

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO EM LETRAS)

ANA PATRÍCIA SAMPAIO PEREIRA

**METODOLOGIAS ATIVAS ALIADAS ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O
INCENTIVO À LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Imperatriz - MA
2022

ANA PATRÍCIA SAMPAIO PEREIRA

**METODOLOGIAS ATIVAS ALIADAS ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O
INCENTIVO À LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de Estudos Literários e Estudos Linguísticos e na linha de pesquisa LP1- Literatura, Diálogos e Saberes.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho.

P436m

Pereira, Ana Patrícia Sampaio

Metodologias ativas aliadas às tecnologias digitais para o incentivo à leitura nos anos finais do ensino fundamental / Ana Patrícia Sampaio Pereira. – Imperatriz, MA, 2023.

132 f.; il.

Orientadora: Dr.^a Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2023- Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Formação de leitores. 2. Metodologias ativas. 3. Tecnologias digitais. I. Título.

CDU 37:004

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: Raniere Nunes da Silva CRB13/72

ANA PATRÍCIA SAMPAIO PEREIRA

**METODOLOGIAS ATIVAS ALIADAS ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA
O INCENTIVO À LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Aprovada em: 02/12/2022.

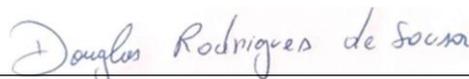
BANCA EXAMINADORA

ANA CRISTINA TEIXEIRA DE BRITO
CARVALHO:01131035739



Assinado de forma digital por ANA CRISTINA TEIXEIRA DE BRITO
CARVALHO:01131035739
DN: c=BR, o=I CP-Brasil, ou=Secretaria da Receita Federal do Brasil -
RFB, ou=RFB e-CPF A1, ou=(EM BRANCO),
ou=37743132000113, ou=videoconferencia, cn=ANA CRISTINA
TEIXEIRA DE BRITOCARVALHO:01131035739

Profa. Dra. Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho
(orientadora)



Prof. Dr. Douglas Rodrigues de Sousa
(Examinador (a) externo (a))



Profa. Dra. Kátia Carvalho da Silva Rocha
(Examinador (a) interno (a))

Prof. Dr. Gilberto Freire de Santana
(Examinador (a) suplente)

Dedico esta produção a Deus, que permitiu minha existência e oportunizou a concretização de um sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de bondade em que nos curvamos primeiramente a Deus pelo dom da vida, pelas possibilidades e caminhos que nos é dado a percorrer.

Ao meu esposo Antonio Wilton, que sempre incentivou o percurso dos meus sonhos e que por vezes pedia paciência, por acreditar que as coisas acontecem no tempo de Deus.

A minha filha Gabriella Sampaio, que me fez pensar que nada é fácil, mas a busca e insistência nos proporciona o que realmente almejamos.

A minha avó Josefa Ferreira Batista, que sempre acreditou no ensino como possibilidade de continuidade de vida.

A meus pais Ana Maria e José Uilson, que mesmo enfrentando tantas dificuldades, prosseguiram no intuito de conceber aos filhos um ensinamento que pudesse levá-los a um futuro melhor.

A minha irmã Ana Priscila, pelo apoio e positividade em tudo que se propõe a fazer.

A minha irmã Ana Paula que contribuiu diretamente com o PTT apresentado.

Ao meu irmão Antonio Mailson por fazer parte da minha vida.

A minha amiga Maria Sousa, a quem tenho admiração e respeito. Louvo a Deus por cada momento, cada palavra de incentivo, cada resposta as dúvidas postas. Sou grata pela sua amizade.

Ao meu amigo Raamoel Ribeiro que não mediu esforços em assumir à direção da escola, para que eu tivesse um tempinho a mais para dedicar-me a produção da dissertação.

Aos colegas de Pós-Graduação em Letras que estiveram sempre irmanados em um único propósito.

Ao professor Gilberto, as professoras Kátia, Lílian, Maria da Guia que nos ensinaram além de conteúdo, a persistência aos nossos sonhos, a ter coragem diante de qualquer fraquejo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho pelo compromisso e sugestões que foram primordiais ao desenvolvimento e concretização da dissertação. Sua simplicidade alegra-me o coração em saber que por entre caminhos desconhecidos, há sempre quem estenda a mão.

À professora Dra. Kátia Carvalho da Silva Rocha pelo carinho e palavras de motivação. Sou grata a Deus por conhecer uma professora tão humana.

Ao professor Dr. Douglas Rodrigues de Sousa que fez parte da banca examinadora e contribuiu de forma significativa com a proposta apresentada, tornando possível a continuidade de um sonho.

A todos e todas que de forma direta ou indireta torceram por tamanha conquista.
Gratidão!

*“O que eu ouço, eu esqueço;
O que eu ouço e vejo, eu me lembro;
O que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu
começo a compreender;
O que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo
Desenvolvendo conhecimento e habilidade;
O que eu ensino para alguém, eu domino com
maestria”.*

Zilberman

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida com base nas Metodologias Ativas aliadas às Tecnologias Digitais. Parte-se da questão norteadora: como as metodologias ativas aliadas às tecnologias digitais podem favorecer o incentivo à leitura nos anos finais do ensino fundamental? Tem por objetivo evidenciar como as metodologias ativas aliadas às tecnologias digitais de ensino e aprendizagem podem favorecer o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes pertencentes aos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa explorou o desenvolvimento das metodologias ativas: sala de aula invertida (SAI), aprendizagem baseada em projetos (ABP), *storytelling* e aprendizagem entre pares, utilizando-se das ferramentas tecnológicas tais como o *padlet*, *quiz*, *podcast* e *webquest*, as quais foram percebidas na prática pedagógica estabelecida nos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa é de cunho bibliográfico e de natureza quali-quantitativa, desenvolveu-se mediante estudos propostos em livros, periódicos, bancos de dados do Google Acadêmico e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. As análises foram reunidas através dos bancos de dados expostos acima, tendo um quantitativo de cento e quarenta e cinco (145) pesquisas, das quais foram escolhidas oito (8), para o refinamento do propósito inicial. Objetivou-se evidenciar que na proposta do produto técnico tecnológico, a aprendizagem baseada nas metodologias ativas aliadas às tecnologias digitais é possível, e que podem proporcionar aos estudantes experiências cativantes e motivadoras na formação de leitores. Neste sentido, desenvolveu-se uma cartilha no formato *e-book* que apresenta indicações de estratégias que fazem uso das metodologias ativas associadas as ferramentas tecnológicas para a formação de leitores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Formação de leitores. Metodologias ativas. Tecnologias digitais.

ABSTRACT

This research was developed based on Active Methodologies combined with Digital Technologies. It starts with the guiding question: how can active methodologies combined with digital technologies encourage reading in the final years of elementary school? It aims to show how active methodologies combined with digital teaching and learning technologies can favor the development of reading competence among students in the final years of elementary school. The research explored the development of active methodologies: flipped classroom (SAI), project-based learning (PBL), storytelling and peer learning, using technological tools such as padlet, quiz, podcast and webquest, which were perceived in the pedagogical practice established in the final years of elementary school. The research is of a bibliographic nature and of a quali-quantitative nature, it was developed through studies proposed in books, periodicals, databases of Google Scholar and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations – BDTD. The analyzes were gathered through the databases exposed above, having a quantitative of one hundred and forty-five (145) surveys, of which eight (8) were chosen for the refinement of the initial purpose. The objective was to show that in the proposal of the technological technical product, learning based on active methodologies combined with digital technologies is possible, and that they can provide students with captivating and motivating experiences in the formation of readers. In this sense, a booklet was developed in e-book format that presents indications of strategies that make use of active methodologies associated with technological tools for the formation of readers in the final years of Elementary School.

Keywords: Reader training. Active methodologies. Digital technologies.

