ao desinteresse, à diminuição de esforço e do tempo dedicado aos estudos, a não procurar estratégias de compreensão e levá-los à frustração e ao fracasso escolar (OLIVEIRA, 2007).

Através dessas afirmações entende-se que nas atividades de leitura, inúmeros conhecimentos entram em jogo para efetivar a estruturação do sentido do texto ou do enunciado. Nesse instante, faz-se necessário interligar as experiências de vida e os conhecimentos de mundo do leitor com a história do texto e seu contexto de produção. Segundo Leffa (1996), para compreender o ato de ler, deve-se considerar a função do leitor, a função do texto e o processo de interação entre ambos, uma vez que ler, exige do sujeito bem mais que o conhecimento do código linguístico, visto que o texto não ser um simples produto do entrelaçamento de termos gramaticais. Lê-se para efetivar determinados objetivos, interagir e desempenhar uma atitude responsiva frente ao enunciado.

Observando-o as respostas dos educandos, considera-se que as práticas de leitura na escola estão embasadas em várias crenças relacionadas à ação de ler. Essas crenças se estabelecem através de aspectos culturais, de formação do docente, de inserção social, ideologias e valores, que convergem modos de pensar e explicar a realidade e carregam marcas históricas de vida dos inseridos, que compõem uma base teórica que guia as ações dos sujeitos (SAVELI, 2001). Os docentes necessitam criar boas estratégias para poder aflorar o interesse do educando pelo ato de ler. É relevante preparar o ambiente antes de se dirigir ao alvo, iniciar com gravuras, brincadeiras, filmes baseados em livros ou relacionados ao assunto, músicas, tudo que conduza o educando a buscar conhecer a obra. Com isso, paulatinamente, o educando irá desenvolver o hábito de ler de forma prazerosa. É importante que o docente promova atividades de leitura e escrita sem compromissos, sem a formalidade do dever, do obrigatório e da nota, e simultaneamente que procure orientar aqueles 40% que dizem não necessitar de auxílio, porém que na prática necessitam tanto quanto os demais.

Com base nessas colocações, observamos as respostas dos educandos, que ao serem questionados se gostam de ler livros, charges, poesias e desenhos, afirmam ter preferência pelas charges, as tirinhas e os desenhos em geral, por serem mais simples de interpretar, pois ligam texto e imagem. Assim, demonstramos relatos envolvendo crenças a respeito da atividade de leitura, em que os educandos

destacam fatores das suas experiências. Essa pergunta foi realizada com os quinze educandos, porém somente três deles responderam.

A afirmação que o texto escrito é mais difícil a compreensão, a interpretação e o vocabulário, o educando apresenta uma crença que pode ter se constituída através de experiências negativas com a leitura, ou ainda, a reprodução de uma crença produzida no ambiente em que vive, por se tratar de uma comunidade em que grande parte dos membros são analfabetos ou analfabetos funcionais. Morin (2000) diz que a cultura impõe influência tanto exterior quanto interiormente na medida em que faz surgir do sujeito o poder se seus pensamentos e crenças, influenciando na ideia e na ótica de mundo e, de modo contrário, impossibilitando-o de “aprender e conhecer fora dos seus imperativos e de suas normas” (p. 35). Dessa forma, a cultura passa a fazer parte do sujeito, não somente deixando suas marcas, mas transparecendo uma consignação de como o sujeito deve agir com o mundo que o rodeia e com os outros seres humanos (MORIN, 2000),

Já a afirmativa de que é fácil ler e compreender uma charge ou tirinha, que preferem textos ligados a imagens ou livros com figuras, pode conduzir os educandos ao entusiasmo pela leitura, a procurar estratégias para a interpretação e finalmente atingir a satisfação na leitura e nos estudos e posteriormente levá-los à autonomia frente a própria aprendizagem. Afirmações análogas foram buscadas por Oliveira (2016) em seu estudo sobre a crença dos alunos sobre leitura de textos multimodais, onde os educandos transparecem perceber que as associações de imagens e cores também comunicam, assim como a parcela linguística, daí a sua valoração na construção dos textos, deixando a leitura mais ampla e significativa. É relevante que o docente e escola observem que estão formando o discente para o futuro e para que possam obter êxito, o aluno necessitará desenvolver as competências exigidas para que possa fazer parte de economias e sociedades digitais interconectadas (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Verifica-se no contexto atual que os educandos dispõem do acesso a enorme número de textos multimodais e que essa realidade contribui muito para formar o jovem leitor. Porém, segundo Oliveira (2016, p. 119), não basta acessar, “é necessário saber interagir de forma efetiva”, isto é, atribuir significado ao texto lido, questioná-lo, ler profundamente e observar “todas as semioses que estão envolvidas na constituição dos textos” (idem). O autor acrescenta a relevância de que o docente possibilite o domínio de textos multimodais, em um fazer pedagógico sistematizado.

Desse modo, é importante colocar no currículo da escola além dos livros literários, poesias, músicas, revistas em quadrinhos, imagens, cinema, teatro, a fim de que o discente observe que não somente os livros desenvolvem e propiciam o gosto pela leitura. Isso se consolida como característica do multiletramento. O educando necessita sentir prazer na leitura, entendê-la, absorvê-la e dar-lhe sentido, independente do meio utilizado. “O conteúdo não se transfere no texto para o leitor, mas antes se reproduz no leitor” (ROJO; MOURA, 2012). Questionados sobre o que poderia ser feito para melhorar as aulas de leitura, os discentes têm as seguintes crenças:

AL 1: que **as aulas voltassem** aí dava certo que eu amo a escola e os professores e colegas.

AL 2: Alguém me **explicando**.

AL 3: Desenvolver **projetos e rotinas** que **estimulem** o aluno.

AL 4: Poderia fazer mais **interação** entre os alunos e professores

AL 5: Desenvolver **projetos de leitura** na sala e na biblioteca com conteúdo atrativo.

AL 6: **Pinturas** no final.

AL 7: **Não sei** dizer.

Com base nas respostas dos AL 1, 4 e 5, faz-se inferência que os alunos têm preferência pelas aulas presenciais, as quais a interação entre professor e aluno ocorre de modo mais efetivo, a partir da convivência cotidiana e a visita à biblioteca, o que não acontece da mesma forma com aulas remotas, efetivadas por meio de aplicativos digitais como o WhatsApp e ou Google Meet. Mesmo sendo usado frequentemente pelos alunos, a utilização do WhatsApp era social, pois eles falavam entre si sobre seu dia a dia, mas não para estudar. Ao criar os grupos de conversa para cada turma propiciou mais interação, no instante em que possibilitou a disponibilidade das atividades, textos, e mais que propiciou oportunizar para os alunos não participativos, continuarem ausentes. Como apontam Amante e Fontana (2017), as novas tecnologias digitais podem tornar-se extensões das salas de aula, possibilitando a interação e subsidiando os registros fora do espaço escolar. O importante é a motivação que o aluno terá para realizar o que se sugere.

Segundo os alunos entrevistados, o uso das tecnologias para o ensino é uma inovação que talvez os assuste, no instante em que suas experiências antes sempre

foram com aulas presenciais. Em uma realidade de inúmeras informações e alternativas, a qualidade do ensino precisa da junção do trabalho em grupo e do incentivo à colaboração. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) demonstram a relevância da comunicação dos alunos entre si trocando informações, solucionando desafios, participando das atividades em grupo e avaliando-se mutuamente. Assim, o professor conversa, orienta seus alunos de modo mais direto, no momento que necessitam e da maneira mais conveniente (p. 56).

Observa-se que as crenças dos alunos surgem do pensamento ou hábito naturais das aulas ocorrerem de modo presencial. Essa naturalização não tende a destituição de crítica, daquela que desenvolve reflexões válidas. Desnaturalizar essa ação conduz a reflexão sobre os novos desafios que nos rodeiam. No contexto escolar, em que muito do dia a dia termina se tornando costume, tal desnaturalização pode ser, inquestionável, validade para repensar a forma de atuar (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Ao analisar as respostas encontramos informações importantes para o trabalho em sala de aula, pois, através das crenças dos alunos, o docente pode replanejar sua prática na procura de estratégias mais eficientes para o processo de ensino-aprendizagem. A tabela seguinte, resume as crenças encontradas:

4.1.2 Confronto das crenças e experiências

Os resultados verificados mostram que apesar de estarem inseridos numa comunidade pouco letrada sistematicamente, os alunos já demonstram sinais de que creem na importância da leitura, mesmo que não tenham proficiência. O relevante é que estão interessados em aprender. Oliveira (2007) aponta ser a sala de aula um ambiente de interação social e que influencia na transformação das crenças, através da observação que se faz do comportamento e do discurso das pessoas envolvidas. As crenças adequadas a respeito da aprendizagem podem conduzir ao entusiasmo e a satisfação no estudo. Já as crenças inadequadas, diferentemente, podem levar ao desestímulo, à decepção e à aversão. Observamos, através de suas colocações, que alguns ainda têm a crença de que a aprendizagem deve ocorrer em sala de aula e

não através de outros meios. É importante que o docente observe que necessita incentivar a aprendizagem através

Da internet, estimulando e fazendo novas experiências. Para Miccoli (1997), a relação entre as crenças e as experiências são de extrema relevância para se compreender como elas influenciam. Destaca-se a necessidade de que os professores estejam seguros para lidar com a diversidade de crenças em sala de aula, cada aluno traz as crenças construídas a partir de suas experiências pessoais (OLIVEIRA; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2020).

Desse modo, ressaltamos a ideia de que ler se estruturou, hoje, uma necessidade para o indivíduo se conectar com o mundo e se completar como pessoa, sabendo que se vive hoje em um universo repleto de textos, dos quais é acessado o essencial para a completude dos interesses individuais ou coletivos, dependendo da ocasião interativa de comunicação. Segundo Ferreira (2011) o aluno deve ser considerado como sujeito leitor que usa capacidades já desenvolvidas em outros contextos e que espera a oportunidade de usá-las nas atividades escolares, propiciando a formação de novas capacidades. Assim é representado o ato da estruturação de sentido em um enunciado quando ocorre numa relação dialógica entre emissor-texto-receptor, em que implica uma ação sócio-interativa por meio da linguagem que se dá num ambiente em que todos devem partilhar os saberes e que, ao final, todos serão alterados, a partir do instante em que essa interação se realizar.

Freire (1989) apontava que a leitura do mundo se faz na vivência e na convivência. Deve-se observar que as experiências vividas dentro e fora da escola, influenciaram de modo positivo os alunos. Após as afirmações de Freire (1987) passamos a compreender o que leem sem auxílio. Na efetivação de leituras breves de comentários nas redes sociais, o educando não se aprofunda, não se prende em um tema específico mais do que alguns segundos. Tudo muda rapidamente na internet. Em instantes uma informação ou *stories* já aparece ultrapassada, sem que o aluno se recorde mais tarde do que acessou. Simultaneamente, essa rapidez mental dos alunos para interagir utilizando as tecnologias, dá-lhes a chance de acessar uma infinidade de coisas quase que ao mesmo tempo e, assim, ter a possibilidade de aumentar seu conhecimento de mundo e de interação social, desde que corretamente voltada para temas de grande importância (COUTO; SOUZA, 2017). Mesmo que a escola tenha a responsabilidade de iniciar o aluno no universo da leitura, essa

responsabilidade não se finaliza em suas paredes, a leitura deve conduzi-lo a compreensão da realidade e colocar-se na vida social.

Quadro 1 – Crenças dos Alunos

PRINCIPAIS CRENÇAS DOS ALUNOS QUANTO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA	
CRENÇAS ADEQUADAS	CRENÇAS INADEQUADAS
A leitura é importante para a vida.	Não necessita de ajuda para ler.
Não se aprende a ler sozinho.	Os textos são difíceis de ler e entender.
Textos multimodais são mais fáceis de interpretar.	Lê por obrigação.
	Aprendizagem só acontece em sala de aula.

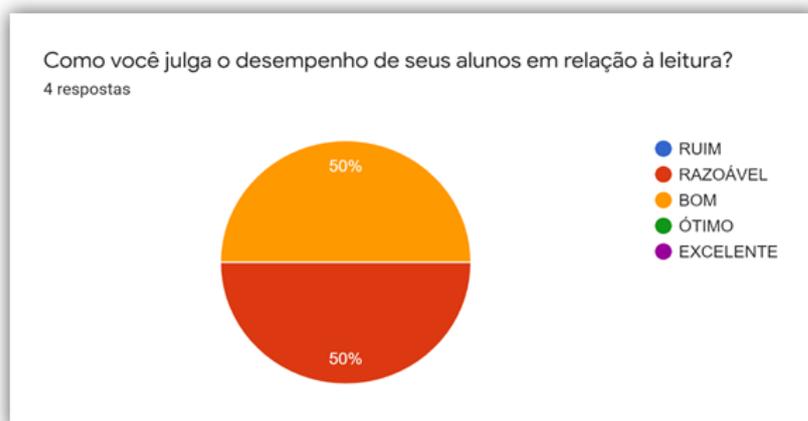
FONTE: AUTORIA PRÓPRIA

4.2 AS CRENÇAS DOS PROFESSORES QUANTO AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Começamos a analisar o questionário aplicado junto aos professores de Língua Portuguesa da escola, que lecionam do 6º ao 9º. As questões são abertas e procura-se fazer um comparativo entre as respostas dos docentes e educandos, além da nossa observação ao longo das aulas. No início, pesquisamos as crenças dos docentes sobre a proficiência leitora dos educandos e pedimos que justificassem sua resposta.

4.2.1 As experiências dos participantes no processo de intervenção

Gráfico 7 – Proficiência leitora dos alunos



FONTE: Autoria própria

A colocação dos docentes de que 50% dos educandos têm um bom desempenho na leitura e que os demais 50% leem razoavelmente, conduz a crer que as habilidades se equivalem, no tocante a que cada um dos docentes leciona em séries distintas. Para um educando do 6º ser considerado razoável em seu desempenho, é provável que os do 9º ano também o sejam, no tocante em que eles já exercitam a leitura há mais tempo, isto é, equivalência na consideração daqueles tão bons quanto estes, embasando-se nas habilidades impostas por cada série. Segundo as orientações sobre o eixo leitura, a BNCC (BRASIL, 2018) aponta que a progressão das habilidades leitoras não ocorre de modo homogêneo, “podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos” e que o interesse por uma temática pode conduzir o educando para leituras mais desafiadoras.

Mesmo com as dificuldades do ensino remoto, enfrentadas pela ausência de acesso à internet, ou pela falta do contato direto e frequente com o educando, os docentes pesquisados têm procurado fazer o melhor possível. Fundamentando-nos nas palavras de Barcelos (2006, p. 29) de que as crenças, necessidades e expectativas do aluno parecem ser um dos fatores que mais afetam a prática docente, podemos inferir que ao colocar que os educandos são bons leitores, o docente demonstra confiança de que seus alunos estão avançando e que seu trabalho está produzindo bons resultados. Como os docentes e os discentes residem no mesmo bairro, formado de pessoas, em sua maior parte semianalfabetas ou analfabetos funcionais, cujo acesso a leitura ocorre basicamente pela escola, ler frequentemente ou mesmo fazer que o educando consiga ler, pode ser reconhecido como uma conquista do ensino.