LISTA DE SIGLAS

ABP	- Aprendizagem Baseada em Projetos
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
D	- Dissertação
IpC	- Peer Instruction/ Instrução pelos Colegas
PCNS	- Os Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	- Portable Document Format
RPM	- Relatório de Pesquisa de Mestrado
SAI	- Sala de Aula Invertida
T	- Tese
TDICs	- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	- Tecnologias da Informação e da Comunicação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Necessidades individuais x Sala de Aula Invertida.....	46
Quadro 2: Projetos: sugestões de temáticas para leitura nos anos finais do ensino fundamental.....	54
Quadro 3: Componentes de uma <i>WebQuest</i> citados por Abar e Barbosa.....	79
Quadro 4: Publicações sobre metodologias ativas, tecnologias digitais e a leitura nos anos finais do ensino fundamental.....	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Alunos de escolas urbanas: uso de redes sociais em atividades escolares.....	33
Figura 2: Pirâmide de Willian Glasser	42
Figura 3: Esquema da Sala de Aula Invertida.....	48
Figura 4: Leitura por meio do <i>Kindle</i>	50
Figura 5: <i>Storytelling</i>	60
Figura 6: Tipos de murais hipertextuais tendo por base o <i>Padlet</i>	67
Figura 7: Criação de um <i>Padlet</i>	69
Figura 8: Demonstração de um <i>quis</i> : enquete	73
Figura 9: <i>Slogan</i> de um <i>Podcast</i>	77
Figura 10: Recorte do questionário realizado por Mota, (2016).....	106
Figura 11: <i>WebQuest</i>	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de estudantes que responderam ao questionário.....	87
Gráfico 2: Gosto pela leitura.....	88
Gráfico 3: Livros lidos por mês.....	89
Gráfico 4: Alunos leitores.....	89
Gráfico 5: Influência leitora/6ºB.....	96
Gráfico 6: Influência leitora/6ºC.....	98
Gráfico 7: Sala de leitura.....	99

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 A FORMAÇÃO DO LEITOR NA PERSPECTIVA DO CONTEMPORÂNEO	23
2.1 Concepções teóricas sobre Leitura.....	23
2.2 Multiletramentos	28
2.3 A formação do leitor	31
3 METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	41
3.1 A sala de aula invertida.....	45
3.2 Aprendizagem baseada em projetos.....	52
3.3 Estratégia <i>Storytelling</i>	57
3.4 Aprendizagem entre pares	61
4 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEITURA.....	65
4.1 <i>Padlet</i>	66
4.2 <i>Quiz</i>	70
4.3 <i>Podcast</i>	74
4.4 <i>WebQuest</i>	77
5 DE PESQUISA EM PESQUISA.....	81
6 O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS E FORMAÇÃO DO LEITOR?.....	84
6.1 Resultado e discussão da bibliografia selecionada.....	87
6.1.1 T1 - Leitores, Literatura, Ensino Híbrido: Reflexões sobre o ato de Ler Contemporâneo	87
6.1.2 D1 - Experiências com Tecnologias Digitais e a Aprendizagem Baseada em Projetos: O Podcast como recurso de incentivo à leitura.....	92
6.1.3 D2 - Metodologias Ativas: Possíveis Práxis de Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica.....	94
6.1.4 D3 - A contação de histórias como ferramenta para a formação do leitor no Ensino Fundamental II.....	95
6.1.5 RPM1 - A contação de histórias no processo de aprendizagem da leitura.....	100
6.1.6 D4 - O Conto: da produção à leitura criativa	102
6.1.7 D5 - Poesia em Sala de Aula Mediada pela Intertextualidade e pelas TDIC.....	106

6.1.8 D6 - Desenvolvimento da Sala de Aula Invertida: no Ensino Fundamental Anos Finais: um estudo de caso.....	109
6.2 Metodologias ativas e tecnologias digitais ajudariam no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental?	111
7 ESTRATÉGIAS DE INCENTIVO À LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um produto técnico-tecnológico	112
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES	128
ANEXO	131

1 INTRODUÇÃO

No verão de 2020 a sociedade brasileira entrou em contato com um vírus desconhecido, vindo de um outro país. O primeiro caso encontrado se deu no estado de São Paulo. Não demorou muito para todo o país conhecê-lo mais de perto. A chegada repentina paralisou a sociedade. O desespero bateu à porta dos brasileiros e do mundo, pois a extensão do problema que se apresentava não se conteve nos limites territoriais. O isolamento foi preciso, pois o “visitante” não escolhia suas vítimas. Era um hospedeiro invisível e de ataque devastador. Estudos trouxeram à tona sua verdadeira face e grau de letalidade. Estávamos lidando com SARS-CoV-2, o agente responsável pela doença denominada COVID-19¹.

Era algo novo que chegava! Esse novo provocou incertezas, pois havia várias notícias que circulavam nas redes sociais e nos sites, entre elas as Fake News, conhecidas por notícias falsas ou fraudulentas que aterrorizam os que têm acesso às informações, por meio de compartilhamentos indevido feitos por pessoas que, por vezes, não averiguam o teor das informações transmitidas. O que ocorreu com o aparecimento do vírus citado não foi diferente. Muitas pessoas entraram em desespero pela gravidade da doença, o que era noticiado 24 horas, todos os dias, causando pânico, receio, entre tantos outros sentimentos. Muitas pessoas perderam a vida por falta de um tratamento que paralisasse de imediato o vírus, o que demonstrava a fragilidade humana. Com a necessidade de um isolamento urgente, foi retirado de nós o convívio social por um tempo significativo.

O período que passamos em casa, sem poder retornar à sala de aula de forma presencial, por exemplo, foi desgastante. Alguns entraram em depressão, outros perderam a motivação. Porém, as aulas deveriam seguir. E a proposta que nos foi dada envolvia a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no contexto educacional. Não que esse recurso ainda não existisse, mas até então não eram utilizados com tanta ênfase no ambiente escolar. Os professores tiveram que participar de cursos e oficinas on-line para aprenderem a ministrar uma aula com a utilização de dispositivos digitais, dentre eles o Google Meet, Google Classroom, YouTube, Google Docs, Google Forms, softwares para produção de vídeos, Podcast, Whatsapp e outros.

Alguns professores, por trabalharem com estudantes que não tinham acesso à internet, imprimiam atividades e entregavam nas residências dos discentes. A preocupação não se

¹ Conforme o Ministério da Saúde – OMS, a COVID - 19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> . Acesso em 22 de mar. de 2022.

relacionava apenas ao ensino, mas, principalmente, à saúde de toda a comunidade escolar. Essas atividades, por exemplo, eram colocadas em sacos plásticos, higienizadas para que fossem entregues com segurança.

No ano seguinte, precisamente nos últimos meses de 2021, fomos retomando com receio aos assentos das praças, das escolas e de outros locais públicos. Era preciso recomeçar. A expectativa decorrente do avanço da ciência foi imensurável, era nossa chance de sobrevivência e retorno ao convívio social. O esperado aconteceu, as vacinas chegaram ainda no ano de 2021, e a letalidade do vírus foi perdendo forças. Assim, prosseguimos em um momento considerado atípico para todos.

Após o que foi vivenciado no ano de 2020, e que perdurou no ano 2022, obviamente em uma outra visão, é perceptível que novas metodologias educacionais podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, para atender aos estudantes que hoje se encontram mais próximos das tecnologias digitais, uma vez que estas estão presentes no seu cotidiano.

Em vista de novos recursos tecnológicos, observa-se uma tendência de que os métodos de ensino também se alterem com a finalidade de se adaptarem a essas novidades. Lajolo (2011, p. 20) afirma que “o jovem, leitor virtual da literatura juvenil, bem como a criança, leitora virtual da literatura infantil, são construções da história”. Conforme a história de uma sociedade progride, a tendência é que seus membros também percorram o caminho do desenvolvimento. Assim, fazer parte da construção da história informatizada na qual se sobressaem as novidades tecnológicas, entre elas a leitura virtual a qual jovens e crianças estão diariamente expostos, implica em possibilitar novas construções, projetos que despontem na vida pessoal e estudantil.

Nesse viés, aumenta a responsabilidade do docente em direcionar seus alunos a momentos significativos propiciados pela leitura virtual, para que, assim, possam avançar em uma construção de base sólida, por meio da qual sejam motivados a serem criativos, empreendedores, conscientes do fazer autônomo. Este, proporcionado pelas metodologias ativas, que estão sendo desenvolvidas e aplicadas em sala de aula.

Atualmente as metodologias ativas estão presentes no cenário educativo como uma discussão incessantemente, aliada às TDICs. Com a ideia de que adentrem o ambiente escolar com novas propostas, tencionou-se desenvolvê-las com os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, tendo em vista que a leitura literária pode ser trabalhada em sala de sala de forma mais enfática e significativa. Desse modo, os estudantes poderão se envolver em estratégias ou práticas de leitura que os ajudem a prosseguir ancorados em uma aprendizagem interativa, dinâmica, provocativa e que não tenha como único objetivo uma avaliação impositiva, com a

justificativa de alimentar o sistema de notas; mas, sim, que proporcione aprendizado, deleite e prazer.

E, para que a leitura ocorra de forma significativa, com base na motivação, de início precisamos pensar no professor como um orientador, uma vez que, segundo Moran (2018, p. 4), aos professores orientadores cabe a missão de “ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando”. Perante o exposto, cabe ao professor orientador motivar os estudantes a buscarem o melhor caminho para a aprendizagem, o que desencadeará o protagonismo deles.