Dizer que seus alunos leem bem pode representar a crença de que eles possivelmente passarão a ler bem melhor. Barcelos (2006) aponta que as crenças são construções da realidade, resultantes de nossas experiências de um processo interativo de interpretação. Ao declarar que o educando lê bem, o docente espera que o educando possua confiança em sua capacidade de aprender, pois, como diz Antunes (2003), as dificuldades de leitura dos educandos poderiam frustrá-lo no seu esforço de estudar, conduzindo-o a deixar a escola com a certeza de que não é capaz. Para complementação das respostas à pergunta inicial, pedimos que os docentes justificassem suas respostas a respeito da proficiência de seus alunos.

PROF. COL. 1: RAZOÁVEL = Pois alguns ainda **não são considerados leitores fluentes**, isso **acaba prejudicando** o nível de compreensão e interpretação textual.

PROF. COL. 2: BOM – Eles **têm uma boa leitura**, porém, é complicado avaliar sem o contato físico.

PROF. COL. 3: RAZOÁVEL – Os alunos ainda **têm medo de falar e expor sua opinião** sobre suas leituras. **Acredito que precisamos trabalhar constantemente com leituras diversificadas** e incentivá-los a participar, dando o seu ponto de vista e relacionando a leitura do texto com o mundo em sua volta.

PROF. COL. 4: BOM – Sempre que proponho leitura, setenta por cento dos alunos **cumpre integralmente**. Os demais **cumprem parcialmente**.

As respostas apresentadas possibilitam-se realizar um comparativo com as respostas dos próprios educandos no tocante em que 40% deles têm a crença de que ler é difícil e que necessitam de auxílio para entender o que leem, 40% creem compreender tudo sem auxílio e os demais 40% leem muitas vezes o mesmo texto para compreendê-lo. Na avaliação dos docentes, 50% dos educandos foram citados como leitores ruins e a outra parte como bons. Observando que os educandos avaliados pertencem a séries diversas e que as dificuldades acontecem em todas elas, quer dizer que o trabalho com leitura necessita ser intensificado e mais aprimorado. Observe-se nas colocações dos docentes a crença de que o educando é responsável pelas dificuldades e pela autonomia na leitura, quando dizem que o aluno tem uma leitura razoável e que **“alguns ainda não são considerados leitores fluentes e isso atrapalha a interpretação”** ou **“os alunos ainda têm medo de falar e expor sua opinião sobre as leituras”**.

É relevante considerar que o docente tem que reconhecer a importância da sua função no ensino de leitura. Solé (1998) aponta que uma atividade de leitura precisará ser motivadora para que desperte o interesse do educando e esse interesse pode ser

despertado dependendo da apresentação que o docente faz e das alternativas que ele seja capaz de explorar. É fundamental destacar que o docente necessita ter objetivos bem especificados para cada leitura sugerida a fim de tornar o educando apto a identificar as diversas finalidades e funcionalidades dos textos que circulam no interior e exterior da escola, possibilitando que ele consiga competência para usar a leitura como instrumento que ultrapassa o espaço escolar (GOMES; JOSÉ, 2009). Destaque-se a importância do que aponta Solé (1998, p. 42), para que alguém possa se engajar na leitura, é imprescindível observar se esta faz sentido para o leitor e de que ele possua os conhecimentos necessários para explorar o tema do texto, que este não fique distante de suas expectativas, caso contrário, sua interpretação termina impossível e desmotivadora.

A declaração do PROF. COL. 3 - **Acredito que precisamos trabalhar constantemente com leituras diversificadas** aponta a crença de que a frequência das atividades de leitura é que vai propiciar ao educando ser um leitor com proficiência. Sobre isso Geraldi (2012) diz que a qualidade do “mergulho” de um leitor depende muito de seus “mergulhos” anteriores. O número pode gerar qualidade. Propõe ainda que nós docentes devemos possibilitar uma maior quantidade de leituras, mesmo que a interlocução que o educando faça hoje esteja distante daquela esperada. Desse modo, para que isso aconteça, são necessárias habilidades que devem ser ensinadas e para desenvolvê-las, o docente precisará trabalhar a leitura como sugere Solé (1998, p. 24), trabalhando estratégias de compreensão a fim de possibilitar os recursos necessários para que o aluno aprenda a aprender, pois, no ato de ler, “é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as diferentes estratégias que levam à compreensão”. Outro aspecto relevante, destacado por Oliveira (2010, p.66), é que a “leitura não é uma atividade exclusivamente linguística”. O docente deve estar atento aos saberes enciclopédicos e textuais de seus alunos, e informá-los a respeito dos objetivos da leitura que irão fazer, pois quando esses são especificados, as prováveis resistências dos educandos para efetivarem a leitura, tendem a ser mínimas.

Já o PROF. COL. 3 diz que **os alunos têm medo de falar e expor a sua opinião sobre as suas leituras**, observamos a importância de se lecionar atividades voltadas para a oralidade, como aponta Tardelli (2002), a fim de que os educandos desenvolvam a capacidade de argumentação e de posicionamento frente às leituras, a fim de torná-lo um leitor crítico e ativo na sociedade. No desenvolvimento dessa

habilidade, o docente deverá explorar o texto em forma de discussão, provocando os educandos a participarem frequentemente, transformando-os em agentes do processo educativo. A próxima pergunta, procura identificar como o docente trabalha a leitura.

PROF. 1: De forma **lúdica e interativa**, para que os mesmos sintam desejo de adentrar nesse universo tão fantástico que é o mundo da leitura.
PROF. 2: Tento ao máximo ter um contato mais próximo com eles, pedindo que **faça a leitura e mande áudios**.
PROF..4: De várias maneiras: **lendo com eles, mando leitura para casa e rodas de conversas** para dialogar sobre o que foi lido.

As colocações postas fazem inferência de que certos docentes ainda trabalham a leitura sem um objetivo especificado. Sobre isso, Cosson (2018, p. 26) expõe que a leitura fora da escola está condicionada à forma como o mundo nos ensinou a ler. Porém, os livros e os acontecimentos não falam por si mesmos, o que os fazem falar são os mecanismos interpretativos que utilizamos e a maioria deles são aprendidos na escola. Desse modo, a escola precisa ensinar o educando a ler de maneira adequada. Observa-se, pelas respostas dos Professores colaboradores 1,2 e 4 de que trabalham a leitura: **de forma lúdica e interativa, faça a leitura e mande áudios e lendo com eles, mando leitura para casa e rodas de conversas**, que os professores não usam estratégias para ensinar a ler, ao contrário, ofertam os textos para que os educandos leiam sem que tenham a orientação necessária para a aprendizagem. Solé (1998, p. 43) diz que o interesse pela leitura se cria, se suscita e se educa e que ele depende do entusiasmo e da mediação que o docente faz do texto e das alternativas que seja capaz de abordar. O docente deve ter segurança de que o educando tenha os conhecimentos necessários para explorá-lo, que o texto se “deixe compreender”, isto é, que faça parte do contexto do educando, impedindo que sua compreensão seja inviável.

Já a resposta do PROF. COL. 2, de que o trabalho de leitura surge das **propostas de atividades do livro didático. A partir daí complementamos com atividades interativas [...] trabalhamos uma diversidade de gêneros dentro de uma mesma temática**, apresentando algumas atividades que fazem parte do processo de ensino de estratégias de leitura. De acordo com autores como, Graves e Graves (1995), Solé (1998) e Oliveira (2010), o docente, enquanto mediador no processo de leitura, tem a função de auxiliar o educando a dominar as estratégias que

serão úteis na interpretação de texto. Nas propostas dos autores, estão: a **predição**, onde o educando deverá prever o conteúdo do texto, a partir das formulações de hipóteses; a **adivinhação contextual**, onde o educando busca adivinhar o sentido das palavras desconhecidas do texto através do contexto; a **inferenciação**, onde o educando tenta inferir a intenção do autor através do que está escrito e finalizando a **identificação das ideias mais importantes** do texto. Enfim, o docente necessita intermediar a interação entre seus educandos e os gêneros textuais e como aponta Solé (1998), o docente deve ser um interlocutor presente, que responde às questões a respeito das perguntas levantadas durante esse processo de leitura. Sequenciando, procuramos saber o que os docentes acreditam ser preciso para motivar os educandos a lerem.

PROF. 1 – Selecionar textos ou gêneros textuais que **despertem neles a curiosidade e o gosto pela leitura**.

PROF. 2 – **Um professor leitor**, que fala sempre de suas leituras com muito ímpeto para os seus alunos e, lógico, **de literatura contemporânea**, que é onde eles se encontram, isso sim, faz uma grande diferença! **É um grande incentivador**.

PROF. 3 – **Instigar o aluno** durante a aula remota **a ler qualquer tipo de conteúdo** dentro da faixa etária.

PROF. 4 – **Desenvolver projetos** que incentive a leitura e **ler com eles**.

Saveli (2001), na análise das crenças dos docentes e sua relação com as práticas de leitura, demonstra de que a forma como trabalham a leitura está embasada em um bloco de crenças a respeito do ato de ler, em que está implícita a concepção de leitura como decodificação. As colocações dos professores pesquisados, onde surgem as palavras **despertar, incentivar, instigar e desenvolver** mostram que a prática está dissociada da teoria Lajolo (2009 *Apud* OLIVEIRA; LIMA, 2017) aponta que o docente precisa ativar a criticidade dos educandos a partir de ações articuladas, criando uma concepção criativa da linguagem e uma ótica libertadora de ensino. Com isso, entende-se que o conhecimento teórico sobre o trabalho a ser desenvolvido nas aulas não é efetivado totalmente porque o que permanece na prática são as crenças particulares e as propostas permanecem somente em suas falas. No entanto, como diz Ávila (2018), esse desequilíbrio entre crença e ação pode ocorrer pelo instante de alteração que ocorreu através da implementação do ensino remoto, a que não estavam familiarizados. Nesse caso, acontece o conflito entre a crença e ação, mas não é negativo, somente um espaço de transição.

Colomer e Camps (2002) apontam que a escola e o docente algumas vezes orientam o ensino de leitura em um conjunto de atividades que se acredita ensinar ao educando a ler, mas com a atenção voltada naqueles fatores que são valorizados e corrigidos. Entretanto, o desafio, como diz Lerner (2002), é formar praticantes da leitura e não somente pessoas aptas para decifração da escrita. É capacitar leitores para selecionar o material adequado para procurar a resolução de problemas que devem encarar e não educandos aptos apenas para oralização de um texto escolhido. Desse modo, é relevante que as atividades de leitura sejam a partir de discussões que busquem à estruturação de sentidos, concatenando os acontecimentos narrados com os fatos do dia a dia do educando, aprofundando os seus conhecimentos de mundo e seu senso crítico (GOMES; JOSÉ, 2009). A outra pergunta procurou saber o que o docente pensa do uso das ferramentas digitais e mídias sociais (WhatsApp, Podcasts, Instagram e Facebook) para trabalhar a leitura.

4.2.2 As crenças dos professores da intervenção

As crenças dos professores participantes da intervenção são concebidas como fundamentais para a compreensão dos processos que acontecem no contexto da sala de aula, pois o resultado satisfatório ou não, o qual se busca a prática docente adequada através da relação de causa e efeito, a pesquisa ancorada nas crenças busca o significado aceito para um determinado grupo em uma situação autêntica. Assim, o norte são as crenças e experiências de alunos e professores nas aulas de Língua Portuguesa.

PROF. 1 – Acho **positivo**, pois através dessas ferramentas eles fazem uso de leitura a todo instante, **leem de forma espontânea** aquilo que mais chama sua atenção, **diferente daquela leitura obrigatória** quando é indicada.

PROF. 2 – Um **ótimo** aparato. Porém, precisamos de **formações** para **inserir as novas tecnologias** em sala de aula.

PROF. 3 – As mídias sociais, hoje, **constituem-se em recursos** de grande importância para **ajudar o professor** nas tarefas com seus alunos, e podem ser **grandes aliadas no incentivo à leitura**, mas precisamos saber como utilizá-las para essa finalidade.

PROF. 4 – Acho as mídias digitais **muito produtivas**, pois com elas os alunos estão em **constante contato com a leitura**. Basta o professor ir fazendo as **intervenções necessárias**.

As colocações dos docentes transparecem suas crenças a respeito da importância da formação continuada para adequar o trabalho em sala de aula às novas demandas impostas pela utilização das tecnologias na escola. As colocações corroboram com o que aponta Cosson (2014) de que um dos principais papéis da escola é se constituir num espaço onde se aprende a dividir, compartilhar e processar a leitura. Entretanto, as respostas de que os educandos têm uma leitura razoável ou boa, que não atuam nas atividades de leitura ou que não comentam a respeito das suas experiências e limitações, nos remete a concordância com Jordão (2009) quando ele diz que o problema pode estar nos modelos de ensino, que funcionaram com os docentes, quando estudavam, e que não funcionam com os educandos atualmente, deve “o professor ser o primeiro a mudar sua forma de pensar e agir na educação” (p. 12). E como afirma Neves (2002), a ação de propor a leitura somente a partir das sugestões do livro didático não dá ao educando a chance de atuar ativamente com troca de pensamentos e opiniões nas aulas.

Como esses educandos, já dispõem de acesso às tecnologias são os “nativos digitais”, mesmo que as use somente nos jogos ou interação com amigos e famílias por meio das redes sociais. A resposta do PROF. 1 de que as tecnologias **podem ser grandes aliadas no incentivo à leitura, mas precisamos ainda saber como utilizá-las para essa finalidade**, remete ao que diz Jordão (2009) de que o educando “nativo digital” aprende de modo diverso, a través de diferentes estímulos e cabe ao docente se adequar a estas peculiaridades e adaptarem suas estratégias de ensino para servir de auxílio à aprendizagem. Desse modo, as ferramentas digitais abrem espaço para várias formas de letramento, os multiletramentos, especificados por Rojo (2012) como práticas letradas multiculturais (relacionadas à diversidade cultural de produção e circulação dos textos) e multimodais (multiplicidade semiótica, relaciona às diversas linguagens que constituem os textos), colocando sua inserção no ensino necessária, devido ao desenvolvimento tecnológico, que mostra novas e diversas maneiras de apresentação de textos, impondo, portanto, o avanço de novas competências e habilidades.