Considerando, ainda, a relevância de atuação do professor orientador em ambiente escolar, as metodologias ativas são descritas por Valente (2018) como alternativas pedagógicas as quais devem ser perspicazes a um ensino dinâmico, cooperativo, que fortifique a tomada de decisões, as quais proporcionem resoluções de problemas relacionados ao aprendizado. Assim, as metodologias ativas podem ser eficazes na aprendizagem leitora dos discentes, não apenas daqueles que leem os livros físicos, mas do leitor do *Kindle*, do *Ipod*, do *Tablet*. Estas, quando trabalhadas em sala de aula, poderão estimular os estudantes a um maior envolvimento com os saberes leitores propostos, atrelados às ferramentas tecnológicas que proporcionarão maior interatividade.

Isto posto, surge o seguinte questionamento: como as metodologias ativas, aliadas às tecnologias digitais de ensino e aprendizagem, podem favorecer o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental? Para responder a essa questão, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: problematizar o uso das metodologias ativas como estratégia ao incentivo da leitura; investigar o que vem sendo discutido, proposto e aplicado em sala de aula, mediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs); compreender como os professores têm utilizado as metodologias ativas nos anos finais do ensino fundamental, tendo por propósito a formação de leitores; e elaborar um *e-book* com indicações de estratégias de uso das metodologias ativas aliadas às ferramentas tecnológicas para a formação de leitores, tendo por aporte teórico as estratégias de leitura de Solé (1998), bem como a sequência didática de Cosson (2009).

Para o estudo das metodologias ativas foram discutidos os recursos de sala de aula invertida (SAI), aprendizagem baseada em projetos (ABP ou PBL), *storytelling* e aprendizagem entre pares, adentrando às competências e habilidades que poderão ser desenvolvidas por intermédio da teoria e prática, com o propósito de um ensino consistente e eficaz. Nesse sentido, a pesquisa contempla os apontamentos de Moran (2015-2018), Valente (2014), Bacick (2018), Solé (1998), Rojo (2012), Lajolo (2011), bem como um diálogo com

a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), por ser um documento normativo que norteia os currículos e as propostas pedagógicas da rede de ensino. O documento enfatiza, também, uma das dez competências gerais, a cultura digital, que viabiliza a utilização das metodologias ativas no contexto educacional.

A temática provém de inquietações advindas de experiências da pesquisadora enquanto professora de turmas dos anos finais do ensino fundamental, em que é percebido um distanciamento dos estudantes quanto à participação mais ativa nas leituras propostas. Assim, a relevância da temática encontra-se no fato de ser uma estratégia dinâmica, aliada à aprendizagem significativa, capaz de encorajar os discentes dos anos finais do ensino fundamental a tornarem-se leitores fluentes, com o uso de metodologias que contemplem o compartilhamento de experiências, liberdade de pensamento, bem como dispor de autonomia para modificar o ambiente no qual estão inseridos. Intenta-se, com isso, que ferramentas tecnológicas tais como *padlet*, *quiz*, *podcast* e *webquest* sejam utilizadas.

Como afirma Berbel (2011, p. 29), “o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões[...]”, o que oportuniza novas formas de aprender. Nesse segmento, é imprescindível que os alunos sejam sempre orientados quanto ao saber fazer e ao saber lidar com o conhecimento em construção. Se os aprendentes não estiverem engajados, dificilmente desenvolverão autonomia participativa quanto à tomada de decisões.

Com a finalidade de obter conhecimentos no que corresponde às metodologias ativas e às tecnologias digitais para o incentivo à leitura nos anos finais do ensino fundamental, fez-se uma busca bibliográfica em indexadores como o *Google Acadêmico*, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD, livros e periódicos, pesquisas que contemplam a temática desenvolvida: formação de leitor aliada às tecnologias digitais.

A busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações do *Google Acadêmico* contou com os descritores: "formação do leitor" + "tecnologias digitais" + "metodologias ativas", surgindo cento e dezoito (118) resultados. Outro banco de dados utilizado foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, em que os descritores seguiram uma ordem diferente com a finalidade de encontrar mais pesquisas que abordassem a temática em estudo. Desse modo, os descritores utilizados foram: “sala de aula invertida” + “ensino fundamental”, “contação de história” + “formação de leitores” e intertextualidade e TDIC, em uma somativa de vinte e sete (27) trabalhos.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho quali-quantitativo, sobre a utilização

de metodologias ativas como recursos de formação do leitor. De acordo com Gil (2008, p. 50), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituída principalmente de livros e artigos científicos”. Essa abordagem chama a atenção do pesquisador para as diversas formas de estudar ou analisar um problema.

O método utilizado foi a análise de conteúdo que, na perspectiva de Bardin (1979, p. 133), “fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja este linguista, psicólogo, sociólogo, crítico literário[...] desejando distanciar-se da sua leitura < aderente> para saber mais sobre esse texto”. Dessa maneira, é possível conhecer o texto estudado em suas especificidades, com o propósito de obter uma leitura que, além de reflexiva, seja crítica, norteadora de conhecimentos e que, por vezes, ainda não foram explorados.

A dissertação contém em sua estrutura sete capítulos, dos quais o primeiro é a introdução, na qual apresenta o problema, os objetivos, a justificativa, a metodologia, o aporte teórico que norteou a pesquisa, fonte de anseio em aprofundar conhecimentos a respeito das metodologias ativas aliadas às tecnologias digitais para o incentivo à leitura nos anos finais do ensino fundamental.

O segundo capítulo versa sobre a formação do leitor na perspectiva do contemporâneo, deixando expresso as concepções de leitura, como também as estratégias necessárias para compreensão e interpretação de um texto. Enfatiza a formação do leitor, buscando desenvolver práticas que despertem o gosto e o apreço dos estudantes pela leitura.

O terceiro capítulo aborda as metodologias ativas no contexto educacional, apresentando uma realidade atual, mas que foi descrita e vivida em décadas passadas. De forma enfática, teóricos como Moran (2018), Vallente (2014), entre outros nomes que têm se dedicado a esta área, definem as metodologias ativas que têm provocado mudanças e expectativas no modelo de ensino atual.

O quarto capítulo ocupa-se das tecnologias digitais da informação e comunicação na implementação da leitura. Nele, são apresentados alguns suportes digitais educacionais que propõem diferenças no fazer dos estudantes no processo de leitura, uma vez que estes podem despertar o interesse no envolvimento de práticas que estimulem o pensamento crítico, resolução de problemas e participação ativa em diversos contextos.

O quinto capítulo contempla a temática “de pesquisa em pesquisa”. Nele, são apresentadas as etapas da pesquisa bibliográfica, realizada por meio de estudos em livros, de mapeamento de artigos, teses e dissertações presentes no repositório da BDTD e do *Google Acadêmico*. Primeiramente, pensou-se em limitar o estudo aos últimos cinco anos. Mas, por ser

um campo em que as produções são relativamente recentes, optou-se por estender a um período de onze anos.

O sexto capítulo apresenta o que revelam as pesquisas sobre metodologias ativas e formação do leitor, com o propósito de análise de conteúdos encontrados em relatório de mestrado, teses e dissertações.

Finalmente, o sétimo e último capítulo contempla as estratégias de incentivo à leitura nos anos finais do ensino fundamental como produto técnico-tecnológico. Esse capítulo também está lançado no formato *e-book*. Nele, são apresentadas estratégias que se utilizam das metodologias ativas para a formação de leitores.

2 A FORMAÇÃO DO LEITOR NA PERSPECTIVA DO CONTEMPORÂNEO

A formação do leitor contemporâneo é uma das temáticas enfatizadas no contexto educacional. Faz-se necessário, portanto, colocar o estudante em contato com as obras literárias para que ele possa adentrar novos espaços do saber. Para Perrone-Moisés (2016, p. 81), “cada professor escolherá a porta pela qual ele introduzirá o aluno na obra literária, e seu ensino será eficiente se ele conseguir mostrar que a grande obra tem inúmeras portas”. A autora nos motiva e nos faz perceber que o professor dispõe da autonomia e liberdade para escolher e utilizar a diversidade de métodos que sejam apropriados no contato direto dos estudantes com a obra literária. Esta, também permeada de significações que dará novas aberturas à compreensão do que se lê.

Este capítulo terá por foco problematizar a concepção de leitura e o processo de formação do leitor, na perspectiva de descrever quais estratégias contribuem para o desenvolvimento ou favorecimento do processo de leitura e como a formação do leitor é percebida na sociedade contemporânea.

2.1 Concepções teóricas sobre Leitura

Início de ano, o que terá de novo? Adentramos à sala de aula e o professor diz: - “Vamos nos apresentar. Fale o seu nome e o que espera que ocorra durante o ano”. Alguns, com muita timidez, mal conseguem falar o nome. O professor prossegue com a avaliação diagnóstica em que o próximo passo será a leitura de um texto.

Ana baixa a cabeça, seu coração acelera em imaginar que também terá que ler. Quanto mais se aproxima a vez de Ana, mais o emocional se perde em estrutura. As mãos suam intensamente, é quando o professor diz: - Ana, leia o próximo parágrafo. A voz sai trêmula, mas Ana dá prosseguimento à leitura do texto, pois sabe que poderá vencer seus próprios medos. Os anos passam e a mesma atividade é realizada. Embora desmotivada com a insistência da repetitiva atividade, Ana perde o medo do primeiro dia de aula, pois já se acostumou com a dinâmica do professor (a) regente da turma.

Para alguns professores, essa seria a forma ideal para iniciar o processo de leitura, tendo em vista que a atividade cobrada no primeiro dia de aula é uma produção escrita, própria do estudante, o qual estaria ansioso para contar, em detalhes, tudo o que se passou em um período de férias. Contudo, alguns discentes não se permitem relatar o ocorrido na temporada

de férias, pois é um período que não se resume a viagens e lazer, às vezes é caracterizado pelo trabalho árduo ou período de ociosidade, o que dificulta expressar em uma folha de papel as vivências dolorosas, ou até mesmo os sentimentos reprimidos.

Na perspectiva dessa *storytelling* surge a inquietação: afinal, o que é leitura?

A leitura é uma temática que requer atenção, uma vez que, por intermédio dela, o estudante passa a ter conhecimento, socializa-se com demais pessoas, desenvolve a criticidade, além de participar ativamente dos contextos sociais. Solé (1998, p. 22) assegura que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura” (Solé, 1987a). O leitor terá o compromisso de dialogar com o texto, envolver-se, unir as camadas textuais e construir um sentido. No espaço da sala de aula, a leitura precisa ser contextualizada e, ao ser solicitada, seja ela individual, coletiva ou extraclasse, cabe ao professor traçar a justificativa, as metas e as ações que possibilitem alcançar os objetivos propostos, sejam eles relacionados à interação, interpretação ou compreensão.

Ao ser pensada com base no que expressa a Base Nacional Comum Curricular, a leitura

(...) é 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. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão (BRASIL, 2017, p. 72).

A perspectiva de leitura adotada na BNCC amplia a noção de texto para além do escrito, compreende que se deve ensinar também a leitura de imagens estáticas e em movimento, bem como a leitura dos sons que permeiam os diferentes gêneros digitais. Tal entendimento permite perceber a relevância de trazer, para a sala de aula, estratégias que enfatizem a leitura de imagens, sejam expostas em um cartaz, no livro didático, em um mural virtual, nos livros digitais ou por meio da projeção em forma de *slide*, assim como o uso do som, que, a contento, é uma forma de aproximar leitor e texto em uma interação dinâmica.

É chegado o momento de seguir com a inserção de novos paradigmas, pois recordar um passado é lembrar que a cada início do segundo bimestre, Ana esperava um contato direto com novas estratégias e, como sempre, era apresentado a produção de texto de todos os anos - Como foram suas férias? A produção era iniciada, título em letras garrafais, não esqueçam os parágrafos, mínimo de dez linhas. Após terminar a escrita, era chegado o momento esperado

e trêmulo para alguns: - Leia a sua produção e, em seguida, sente-se em sua carteira. Assim, percorria-se todos os textos em um único propósito: escrever, ler e retornar ao lugar.

Se a intenção do texto se restringe apenas a uma leitura de decodificação, esta não contempla o propósito de leitura baseada na compreensão global do texto. Como defende Soares (2009, p. 9), o propósito de leitura de um texto não se remete apenas a um único momento, pois “ler um texto [...], é instaurar uma situação discursiva”. Isso significa que, no decorrer da leitura, deve existir uma interação entre texto e leitor, pois é por meio da situação discursiva que hipóteses são apresentadas e refutadas, opiniões são expressas, problemas são solucionados, respostas às dúvidas são explicitadas, entre outras propostas. Conhecer o texto e dialogar com ele é participar ativamente do que preconiza a leitura.

Além disso, Lajolo (2011, p. 7) discute que:

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura do voo das arribações que indicam a seca – como sabe quem lê *Vidas secas* de Graciliano Ramos – independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros. Como entre tais coisas e tais outros incluem-se também livros e leitores, fecha-se o círculo: lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma), encerrar-se nela.

Assim, compreendemos que existem muitos tipos de leitura e a leitura dos livros é apenas um deles, a qual nos ajuda a entender melhor o mundo em que vivemos, sendo mais assertivos ao emitirmos juízo de valor sobre esse mesmo mundo. Enquanto vivência em sala de aula, os professores juntamente com os estudantes podem, por meio de projetos, propor rodas de conversa, debates, entre outras atividades que venham a fortalecer as práticas de leitura, sejam elas individuais ou coletivas.

Segundo Solé (1998), não se pode olvidar que, antes que as práticas de leitura aconteçam, os estudantes necessitam estar motivados. Isso porque, embora exista uma variedade de leitura, devemos nos apropriar de alguns conhecimentos antes que esta ocorra, para que assim possamos compreendê-la. Precisamos entender que o ato de ler não se restringe a apontamentos didáticos ou competições que primam em encontrar o “melhor leitor”, mas pode proporcionar prazer, satisfação, mediante o diálogo estabelecido entre texto e leitor. Quando dispomos de compreensão a respeito do que propõe a leitura, torna-se mais fácil desenvolvê-la com significado.

Outro fator importante é pensar na qualidade do ensino da leitura, principalmente no que se refere à compreensão do que se lê, pois segundo Kleiman (2008, p. 151-152),

(...) ensinar a ler com compreensão não implica em impor uma leitura única, a do professor especialista, como a leitura de um texto./ Ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – linguísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência: as proposições estão em função de um significado, devem ser interpretadas em relação a esse significado; as escolhas linguísticas do autor não são aleatórias, mas são aquelas que, na sua visão, melhor garantem a coerência de seu discurso.

É notório que o objetivo de ensinar a ler com compreensão não se reduz apenas a leitura do professor, é algo que vai além, fazendo com que o docente possa propor inúmeras ações. Como exemplo, cita-se dar ao estudante a liberdade de inferir a respeito do que a ele é proposto. Também, se é capaz ler para saber o horário do ônibus, para saber o preço da batata, para se conhecer o nome da figura na estátua da praça, os serviços de um estabelecimento, entre inúmeras possibilidades. É necessário que o estudante veja sentido na leitura, mesmo que seja menos pragmático. Além disso, conforme desenvolvido por Kleiman (2008, p. 154) “a criança deve aprender a adaptar suas estratégias de leitura e de abordagem ao texto aos seus próprios objetivos”. Esse pressuposto confirma a necessidade de que os aprendentes conheçam os objetivos propostos pelo professor e desenvolvam também seus próprios objetivos.

Seguindo a linha de pensamento de Cosson (2014), a leitura desenvolve um processo de compartilhamento social que insere o leitor em uma comunidade. A escola, nesse sentido, deve assumir o papel de introduzir o aluno nessa comunidade de leitores, dado que,

Por meio da leitura, tenho acesso e passo a fazer parte de uma comunidade, ou melhor, das várias comunidades de leitores, porque na leitura nunca estou sozinho, antes acompanhado de outros tantos leitores que junto comigo determinam o que vale a pena ser lido, como deve ser lido e, no seu limite, em que consiste o próprio ato de ler. A leitura é, assim, um processo de compartilhamento, uma competência social. Daí que uma das principais funções da escola seja justamente constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura. [...]. Quando a escola falha nesse compartilhamento, no processo da leitura, na função de nos tornar leitores, falha em tudo o mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e da interpretação, da leitura, enfim (COSSON, 2014, p. 36).

A escola pode promover momentos dialógicos, nos quais o estudante seja levado no processo de ouvir e expor sua compreensão. As leituras realizadas podem provocar tais

discussões, em que o estudante perceba os diferentes pontos de vista e argumentos. Na semana em que se comemora o dia do livro, por exemplo, podemos desafiar os estudantes com propostas que primem por engajá-los em círculos de leitura, os quais, segundo Cosson (2021), configuram uma prática pedagógica de fundamental importância na formação do leitor, bem como na formação integral do estudante.

Com base ainda na concepção de Cosson (2014, p. 36), “a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto”. Nesse sentido, percebe-se a complexidade do trabalho com a leitura e a necessidade de promover a articulação entre os elementos na promoção do sentido do texto. Além disso, por meio da leitura acionamos vários conhecimentos, dentre eles o linguístico, textual, de mundo, os quais são urgentes e necessários para a formação integral de cada estudante. É um processo que vai além da decodificação, são momentos que devem ser planejados a partir de estratégias que motivem o estudante a sentir prazer com a leitura realizada, que possa refletir e intervir no texto a partir de suas próprias experiências.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS, nesse segmento, contemplam as “estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação” (BRASIL, 1998, 69). A seleção consiste em escolher os textos que atendam a necessidade da proposta de leitura, tendo em vista os objetivos apresentados ao longo da proposição de leitura. A antecipação corresponde às chamadas previsões realizadas durante a leitura, é decifrar o que diz o texto antes mesmo de o ter lido em sua totalidade. A inferência remete às deduções que realizamos ao longo da leitura de um texto, é o momento em que conseguimos dialogar com conhecimentos já adquiridos a respeito de um dado assunto e as informações que se encontram implícitas no texto. E, por fim, é apresentada a verificação, processo responsável em comprovar ou não o que foi antecipado e inferido durante a leitura realizada.