Moran (2000 *Apud* PEREIRA; FREITAS, 2009) aponta que toda sugestão de introdução das tecnologias na escola só terá êxito se for conduzida pelos docentes, pois o que as transforma em espaço de aprendizagem não é o aparelho ou o aplicativo manuseado, mas sim o docente. Sobre isso, Coscarelli; Ribeiro (2014) afirmam que a colocação das tecnologias na educação deve estar focada nos sujeitos e na sua

relação com o conhecimento. Num momento posterior, precisa-se investir na cultura, a partir da formação de pessoas, pois como diz Grinspun (1999 *Apud* COSCARELLI; RIBEIRO, 2014) um projeto de educação tecnológica necessita ser intencional e embasamento teórico. Precisa preocupar-se em formar cidadãos enquanto indivíduo crítico, reflexivo e competente sem esquecer da escola, a qual precisa conservar vínculos próximos entre o real e o social. Depois a análise das afirmações dos docentes, as crenças que verificamos podem ser sintetizadas em:

No transcorrer dessa pesquisa, as definições de crenças ganharam formas mais específicas. Os docentes transparecem ter crenças positivas sobre o ensino-aprendizagem de leitura, demonstrando confiar no seu trabalho e no êxito do educando. As implicações dessas crenças se mostram como desafio à reflexão, na procura de limitar possibilidades de avanço desse processo. Já as crenças negativas de que os educandos são culpados pelas dificuldades que demonstra, pode ser explicada por Miccoli (2007) ao questionar o porquê do educando perder a motivação mesmo almejando aprender. A autora coloca essas hipóteses: ou o educando é mais jovem e por isso mais apto à aprendizagem, ou o velho é mais estimulado, porém enfrenta experiências negativas. A certeza dessas hipóteses responderia às questões. cremos que quando os docentes afirmam que os educandos são responsáveis por seu não êxito, podem transparecer que a segunda hipótese seria a mais plausível de comprovação.

Como afirma Charlot (2003 *Apud* SANTOS; SILVA, 2014, p. 07), “ O que produz o sucesso ou o fracasso escolar é o fato de o aluno ter ou não uma atividade intelectual – uma atividade eficaz que lhe possibilita apropriar-se dos saberes e construir competências cognitivas”. O trabalho com leitura deve ser um dos importantes objetivos do ensino, precisando ter sentido para o educando, propiciando a sensação de alcance do seu objetivo. Destacando a crença dos docentes, pode-se dizer que a principal estratégia didática para a prática de leitura é a diversidade de textos, para a formação de leitores proficientes. Dessa forma, as ferramentas digitais surgem como recursos necessários para potencializar o ensino-aprendizagem de leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

Quadro 5 - Crenças dos professores quanto à leitura e o uso de tecnologias digitais

PRINCIPAIS CRENÇAS DOS PROFESSORES	
	Leituras diversificadas melhoram competência
	Quanto mais leitura, mais proficiência
	Formação continuada é importante para a prática
	Aluno é responsável pelas dificuldades que apresenta
	Tecnologia é aliada do processo ensino-aprendizagem

FONTE: Autoria própria

Durante o percurso dessa pesquisa, os conceitos de crença ganharam contornos mais definidos. Os professores demonstraram ter crenças adequadas com relação ao ensino-aprendizagem de leitura, mostrando confiar em seu trabalho e no sucesso de seu aluno. As implicações dessas crenças se apresentam como desafio à reflexão, na busca de divisar possibilidades de evolução desse processo. As crenças inadequadas de que os alunos são responsáveis pelas dificuldades que apresenta, pode ser explicada por Miccoli (2007) quando ela questiona o porquê do aluno perder

a motivação mesmo querendo aprender. A autora levanta as seguintes hipóteses: ou o aluno é mais jovem e por isso mais aberto à aprendizagem, ou o mais velho é mais motivado, mas passa por experiências frustrantes. A confirmação dessas hipóteses responderia ao questionamento. Ousamos crer que quando os professores afirmam de que os alunos são responsáveis por seu fracasso, podem demonstrar que a segunda hipótese seria a mais provável de ser comprovada.

Como assegura Charlot (2003 Apud SANTOS; SILVA, 2014, p. 07), “O que produz o sucesso ou o fracasso escolar é o fato de o aluno ter ou não uma atividade intelectual – uma atividade eficaz que lhe possibilite apropriar-se dos saberes e construir competências cognitivas”. O trabalho com leitura deve ser um dos principais objetivos do ensino, devendo fazer sentido para o aluno, proporcionando a sensação de realização do seu objetivo. Reforçando a crença dos professores, pode-se dizer que a mais importante estratégia didática para a prática de leitura é a diversidade textual, sem isso, não se formarão leitores proficientes. Nesse sentido, as tecnologias digitais aparecem como alternativas viáveis e que podem ser utilizadas nas mais variadas práticas de leitura, dentro e fora da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre coisas e palavras - principalmente entre palavras - circulamos.

Carlos Drummond de Andrade

Esse trabalho se consolidou como uma chance de verificar as crenças e experiências dos alunos e professores sobre o ensino-aprendizagem de leitura e produção textual e do uso das ferramentas digitais no transcorrer do processo. Entendendo o processo de leitura e produção textual com ação de transformação na inclusão social e formação intelectual, ressaltamos a relevância da escola e do docente, na condição de mediar esse processo, no aprimoramento da competência comunicativa do educando, fazendo a sua transformação em sujeito reflexivo e crítico, para agir na sociedade. Pois, Freire (1992), “ler um texto não é ‘passear’ silenciosamente, pachorrentamente, sobre as palavras [...]. É tarefa de sujeito crítico, humilde e determinado”.

A partir do questionamento emergido em nossa prática docente, a qual nos defrontamos com educandos dispostos a aprender, porém com entraves na compreensão do texto lido. Mesmo demonstrando resultados favoráveis, o grau de proficientes leitores se mostra em grande parte como sendo intermediários. Nesse sentido, emerge a iniciativa de entender se os entraves de leitura, compreensão e produção textual dos alunos estão atrelados às crenças e experiências destes e dos docentes, pois como aponta Miccoli (2010, p. 29). “todas as experiências vivenciadas são processos que envolvem dinâmicas relacionais e interacionais”.

A coleta dos dados e análise apontou a segurança dos docentes na capacidade de seus educandos desenvolverem a competência leitora, como também a confiança na realização de um satisfatório trabalho nesse sentido. Apontou-se a partir das colocações dos professores, a consciência de que há um longo caminho a ser percorrido e a importância de contar com suporte para o uso das novas ferramentas tecnológicas nas aulas. Já os educandos, apresentaram-se confiantes na aprendizagem da leitura, mas mesmo aqueles sem proficiência, acreditam não necessitar de auxílio para realização das tarefas de leitura propostas durante as aulas.

Essa conjuntura poderá vir a mudar no instante em que alterem as metodologias usadas no presente, que exigem mais estudos, pois são novos para os educadores.

As informações obtidas e analisadas sobre crenças e experiências do ensino de leitura, como também o uso das ferramentas digitais nas aulas de leitura. Com relação a isso, procuramos sugerir na cartilha, vários aplicativos que podem ser coletivamente usados e resultarão satisfatoriamente. No instante, nos detemos a demonstrar propostas de ensino de leitura, a partir da experiência com andaimes, por percebermos que seria mais adequado, mediante as colocações e verificações colhidas na pesquisa.

Na ocasião, as informações se caracterizam em uma chance de se replanejar o ensino de Língua Portuguesa, buscando a formação de leitores eficientes e aptos a ler sem auxílio e compreender a leitura. Sendo do conhecimento de todos que na globalização é de extrema relevância que se observe as alterações que acontecem diariamente, muitas vezes, em instantes e que ultrapassam pelo da educação, exigindo uma visão mais reflexiva para as ações que a escola vem acolhendo para desenvolver o ensino-aprendizagem de maneira positiva. O começo das ferramentas digitais nesse processo é que podem e ajudarão com um ensino mais eficiente e considerando o contexto. Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) aponta em seu texto que nos anos finais do Ensino Fundamental o jovem já deve atuar de modo mais crítico nas diversas ocasiões de comunicação que se mostram diariamente, de modo protagonista e autônomo.

Aprender a comunicação de modo mais proficiente é resultado direto da leitura e escrita eficiente e essa área é muito propícia para novos e diversos estudos, pois é possível verificar que ainda não puderam abarcar todos os problemas encontrados nas escolas, pois ainda temos um percentual baixo de proficiência nessas práticas. cremos que várias alterações já aconteceram através de novos estudos, porém, muitas utilizações necessitam ser reorganizadas como: a seleção dos gêneros para leitura, que supra as diferentes interações sociais, as práticas de compreensão textual voltadas, algumas vezes, no tecido do texto e muitos outros. Para se obter o avanço de competências voltadas para o contexto digital, é relevante e fundamental que alterem as ações pedagógicas planejando-as aos novos textos que emergem, através da cibercultura.

A utilização das novas ferramentas digitais nas aulas de Língua Portuguesa propicia ao docente inovação nas aulas, motivando a aprendizagem proporcionando

mais dinamismo, exploração da diversidade textual que transitam nesse universo. Ao sugerir esse exercício, ele utilizará vários aspectos multimodais que o suporte comporta. Dessa forma, a leitura pode ser mais significativa ao invés daquela efetivada na folha de papel, uma vez que se demonstra a partir de palavras, imagem e áudio, e assim, obtém mais atenção do educando, direcionando-o a instaurar ligação entre os textos. Assim, é fundamental o planejamento na seleção dos livros para leitura, sejam textos, imagens ou gêneros multimodais não comprometam o avanço da leitura, levando o educando a despende um esforço grande e sem necessidade para produzir o significado ou que fuja o alvo da sugestão de leitura.

Ancorados nas reflexões levantadas neste trabalho, é possível observar como o mediar e o interagir, como estratégias da ação pedagógica com a leitura, são necessárias para conduzir o educando a uma interpretação do texto proficiente. Com isso, quando ressaltamos as estratégias do ensino de leitura por andaimagem, colocada por Graves e Graves (1995) para a ação pedagógica com a leitura, é buscando colaborar para o desenvolvimento da prática a partir da formação dos profissionais. Já a proposta interventiva demonstrada por meio de um livro digital, é de simples utilização e se ancorou na concepção de que as crenças e experiências dos docentes interferem nos seus atos nas aulas e do mesmo modo interferem nas crenças e experiências dos seus alunos.

Percebe-se a necessidade de ampliação das discussões através de pesquisas futuras a respeito da importância do reconhecimento das crenças e das experiências dos alunos e dos professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, para potencializar e aumentar o número dos trabalhos de pesquisas acadêmicas ancorados nas teorias afins, as quais conceituam e identificam os fenômenos sociais que influenciam e são influenciados nos contextos internos e externos pertencentes ao universo da escola pública.

Em consonância com Brun (2015) quando ela fala que o processo de escolha de ação e o posicionamento dos professores, bem como suas interações com os alunos, formulam seu planejamento e definem, deste modo, qual assunto é ensinado e como ele é aplicado. Barcelos (2006, p.18) acrescenta apontando que as crenças são “maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências”. Sendo fundamental, portanto, compreender como as crenças dialogam com as ações dos alunos e que papéis elas executam em suas experiências de ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula (BARCELOS, 2001). A situação

desafiadora, para os professores, reside em buscar maneiras de ensinar o aluno a efetivar a leitura voltada ao aspecto crítico.

Parafrazeando Freire (1989) mostra-se que a leitura do mundo acontece na vivência e na convivência. Entretanto, pode-se viver várias experiências sem que se possa compreender seus distintos significados, a amplitude de suas implicações. Com isso, destaca-se a relevância da leitura de mundo na construção do leitor crítico, pois sua limitação impossibilita uma performance satisfatória nos relacionamentos interpessoais e um desempenho mais significativo na sociedade. Assim, ressalta-se a atualidade da afirmação de Freire (1987) a qual, diz que a consciência do mundo e de si mesmo estão comprometidas a primeira com a segunda, havendo relação direta entre conhecer o mundo e conhecer-se.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ADAM, M.J.; STARR, B.J. “Les Modèles de Lecture”. 1982. In: COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANDRADE, L. C. L. de. **O Whatsapp Como Instrumento Didático No Processo De Ensino-Aprendizagem De Leitura E De Produção De Textos**. May, P. 31–48, 2016. Disponível Em: https://www.Uern.Br/Controledepaginas/Defendidasem2016/Arquivos/3862luiz_Carlos_De_Lucena_Andrade_Dissertaa%20Em_Pdf.Pdf.
- ASSUMÇÃO, J. O leitor vital e o leitor massa. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSSING, Tânia M. K. **Mediação de Leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.
- ÁVILA, A. P. de. As Crenças Em Linguística Aplicada e os aspectos da relação crença-ação. **Linguagens & Cidadania**, V. 20, N. 0, 2018. Disponível Em: <https://Periodicos.Ufsm.Br/Lec/Article/View/%2a>.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. De M. **Ensino Híbrido**: Personalização E Tecnologia Na Educação [Recurso Eletrônico]. [S. L.: S. N.], 2015.
- BALICKI, A. C. B.; SANTOS, L. I. S. **Práticas de leitura**: interesses e hábitos em foco reading practices: habits and interests in focus. Vol. 16, p. 115–131, 2011.
- BAMBERGER, R. Como incentivar o hábito de leitura. São Paulo: Ática, 2000.
- BARBOSA, E. A. dos S.. **Linguagem E Interação No Whatsapp**. p. 94, 2016. Disponível Em: http://www.Mestradoemletras.Unir.Br/Downloads/6297_Dissertacao_Eline_Araujo_Dos_Santos_Barbosa.Pdf.
- BARCELOS, A. M. F. **Linguística Aplicada**. V. 7, N. 1, P. 123–156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas**: estado da arte. Revista Brasileira De Linguística Aplicada, V. 1, N. 1, P. 71–92, 2001. [HTTPS://DOI.ORG/10.1590/S1984-63982001000100005](https://doi.org/10.1590/S1984-63982001000100005).
- BARCELOS, A. M. F. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. Revista brasileira de linguística aplicada, V. 7, N. 2, P. 109–138, 2007. DOI 10.1590/S1984-63982007000200006. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/textos/textos/revista/edicoes/v7n1/g_ana_maria_barcelos2.pdf.

BEZERRA, M. E. **Crenças de alunos sobre a leitura crítica no livro didático português linguagens.** / Dissertação de Mestrado. - Pau dos Ferros/RN, 2019

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum - BNCC.** Mec, p. 600, 2018. Disponível em: %3cportal.mec.gov.br%3e.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação. Língua Portuguesa.** 3. ed., Brasília, 2001

BRUNER, J. S. **Realidade mental, mundos possíveis.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, A. A. **Apps para dispositivos móveis:** manual para professores, formadores e bibliotecários. Lisboa: Ministério da Educação, 2015.

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

COPE, B.; KALANTZIS, M. **A multiliteracies pedagogy:** a pedagogical supplement. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa. 2009. Disponível em:

https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/reflexoes_teorico-metodologicas_para_o_trabalho_com_os_generos_textuais_nas_aulas.pdf Acesso em: 12/01/2021.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, F. A; CRUZ, E.; Rodriguez, C. **Repensar as TIC na educação. O professor como agente transformador. Educação, formação & tecnologias.** [s. L.: s. N.], 2013. Disponível em: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/367>.

COSTA-HÜBES, T. da C. **Reflexões Teórico-Metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais.** Caxias do Sul, RS. 2009. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/reflexoes_teorico-metodologicas_para_o_trabalho_com_os_generos_textuais_nas_aulas.pdf Acesso em: 12/01/2021.

COUTO, E. S; SOUZA, J. D. F. de. **Whatsapp com função stories:** ensinar e aprender na magia do instante. Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons. p. 151–168, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523220204.0009>.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. (Tradução Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FONTENELE, O. de C. S.; MAGALHÃES NETO, P. R. **Por uma didática de leitura e produção textual**: uma proposta de ensino com o gênero relato pessoal. A cor das letras, V. 19, N. 3, P. 169, 2019. Disponível em: [HTTPS://DOI.ORG/10.13102/CL.V19I3.3597](https://doi.org/10.13102/CL.V19I3.3597).