Ao prosseguir com as estratégias de leitura, Solé (1998, p. 70) propõe algumas indagações, das quais destacamos dois itens:

1. Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensina – e se aprendem – ou não se aprendem.
2. Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir

sua aprendizagem significativa, contribuímos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitor.

No item 1, chama-se a atenção para as estratégias de leitura. A autora salienta que o professor deve orientar o aluno quanto ao uso de procedimentos que possam ajudá-lo a organizar o seu próprio processo de leitura, auxiliando-o, assim, na compreensão do texto. No item 2, destaca-se a ideia de que as estratégias de leituras são conhecimentos que podem, também, ser reutilizadas na compreensão de outros textos, desenvolvendo, desse modo, a competência leitora. Em vista disso, questões que envolvem o objetivo de leitura, o conhecimento prévio acerca do que será lido, desde o título e subtítulo, até a identificação da ideia fundamental, realização de inferências, hipóteses, previsões e conclusões prévias, entre outros procedimentos, podem ajudar o estudante a direcionar a sua leitura para a elaboração de sentidos.

É frente a um todo organizado que a leitura passa a ser realizada com a intenção envolver os alunos e fazer com que eles, por meio da interação, possam socializar saberes cotidianos como os adquiridos nos livros, *sites*, revistas, entre outros. Desse modo, para que o processo ocorra, precisamos nos envolver, nos dedicar, perceber os pormenores, o que está contido nas entrelinhas e, assim, estabelecer um contato harmonioso com as leituras propostas, bem como expressar o que adquirimos fazendo o uso da criticidade e envolvimento com as mais variadas leituras.

Este tópico trouxe uma abordagem teórica, a qual contemplou algumas percepções de leitura em prol de avançar no aprendizado. Nesse sentido, com o advento da tecnologia, as possibilidades de leitura nos é ofertada por meio de recursos digitais, colocando-nos em contato direto com os multiletramentos.

2.2 Multiletramentos

Carla sai de casa com sua filha de oito anos. Chegando ao banco, deseja sacar o salário do mês. Para sua surpresa, a ajudante que fica de plantão no estabelecimento não se encontra. Carla entra em desespero, pois precisa pagar um boleto naquela data. A filha olha para ela e diz: "- Mamãe, o que aconteceu? Não fique assim! Carla conta para sua filha que não sabe sacar o seu salário sem a ajuda de alguém. A criança, por sua vez, pede a mãe que coloque o cartão no local correto e prossegue com a leitura do texto que surge na tela, conseguindo, assim, retirar o valor.

Como tal ação é possível? Seria o contato direto que as crianças têm com a tecnologia, ao acessarem constantemente plataformas digitais, canais de *youtubers*, *links* e aplicativos? Para Rojo (2012), isso é possível pela existência da multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, os quais carecem dos multiletramentos para terem significados que correspondam com a prática a ser realizada. A aprendizagem não se restringe à sala de aula, mas sim percorre outros espaços nos quais ganha significado.

A prática de multiletramentos, precisamente a pedagogia dos multiletramentos, vem sendo enfatizada desde o ano de 1996, em que pela primeira vez foi citada em um manifesto decorrente de um colóquio do chamado Grupo de Nova Londres². Rojo (2012, p. 12) diz, em relação ao manifesto, que o documento “afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma pedagogia) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea [...]”.

Tal proposta corresponde a participar de práticas que não tenham por foco contemplar apenas os novos letramentos representados hoje pelas TDICs, e que naquela época eram tidas por TICs³; mas que há necessidade de se incluir e discutir a variedade de culturas que incluem não apenas as práticas valorizadas, mas também busquem inserir aquelas que fazem parte do convívio dos estudantes que já se encontram no contexto escolar e que, de fato, podem ser ressignificadas a partir de diálogos e vivências. Sugere-se que este é o momento de refletir a respeito das práticas de multiletramentos que estão além dos muros escolares. Como ocorrem? O que elas representam? Quais mudanças decorrem delas?

Tais práticas ocorrem por meio das vivências que permeiam a sociedade formada por várias culturas as quais têm acesso as diversas formas de comunicação, seja por meio de ferramentas tecnológicas ou não. Estas representam mudanças necessárias na vida do estudante, com a finalidade de que ele se torne bem-preparado para o mundo. As mudanças advindas dos multiletramentos focalizam aspectos como: recursos visuais, materiais dinâmicos e atuais, bem como o jornal, documentários, publicações em mídias sociais, entre outros, que despertam os estudantes para a realidade na qual vive.

É comum perguntarmos: são práticas de multiletramentos as ações desenvolvidas por um adolescente que faz malabarismo em um sinal de trânsito? É letramento a leitura realizada por uma criança sempre que está diante de um *outdoor*? O pagamento de um boleto realizado

² Um grupo de pesquisadores dos letramentos, que reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma Pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”).

³ Tecnologias da Informação e da Comunicação.

por meio do *pix*? O envio de um *e-mail* para alguém? A leitura de rótulos de produtos em que se busca a validade ou se contém glúten, por exemplo?

Tais práticas são realizadas além da sala de aula com bastante frequência. Para sua compreensão no campo dos letramentos, deve ser levado em consideração o contexto das experiências dos estudantes. Além disso, são compreensões arraigadas de sentido, o que dão margem à percepção da existência do multiletramento. Em sua teoria, Rojo (2012) afirma que os multiletramentos seguem dois propósitos: primeiro a multiplicidade cultural das populações, uma vez que nossa cultura não é homogênea e que, com o uso da *internet*, não há mais uma subdivisão sobre quem de fato pode acessar o conhecimento, uma vez que o acesso não é restrito ao privilégio de alguns, mas de todos que possam ter a ferramenta tecnológica para uso; e, em segundo, é pensado na multiplicidade semiótica de constituição dos textos, os quais propõem uma leitura crítica mais aprimorada e compreensiva em diversos contextos.

Vale ressaltar que o advento da tecnologia digital tem nos colocado em contato direto com o bombardeio de notícias, informações e que, segundo a referida autora, combina as mais diversas linguagens que chegam incessantemente e em tempo real. Com base nos apontamentos de Rojo (2012, p. 21), “[...] um dos mais destacados funcionamentos desses novos textos que requerem novos letramentos é o seu caráter não multi, mas hiper: **hipertextos, hipermídias**”. Esse caráter de hipertextos e hipermídias favorece uma interação com o híbrido e o dinâmico, pois adentramos um espaço favorecido pela rede que permite compartilhar textos, vídeos, áudios, imagens estáticas ou em movimento, diálogo com textos diversos por meio dos *hiperlinks*, de *chats*, de fóruns, de videochamadas, bem como adentrar às redes sociais que fazem parte do nosso cotidiano.

Assim sendo, o ambiente contemporâneo é permeado pela diversidade cultural e uma multiplicidade semiótica que requer atenção, pois se faz necessário obter meios de vivenciar e discutir a multiplicidade de culturas e multiplicidade de linguagem por meio das práticas de multiletramentos. É chegado o momento de encorajar os estudantes dos anos finais do ensino fundamental à participação ativa nas práticas recorrentes, seja por meio de cartas, panfletos, revistas, jornais, colagens, vídeos, propagandas, mídias sociais, músicas, entre outras, com a finalidade de que os discentes não fiquem à margem da proposta de ensino mencionada. Destarte, é necessário pensar como ocorre a formação do leitor.

2.3 A formação do leitor

Quando nos propomos a uma formação, entendemos que temos um caminho que deve ser percorrido, pois é incoerente pensar em uma formação que se realiza de uma só vez. A formação do leitor é um processo que deve ser pensado a longo prazo, por meio de metas e ações e em uma sequência lógica e dialógica. Dessa forma,

(...) é comum afirmar-se que a criança não gosta de ler e não compreende o que lê. Culpamos os interesses e hábitos diferentes das crianças, mas poucas vezes questionamos o papel do modelo de aprendizagem ao qual aderimos enquanto contribuidor e essas insuficiências. Treinamos a criança, desde os primeiros momentos da alfabetização, na associação mecanicista de sons com letras, sílabas, palavras e frases simples, aguardando o momento em que ela dará um passo na direção da compreensão de unidades maiores do que a sentença. Considerando esse passo, portanto, como um aumento quantitativo da capacidade de leitura da criança, ignorando as diferenças qualitativas que existem entre a decodificação e a compreensão (KLEIMAN, 2008, p. 55).