FOUCAMBERT, J.. **A leitura em questão**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994 (Original: Question de lecture).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, p. 107, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Proceedings of the 10th International Workshop on Semantic Evaluation (SemEval-2016), , p. 1212–1217, 1992. Available at: <http://aclweb.org/anthology/S16-1188>.

GALLON, M. da S; RICHTER, L. **WhatsApp como possibilidade de ferramenta na aprendizagem colaborativa**. [s. L.: s. N.], 2017. V. 1. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/11500>. Acesso em: 7 jul. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, M. G; JOSÉ, M. **Leitura x prática**: a visão docente acerca das práticas de leitura com alunos do ensino médio. 2009.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B.B. **The Scaffolding Reading Experience**: A Flexible Framework for helping students get the most out of text. In: Reading. April.1995. (tradução de Marly Amarilha)

JORDÃO, T. C. **Formação do professor para a educação em um mundo digital In**: Tecnologias digitais na educação - Ano XIX boletim 19 - Novembro-Dezembro/2009.

KOCH, I., Vanda Maria ELIAS. **O texto na linguística textual**. In. BATISTA. O texto e seus contextos. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

LEFFA, V. J. **Perspectivas no estudo da leitura texto, leitor e interação social**. [s. d.]. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf>. accessed on: 16 sep. 2020.

LEMKE, j. I. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, [on-line], v. 49, n. 2, p. 455-479, jul.-dez. 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MICOLLI, L. **Learning english as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners experiences in a university classroom or going to the depth of learners classroom experiences.** 1997. 279 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade de Toronto, Toronto, 1997.

MICOLLI, L. **Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa.** Revista linguagem & ensino, V. 10, N. 1, P. 47-86–86, 2007. <https://DOI.ORG/10.15210/RLE.V10I1.15650>.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

MOREIRA, J. A.; TRINDADE, S. D. **O Whatsapp Como Dispositivo Pedagógico Para a Criação De Ecossistemas Educomunicativos** In: PORTO, C., OLIVEIRA, K.E., and CHAGAS, A., comp. Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons [online]. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017, 302 p. ISBN 978-85-232-2020-4. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523220204>.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** [s. L.: s. N.], 2000.

MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza** (Heineberg, I., Trad.). Porto Alegre: Sulina (original publicado em 1977). 2002.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, M. N. de; LIMA, E. A. de. **Crenças de alunos sobre a leitura de textos multimodais.** Diálogo das letras, v. 5, n. 2, p. 110–124, 2017. <https://doi.org/10.22297/dl.v5i2.2138>.

OLIVEIRA, F. E. de; OLIVEIRA, M. N.; NASCIMENTO, N. M. do. **Crenças Sobre O Ensino-Aprendizagem De Línguas: Um Panorama Das Dissertações Produzidas No Brasil.** Trama, v. 16, n. 37, p. 71–83, 2020.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de Pesquisa em estudos Linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

PÁTARO, C. de O. **Pensamento, crenças e complexidade humana.** Ciências & cognição, v. 12, n. 12, p. 134–149, 2007.

PEREIRA, B. T; FREITAS, M. do C. D. **O uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola.** p. 1–25, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf>.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTOS, D. C. de J.; SOUZA, E. S. de; SOUZA, S. B. **Crenças no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira / língua inglesa: um estudo de caso**. p. 135–154, 2012.

SANTOS, Edilene Araújo Dos et al.. **Práticas de leitura e escrita através das tecnologias digitais**. Anais I CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/9143>>. Acesso em: 13/03/2021.

SAVELI, E.I. **Leitura na escola: as representações e práticas de professoras**. 2001. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/reposip/251575/1/saveli_esmeriadelourdes_d.pdf. Acesso em: 5 jul. 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, 2002

SCHOLL, M; LOPES LIMA, S. **A leitura digital no contexto escolar: desafios e possibilidades**. Revista Thema, v. 15, n. 1, p. 269–281, 2018. Doi 10.15536/thema.15.2018.269-281.735. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.15.2018.269-281.735>.

TAVARES, L. H. M. C. MORAIS, D. K. P. C. **Multiletramentos na escola o uso do celular e do whatsapp nas aulas de produção textual em língua portuguesa**. Letras & Letras, Uberlândia, vol 32 / 4 | jul/dez 2016.

TARDELLI, M. C. **O ensino da língua materna: interações em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2002.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos

1. Você considera que a leitura têm importância para a sua vida?
2. A leitura faz parte do seu cotidiano?
3. Você lê por ser obrigado?
4. Você já leu algum livro por seu interesse, sem que o (a) professor (a) tenha proposto para ler?
5. Você lê novamente em casa o conteúdo visto nas aulas?
6. Quando você lê sozinho sem auxílio?
7. Qual sua preferência de leitura? Você prefere ler livros, charges, imagens?
8. O que poderia ser feito para tornar melhor as aulas de leitura?



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
 Campus de Pau dos Ferros
 Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
 Unidade Pau dos Ferros
 Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
 Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este é um pedido para que você possa autorizar seu/sua filho/filha a participar voluntariamente da pesquisa intitulada “Crenças e experiências de professores de alunos sobre a leitura e o uso de tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa”, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sob a responsabilidade do professor/pesquisador Paulo Jakson da Costa.

A participação do seu/sua filho/filha nesta pesquisa consistirá em realizar, sob a orientação do referido professor, as atividades de uma proposta de intervenção didático-pedagógica que tem como principal objetivo incentivar e potencializar as práticas de leitura, nas aulas de Língua Portuguesa.

Destacamos que a participação do seu/sua filho/filha nas atividades da proposta didático-pedagógica é absolutamente voluntária, o que significa que ele/ela poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

A proposta didático-pedagógica acontecerá na Escola Municipal Professora Raimunda Barreto, localizada na cidade de Umarizal/RN, e as atividades serão realizadas em na sala de aula do 7º ano “A”.

Durante o desenvolvimento da proposta didático-pedagógica, poderemos tirar fotos dos alunos, para registro das atividades desenvolvidas, sendo que as produções finais das atividades consistirão no corpus para a análise de dados de nossa pesquisa. Porém, asseguramos que todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome, bem como o de seu/sua filho/filha não serão identificados em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Atestamos não haver riscos decorrentes da participação por parte de nenhum sujeito inserido na pesquisa, uma vez que os recursos materiais utilizados para a pesquisa serão os de uso diário dos alunos.

O seu/sua filho/filha poderá ter os seguintes benefícios ao participar da pesquisa: desenvolver o gosto pela leitura e melhorar o desempenho nas atividades de leitura e produção textual.

Você e seu/sua filho/filha não terão qualquer gasto que seja devido à participação na pesquisa, pois esta atividade não prevê custos com os participantes (sujeitos informantes de dados).

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora responsável Paulo Jakson da Costa, ou pelo e-mail: costa.paulojakson78@gmail.com.

Umarizal/RN, 5 de julho de 2022.

NOME PESQUISADOR
Professor/pesquisador responsável



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site: propeg.uern.br/profletras



APÊNDICE C – Questionário aplicado aos Professores

1. Como você avalia o desempenho de seus alunos em relação à leitura?
2. Justifique sua resposta à pergunta inicial.
3. Professor (a), como você explora a leitura?
4. O que você considera fundamental para incentivar seus alunos a lerem mais?
5. O que você acha da utilização das novas tecnologias, como as mídias sociais (WhatsApp, Instagram, Facebook, Podcasts), para explorar a leitura como forma de motivar os alunos?