Kleiman alerta quanto ao julgamento que se faz na maioria das vezes em relação à afirmação de que uma criança sabe ou não sabe ler. Porém, não se abrem reflexões ou discussões a respeito de como ensinar a leitura. Podemos interpelar: quais as estratégias que quebram as barreiras do simples ato de ensinar mecanicamente? O que leva a criança a compreender? Qual a importância da concretização da leitura dentro e fora do ambiente escolar? São reflexões necessárias para o repensar de uma prática que ainda se encontra imbuída em ações passadas e que precisam ser modificadas quanto à formação do leitor.

No século passado, por exemplo, os PCNs de língua portuguesa já traziam a abordagem de como era a formação dos leitores, tendo em vista que “formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura”, (BRASIL, 1998, p. 71). É observado que de nada valerá o contato com os recursos, se não houver uma aplicabilidade direcionada para o uso desses instrumentos.

Ao nortear a prática de leitura, traçar os objetivos, dispor de um ambiente que contemple a proposta desejada, deve-se ter ciência de como utilizar os recursos com base no que foi proposto antes da formação leitora, pois o que se tem percebido é que cada vez mais os estudantes estão perdendo o interesse pelo que está sendo transmitido e cobrado em sala de aula. O que fazer? Como fazer para que os estudantes não percam a motivação?

No que se remete à formação de leitores, observa-se que a leitura de obras literárias, conto, crônica, fábulas, lendas, entre outras narrativas, pode ser um caminho importante nesse processo, pois a literatura é uma forma de expressão cultural que pode sensibilizar o estudante.

Assim, de acordo com Fonseca (2012, p. 20), “a literatura é, sem dúvida, uma das expressões mais significativas dessa ânsia permanente de saber e do domínio sobre a vida, que caracteriza o homem de todas as épocas”.

Elencar algumas narrativas, fazendo uso de gêneros diversos, é uma das estratégias a serem desenvolvidas com o objetivo de entender a preferência de cada público, tendo em vista os diferentes interesses, de acordo com gênero e faixa etária. Trazer a literatura infantil e juvenil para a roda de leitura permite o desenvolvimento da fruição, da imaginação e da criatividade. Quando contamos uma história, por exemplo, usamos a oralidade como forma de persuasão, pois queremos explicar algo, mais que ao mesmo tempo tem implicitamente uma proposta de ensino. Fonseca (2012, p. 21), nesse sentido, afirma que

(...) as histórias narram o que é genuinamente humano. Elas falam de nós mesmos. Por isso precisamos tanto delas. As histórias da literatura, antes de estarem nos livros, um dia foram entoadas, cantadas, dançadas, declamadas. Os homens passavam por uma tempestade com raios, trovões, ventos fortes e não sabiam explicar a razão de tais acontecimentos na natureza e outros tantos que assistiam com horror e desconhecimento. Era assustador não compreender aquilo tudo. Eles também queriam contar que tinham vencido o inimigo, que tinham abatido a caça, que resistiram ao frio intenso, e, assim, com enorme necessidade de comunicar tudo aos seus semelhantes, criaram condições para isso, por meio de gritos, gestos, danças e desenhos. Dessa forma, conseguiram registrar, guardar e transmitir aos seus parceiros os acontecimentos vividos, observados, e todo o conhecimento adquirido ao longo do tempo.

Nesse contexto, observa-se a importância das narrativas como expressão cultural e histórica da humanidade. Em cada narração, percebe-se um registro, uma aventura, uma superação, são fatos diários que vão dando sustentabilidade ao ser humano. É reconhecer-se como sujeito de uma época em que foi determinante para a existência de uma outra, é entender que o processo comunicativo ocorreu porque de fato houve a persistência humana, por intermédio de recursos orais que permitiram guardar na memória os saberes oriundos de uma vivência, os quais foram expressos com propriedade no que hoje conhecemos como escrita.

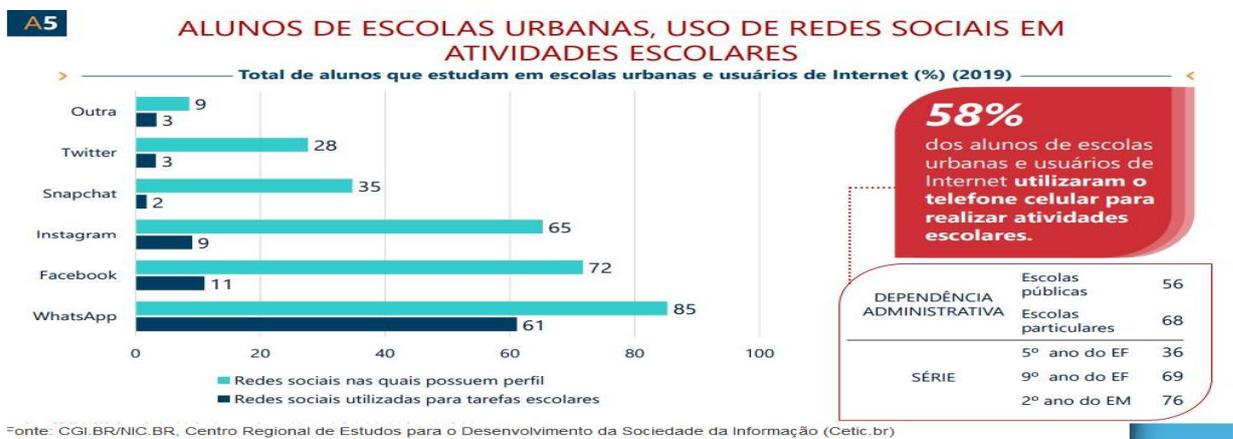
Em uma dinâmica de evolução, precisamente com o advento da tecnologia, ficou mais difícil proporcionar ao leitor uma leitura voltada apenas para os livros físicos, dado que, com as TDICs, aumentou-se as possibilidades de estabelecer o contato do leitor com o mundo. Conforme a pandemia da COVID-19 foi chegando, tornou-se perceptível o progresso mais acentuado da tecnologia, pois as instituições de ensino iniciam uma busca por estratégias que visam ao prosseguimento do ensino. Como afirma Moran (2015, p. 16), o que “a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo

digital [...]”. Entende-se que a ideia defendida por Moran é que, por meio da tecnologia, podemos ter acesso do todo, conseguimos interagir em tempo real, mesmo sem estarmos próximos fisicamente.

Nos espaços físico e digital, os saberes se integram e permitem que façamos leitura de livros, revistas, entre outros formatos que podem ser acessados mediante o uso de um celular, *tablet* ou *notebook*. Para que a leitura seja possível, basta que o aluno ou professor baixe o aplicativo *Portable Document Format* – PDF do livro desejado e, com um clique, acesse as informações que deseja em formato digital.

Observaremos a figura abaixo, que traz um fragmento de uma pesquisa realizada pelo Cetic.br⁴, a qual deixa expresso que as redes sociais estão imbuídas nos fazeres escolares, fator decorrente da pandemia de COVID-19 que se alastrou mundo a fora. Com a finalidade de manter o funcionamento das aulas, foi destacada, em caráter de urgência, uma ferramenta tecnológica denominada *WhatsApp*, que ajudou a manter o funcionamento dos processos de ensino. Segue a figura 1, a qual ilustra o uso das redes sociais utilizadas nas tarefas escolares.

Figura 1: Alunos de escolas urbanas: uso de redes sociais em atividades escolares.



Fonte: TIC (2019)

<https://www.nic.br/noticia/na-midia/panorama-do-uso-de-internet-e-tecnologias-pela-comunidade-escolar-brasileira>

Ao comparar as redes sociais mais utilizadas pelos alunos, no que se refere à realização de tarefas escolares, foi possível destacar o *WhatsApp* com 61% de uso. Entende-se que tal

⁴ Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) tem a missão de monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Brasil. Criado em 2005, o Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br). Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/sobre/>. Acesso em: 23 de mar.de 2022.

número se deva ao fato de o aplicativo ser multimidiático. Assim, além de ser fácil utilizá-lo, permite-se a troca de mensagens de forma instantânea, o que facilita o *feedback* dos assuntos estudados e compartilhados com várias pessoas.

Porém, uma abordagem interessante e que está contida no link de acesso: <https://www.nic.br/noticia/na-midia/panorama-do-uso-de-internet-e-tecnologias-pela-comunidade-escolar-brasileira> é que, na maioria das vezes, a rede social usada com a finalidade escolar fica presa a aplicação de provas e simulados. o que comprova, que embora a tecnologia tenha ocupado um espaço educacional significativo e tenha favorecido o conhecimento aos estudantes, é percebido, ainda, que não há uma exploração adequada quanto ao uso das ferramentas tecnológicas destinadas ao ensino e aprendizagem.

Poderíamos dizer, ainda, que prevalece o chamado “engessamento”. É como se a finalidade das ferramentas tecnológicas, por exemplo, fosse exclusiva para avaliações propostas no *Google Forms*, aplicativo este que permite a obtenção de resultado rápido quanto a partilha de conhecimentos que podem ocorrer de forma simultânea, seja por meio de pesquisas ou questionários que não se esgotam em apenas uma possibilidade.

Com a ideia de uma possível mudança, os professores poderão mobilizar os estudantes para um aprendizado dinâmico recorrendo a um jogo literário que apresente níveis de dificuldade conforme a idade dos alunos, ou mesmo de um *quiz* em que possamos indagar os estudantes a respeito da leitura realizada, com perguntas e respostas variadas, entre outras possibilidades. Se desejamos fazer uso das ferramentas tecnológicas ao nosso favor, precisamos contemplar, nas práticas leitoras, os anseios dos estudantes que vivem no mundo digital.

Embora existam posicionamentos divergentes em relação ao uso das ferramentas, estas poderão favorecer o campo literário. O propósito é a participação ativa. O estudante precisa agir com autonomia e responsabilidade, envolver-se nas mais variadas possibilidades de acesso. Dispomos de *sites*, *blogs*, *chats*, *podcasts*, entrevistas, vídeoaulas, entre tantas possibilidades de avançar com a leitura literária e, assim, envolver a todos. Precisamos, contudo, discernir que o ideal não é apenas mudar a ferramenta e sim a forma dinâmica de procurarmos êxito conforme objetivo da tecnologia digital, uma vez que

(...) a rede é um universo com potencial infinito de informações extras que impactam no processo hermenêutico da interação leitor/texto. [...]o acesso às tecnologias pode exercer papel de repertório de múltiplas informações que, como camadas, tornam a experiência literária mais robusta (GANZELA, 2018, p. 51).

Como a rede oferece informações variadas, não podemos nos perder nela, precisamos estar atentos aos minuciosos detalhes das informações para que leitor/texto dialoguem na

perspectiva de obter a compreensão desejada. Assim, ao fazer uso das tecnologias para esse fim, possam dar consistência as experiências literárias realizadas. Como aponta Cosson (2009), o letramento literário precisa ser contemplado nas práticas escolares, porém este não pode ser visto apenas como uma simples leitura de uma obra. É interessante, portanto, notar que a meta não é assegurar o consumo dos livros literários, mas fazer com que o estudante seja capaz, enquanto leitor, de intervir criticamente no mundo exposto a ele.

Quando o aluno é direcionado a ler uma obra literária em um *site* de busca, pode acessar vários *hiperlinks* e filtrar o que for importante para o momento da pesquisa, o que favorece um ensino que traz opções e conforme necessidade, podemos grifar, inferir, contextualizar, discorrer, debater, entre outras opções que acabam por confirmar a importância de trabalho com a leitura literária.

Ainda pensando na formação do leitor, podemos questionar: como ela está estruturada? Para Solé (1998), existe uma subdivisão que deve ser contextualizada aos objetivos que são propostos na formação do leitor, em que estão presentes as estratégias de compreensão leitora antes, durante e depois da leitura. Não é um momento único e determinado, mas são caminhos que vão sendo estruturados conforme o desenvolvimento da aptidão leitora dos estudantes. A estudiosa faz a seguinte pergunta: *para que vou ler?* As respostas encontradas são as seguintes:

Ler para obter uma informação precisa.
 Ler para seguir instruções.
 Ler para obter uma informação de caráter geral.
 Ler para aprender.
 Ler para revisar um escrito próprio.
 Ler por prazer.
 Ler para comunicar um texto a um auditório.
 Ler para praticar a leitura em voz alta.
 Ler para verificar o que se compreendeu. (SOLÉ, 1998, p. 15-16)

Várias são as possibilidades ou intenções quanto ao ato de ler. Ao fazer uma leitura, o leitor deve ser orientado quanto ao objetivo inicial, pois assim terá condições de fluência leitora. Quando se lê com a finalidade de obter uma informação eficaz, deve ser dado aos estudantes alguns apontamentos quanto ao que se deseja em prol do conhecimento. Por exemplo, se é uma pesquisa em um dicionário, há necessidade de se conhecer a ordem alfabética para se ter êxito no que foi proposto.

A leitura para seguir instruções também tem sua funcionalidade, porque “a tarefa de leitura é completamente significativa e funcional, [...]” (SOLÉ, 1998, p. 94) e, nesse caso, se estrutura nas indicações de passo a passo. Somos convidados a seguir instruções

constantemente, seja para iniciarmos uma aula, uma discussão, apresentação de um seminário, entre outras afirmativas que de fato tenham sentido e que disponham de uma funcionalidade.

Outro momento que o leitor poderá passar a relacionar-se com a leitura é por meio da informação de caráter geral. Ao docente é dado a proficiência de conduzir o processo, pois é mediante a leitura citada que os estudantes buscam saber o que vêm a ser determinados conteúdos, temáticas. Estes, ao serem descobertos, passam pelo crivo do debate, do diálogo, das reflexões necessárias para obtenção de uma compreensão. Fazer tal exercício conduz o estudante a aprofundar conhecimentos variados, tornando-se um leitor.

A leitura que visa à aprendizagem e corresponde ao autoconhecimento do estudante enquanto leitor, pois este já tem ideia do que favorece os momentos de leitura. Consegue selecionar o que é importante para determinado objetivo, contextualiza uma leitura com a outra, dialoga com autores que aproximam conhecimentos a respeito de uma obra, tem autonomia para fazer resenha, fichamento, mapas mentais, circular, grifar, entre outros. É com os usos da leitura que conseguimos observar o que é primordial para o desencadeamento dos fatores que se transformam em aprendizagem.

Com mais autonomia, o estudante passa a buscar na leitura a comunicação com o público. Com a finalidade de transmitir determinado conteúdo, o estudante, enquanto leitor, “pode utilizar toda uma série de recursos – entonação, pausas, exemplos não lidos, ênfase em determinados aspectos... - que envolvem a leitura em si e que estão destinados a torná-la amena e compreensível” (SOLÉ, 1998, p. 97). Os recursos são determinantes, pois oportunizam aos estudantes qual o caminho a seguir, com o propósito de alcançar a compreensão leitora desejada, que deve ser agradável e entendida por todos. Assim, outro quesito relevante é o sentir-se seguro no momento de fala, pois quanto mais propriedade se tem de uma determinada temática, mais fácil de fazer com que o exposto seja compreendido.

A leitura, quando praticada em voz alta, demonstra a agilidade, a fluência, o contato que o leitor já dispõe há algum tempo com textos, sejam eles curtos ou longos. Para muitos é necessário treino e coragem para enfrentar um certo público, bem como compreensão do que se lê para que possa transmiti-lo de forma compreensível. Para Solé (1998, p. 99), “a leitura em voz alta não passa de um tipo de leitura que permite cobrir algumas necessidades, objetivos ou finalidades de leitura [...]”. Nesse viés, é importante refletirmos a respeito de tais finalidades, pois ler não compreende apenas falar em voz alta para responder questionamentos, ou observar a dicção de quem lê, mas é um processo que vai além. Solé (1998), inclusive, orienta que antes de iniciar a oralidade, os estudantes devem fazer uma leitura individual e silenciosa.

Já para Kleiman (2008), a leitura em voz alta corrobora com a desenvoltura do leitor, pois oportuniza a ele que continue lendo, mesmo após a retirada do texto. Esse processo permitido pela leitura em voz alta mostra a velocidade da voz e do olho. Este último, apresenta-se mais rápido. Mesmo que consigamos ler poucas palavras, após a retirada do texto fica expresso que os olhos conseguem captar algo que vai além do permitido naquele momento. Quando o leitor consegue chegar a esta fase, já demonstra um certo preparo para ingresso nas leituras futuras.

Por último, é apresentada a leitura como verificação do que se compreendeu, uma vez que os apontamentos feitos pela escola estão sempre em fazer perguntas a respeito do texto lido, seja um texto extraído de um jornal, um artigo publicado em uma revista ou obra literária. O caminho é sempre o mesmo, o que acarreta alguns cuidados com o uso e formalização da compreensão. Será que responder todas as perguntas a respeito da realização da leitura de um texto é ter compreensão? Solé (1998) chega a afirmar que pesquisas realizadas por Raphael (1982) e Winograd e Pearson (1980) trazem apontamentos que indicam ser possível responder perguntas, sem que se tenha compreendido o texto por completo.