ANEXOS

ANEXO 1: RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO – ALUNOS

Você considera que a leitura têm importância para a sua vida?	A leitura faz parte do seu cotidiano?	Você lê por ser obrigado?	Você já leu algum livro por seu interesse, sem que o (a) professor (a) tenha proposto para ler?	Você lê novamente em casa o conteúdo visto nas aulas?	Quando você lê sozinho sem auxílio?	Qual sua preferência de leitura? Você prefere ler livros, charges, imagens	O que poderia ser feito para tornar melhor as aulas de leitura?
SIM	Não	Às vezes	Sim	ALGUMAS VEZES	PRECISA QUE ALGUÉM EXPLIQUE O QUE ESTÁ NO TEXTO	Os textos do livro têm muitas palavras difíceis. O professor tem que ler com a gente e explicar. As tirinhas são mais fáceis de entender porque tem as palavras e os desenhos.	Alguém me explicando
SIM	Não	Não	Não	ALGUMAS VEZES	PRECISA QUE ALGUÉM EXPLIQUE O QUE ESTÁ NO TEXTO		
SIM	Não	Sim	Não	ALGUMAS VEZES	ENTENDE TUDO DA PRIMEIRA VEZ.		Não sei dizer
SIM	Sim	Às vezes	Sim	ALGUMAS VEZES	ENTENDE TUDO DA PRIMEIRA VEZ.		

Você considera que a leitura têm importância para a sua vida?	A leitura faz parte do seu cotidiano ?	Você lê por ser obrigado?	Você já leu algum livro por seu interesse, sem que o (a) professor (a) tenha proposto para ler?	Você lê novamente em casa o conteúdo visto nas aulas?	Quando você lê sozinho sem auxílio?	Qual sua preferência de leitura? Você prefere ler livros, charges, imagens	O que poderia ser feito para tornar melhor as aulas de leitura?
SIM	Sim	Não	Sim	ALGUMAS VEZES	LÊ VÁRIAS VEZES O MESMO TEXTO.		
SIM	Sim	Não	Sim	ALGUMAS VEZES	LÊ VÁRIAS VEZES O MESMO TEXTO.		
SIM	Sim	Às vezes	Sim	ALGUMAS VEZES	ENTENDE TUDO DA PRIMEIRA VEZ.		
SIM	Sim	Não	Sim	SEMPRE	LÊ VÁRIAS VEZES O MESMO TEXTO.		
SIM	Sim	Sim	Sim	SEMPRE	LÊ VÁRIAS VEZES O MESMO TEXTO.		
SIM	Sim	Sim	Sim	SEMPRE	LÊ VÁRIAS VEZES O MESMO TEXTO.		

Você considera que a leitura têm importância para a sua vida?	A leitura faz parte do seu cotidiano?	Você lê por ser obrigado?	Você já leu algum livro por seu interesse, sem que o (a) professor (a) tenha proposto para ler?	Você lê novamente em casa o conteúdo visto nas aulas?	Quando você lê sozinho sem auxílio?	Qual sua preferência de leitura? Você prefere ler livros, charges, imagens	O que poderia ser feito para tornar melhor as aulas de leitura?
SIM	Sim	Às vezes	Sim	ALGUMAS VEZES	ENTENDE TUDO DA PRIMEIRA VEZ.		Poderia fazer mais interação entre os alunos e professores
SIM	Sim	Não	Sim	ALGUMAS VEZES	PRECISA QUE ALGUÉM EXPLIQUE O QUE ESTÁ NO TEXTO		Com a volta das aulas presencias aí vai dá certo que eu amo a escola e os professores e colegas.
SIM	Sim	Às vezes	Sim	ALGUMAS VEZES	ENTENDE TUDO DA PRIMEIRA VEZ.		Pinturas no final das aulas de leitura.
SIM	Sim	Não	Sim	SEMPRE	ENTENDE TUDO DA PRIMEIRA VEZ.	As figuras são engraçadas e eu gosto mais.	Desenvolver projetos de leitura na sala e na biblioteca com assuntos interessante.
SIM	Sim	Às vezes	Sim	SEMPRE	LÊ VÁRIAS VEZES O MESMO TEXTO.	Ler um livro é bom quando tem desenhos, pois a gente entende logo o que quer dizer.	Desenvolver projetos e rotinas que motive o aluno.

ANEXO 2 - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO – PROFESSORES

1. Como você avalia o desempenho de seus alunos em relação à leitura?	2. Justifique sua resposta à pergunta inicial.	3. Professor (a), como você explora leitura?	4. O que você considera fundamental para incentivar seus alunos para lerem mais?	5. O que você acha da utilização das novas tecnologias, como as mídias sociais (WhatsApp, Instagram, Facebook, Podcasts), para explorar a leitura como forma de motivar os alunos?
RAZOÁVEL	Pois alguns ainda não são considerados leitores fluentes, isso acaba influenciando o nível de compreensão e interpretação de texto.	De modo lúdico e interativo, para que os mesmos sintam desejo de adentrar nesse espaço tão fantástico que é o mundo da leitura.	Escolher textos ou gêneros textuais que despertem neles a curiosidade e o gosto pela leitura.	Acho positivo, pois com as novas tecnologias eles fazem uso da leitura a todo instante, leem de forma espontânea aquilo que mais chamam a sua atenção, diferente daquela leitura obrigatória quando é indicada pelo professor (a).
BOM	Eles têm uma boa leitura, mas, é complicado julgar sem o contato físico.	Procuro ao máximo ter um contato mais perto deles, pedindo que faça a leitura e mande áudios.	Instigar o aluno durante a aula remota e ou presencial a ler qualquer tipo de conteúdo dentro da faixa etária.	Uma excelente ferramenta. Mas, precisamos de formações para inserir as novas tecnologias em sala.

1. Como você avalia o desempenho de seus alunos em relação à leitura?	2. Justifique sua resposta à pergunta inicial.	3. Professor (a), como você explora leitura?	4. O que você considera fundamental para incentivar seus alunos para lerem mais?	5. O que você acha da utilização das novas tecnologias, como as mídias sociais (WhatsApp, Instagram, Facebook, Podcasts), para explorar a leitura como forma de motivar os alunos?
RAZOÁVEL	Os alunos ainda têm receio de falar e expor a sua opinião sobre as suas leituras. Acredito que precisamos trabalhar constantemente com leituras diversificadas e incentivá-los a participar, dando a sua opinião e relacionando a leitura do texto com o mundo em sua volta.	Geralmente o trabalho com leitura na sala de aula parte das propostas de atividades do livro didático. A partir daí complementamos com atividades interativas como: debates a partir da temática do texto, fazendo previsões, jograis, assistindo a filmes, vídeos, músicas, ou seja, trabalhamos uma diversidade de gêneros dentro de uma mesma temática.	Um Professor leitor, que fala sempre de suas leituras com muito ímpeto para os seus alunos e, lógico, de literatura contemporânea, que é onde eles se encontram, isso sim, faz uma grande diferença! É um grande incentivador.	As mídias sociais, atualmente, constituem-se em recursos de grande importância para ajudar o Professor nas tarefas com os seus alunos, e podem ser grandes aliadas no incentivo a leitura, mas precisamos ainda saber como utilizá-las para essa finalidade.
BOM	Sempre que proponho leitura, dois terços dos alunos cumprem integralmente. Os demais cumprem parcialmente.	De diversas formas: lendo com eles, mando leitura para casa e rodas de conversas para dialogar sobre o que foi lido.	Desenvolver projetos que motive a leitura e ler com eles.	Acredito que as mídias digitais são muito produtivas, pois com elas os alunos estão em constante contato com a leitura. Basta o professor ir fazendo as intervenções necessárias.