Isso deve chamar a atenção do docente para o cuidado com as estratégias utilizadas com o propósito de formar o leitor. O contato com a literatura é primordial. Abre-se, todavia, um parêntese para lembrar que, para alguns estudantes, a motivação e o encontro com a leitura encontram-se em textos não literários, o que traz como alerta a necessidade de fazer um diagnóstico com a finalidade de conhecer gostos e preferências.

Zilberman (2012, p. 13) afirma que, “ao final dos anos 70, foi diagnosticada, às vezes de modo tão somente intuitivo, uma crise de leitura, caracterizada pelo fato de que os jovens, sobretudo os estudantes, não frequentavam com a desejada assiduidade os livros postos à sua disposição”. Esse fato causou uma repercussão em torno da temática, sendo discutida em eventos acadêmicos, nas instituições de ensino, entre outros ambientes com a finalidade de encontrar uma possível solução.

Zilberman (2012) salienta, ainda, que o crescimento urbano, advindo do processo de industrialização, favoreceu a crescente procura pela literatura, em especial a infantil. Com a reforma de ensino, ocorrida em 1970, aumentou-se a faixa de escolaridade obrigatória e também o número de leitores. As obras as quais eram disponibilizadas passaram a ser consumidas de forma mais enfática. Porém, foi percebido que, na mudança de século, o ato de ler, bem como a formação do leitor, tornavam-se temáticas que persistiam na procura de meios e formas de fazer com que os jovens, em especial os estudantes, pudessem se envolver no processo da leitura, desenvolvendo a competência leitora tão desejada por cada instituição de ensino.

No que concerne à literatura, esta pode, diferentemente das leituras proporcionadas por outros componentes curriculares, proporcionar o prazer literário. É o sentir sinestésico, é o fazer com a alma, é olhar com os olhos fixos no horizonte, é o produzir com o coração, é uma linguagem que vai sendo construída com a intensão de sensibilizar.

Quanto à formação do leitor, em específico dos estudantes que participam dos anos finais do ensino fundamental de nove anos, ressaltamos que a literatura infantil e juvenil teve sua origem a partir do conceito/concepção de infância, cujo marco inicial data do final do século XVII para o início do século XVIII. Antes dessa data, as crianças eram vistas como “adultos em miniatura”, uma vez que ainda não havia uma classificação quanto aos escritos literários.

Seguindo os apontamentos de Reiner (2012, p. 7), reitera-se que a literatura voltada para as crianças, “começou nos fins do século XVII, quando François de Sagnac Fénelon (1651-1715) publicou *Traité de l'éducation des filles*, oferecido as oito filhas do Duque de Beauvillier, na França”. O que se sabe em relação ao contexto histórico é que Fénelon também escreveu, entre outras, uma obra intitulada *Telêmaco*, narrativa que retrata as aventuras de um jovem herdeiro da coroa. Suas obras trazem, em seu bojo, aventuras, heróis, mitologia, apontamentos que não constam nos livros tradicionais didáticos e que transmitem aos leitores saberes diversos.

O que se observa, porém, através de leituras e pesquisas é que a literatura infantil surgiu muitos séculos atrás, antes mesmo de todos os apontamentos acima. Segundo escritos que datam do século VI a.C., na Índia, já havia uma obra cujo nome estava representado por *Calila e Dimna*, responsáveis em fazer as narrações das histórias que contemplavam várias estórias e que despertavam o interesse de um grande público da época. As narrativas tinham por objetivo conhecer os procedimentos de como perdurar em um dado poder. A literatura infantil vai se estruturando nas fábulas de Esopo e La Fontaine, que mencionam temáticas reais a uma realidade na qual as injustiças estão presentes e que se manifestam de diversas formas.

Outro nome que merece destaque é Charles Perrault (1623-1703), que volta suas narrativas para um público carente de atenção, as crianças. Com os *Contos de Mamãe Gansa* (1697), Perrault faz de seu livro uma obra primorosa. São contos que despertam o imaginário, são memórias individuais que surgem e se entrelaçam com memórias coletivas, na construção de significados atribuídos ao que se lê.

Ao adentrar ao pré-romantismo no século XVIII, na Inglaterra desponta duas grandes obras, *Robinson Crusóé* (1719) de Daniel Defoe (1661-1731), apresentando as inúmeras aventuras de um personagem que sonha em ser marinheiro, e *As viagens de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift (1667-1745), que caracteriza os naufrágios e lugares estranhos, provocando a

curiosidade do leitor quanto ao clímax e desfecho da narrativa. São clássicos considerados de ficção e que continuam sendo experimentados na atualidade.

Com o novo século que surge – XIX –, as narrativas também prosseguem. Agora é a vez de apresentar os contos dos irmãos *Grimm* (1812), narrativas que encantam, trazem o fantástico mundo das fadas, são contos que despertam o imaginário, aguçam a fantasia de quem adentra o ambiente encantado. Em uma sequência, temos Hans Christian Andersen, com o *Patinho Feio*, *João e Maria*, entre outros que alegram e entusiasmam o mundo das crianças. Aponta-se também Lewis Carroll (1832-1898), que, com fascínio, escreveu *Alice no país das maravilhas*; Collodi, que apresenta *Pinocchio*; J. M. Barrie, com *Peter Pan*; Charles Dickens, com as *Aventuras de Oliver Twist* e *David Copperfield*.

Andrade (2014, p. 33) chega a afirmar que “todos esses autores foram responsáveis pela consolidação da literatura infantil como uma importante área da literatura produzida pela burguesia europeia do século XIX, de modo que o acervo criado na Europa serve de pilar para a produção do gênero no Brasil”. A pesquisadora cita a importância dos autores mencionados para a consolidação da literatura infantil que, embora tenha surgido no Brasil de forma tardia, tem uma repercussão significativa quanto ao uso nos contextos educacionais e fora dos muros que delimitam a escola.

Ademais, é importante destacar o posicionamento de Zilberman (2012, p. 145-146), afirmando que “não surpreende que não houvesse uma literatura destinada especificamente à infância: com poucos leitores capacitados, e ausentes o interesse público em educar as crianças, inexistiam produtos específicos dirigidos a elas”. Como não havia um interesse determinado em educar as crianças, talvez fosse incoerente pensar em uma literatura que contemplasse especificamente este público. Porém,

(...) por volta de 1880, a situação começa a se modificar por força do encorpamento da classe média, residente sobretudo no Rio de Janeiro, [...]. Acompanha o progresso do ensino a publicação de obras destinadas à infância, como as que *Carl Jansen* (1829-1889) traduz para o novo contingente de leitores. [...] O sucesso dos *Contos de Carochinha* motiva a oferta de novos títulos, muitos produzidos por nomes festejados da época, como de Olavo Bilac e Coelho Neto, autores com *Contos pátrios* e *Teatro infantil*.

Contudo, até 1921, os livros para crianças não passavam, na maioria das vezes, de coletâneas de histórias diversas ou de traduções de textos publicados originalmente na Europa. O processo de nacionalização da literatura infantil dependeu de Monteiro Lobato entrar em cena, o que aconteceu com o lançamento de *A menina do narizinho arrebitado*, obra posteriormente ampliada e denominada *Reinações de Narizinho*. (ZILBERMAN, 2012, p. 146).

A afirmação ilustra como a progressão da literatura infantil brasileira ocorreu em tempo e espaço, precisamente nas produções de Monteiro Lobato que “parece o antípoda do escritor de sensibilidade poética: sua bússola estética está voltada para o real, experimentado diretamente ou recebido de outrem” (MOISÉS, 2016, p. 501). Esta forma diferente de apresentação estética nos presenteia com rico enredo, que prendia e prende a atenção das crianças, ao demonstrar a perspicácia do diálogo, a fluência da imaginação, uma linguagem acessível que interliga a literatura infantil com o que contempla o real. Assim,

(...) a preocupação do que fosse sensível à criança na literatura infantil de Monteiro Lobato não ficava apenas na temática. Aliás, é na temática que observamos seu realismo original, seja aquele impossível para o adulto, mas perfeitamente normal para as crianças: o maravilhoso em que a imaginação supre as deficiências do mundo atuante [...] (ARROYO, 2011, p. 300).

Lobato demonstra em seus escritos a sensibilidade necessária para envolver o público infantil. Permite que, através da imaginação e do maravilhoso, possam fazer novas descobertas que darão formas às vivências de um mundo real. Suas obras contemplam problemas sociais, talvez de forma intencional, uma vez que se busca reflexão nas ações desencadeadas pelo fazer humano. As brincadeiras ensinam, divertem, assim como o diálogo demonstra a grandiosidade de uma boa conversa. Nesse viés, com a ideia de sensibilizar as crianças para um novo fazer, coexistem as possibilidades de mudança, o que por vezes se torna difícil de serem pensadas apenas na fase adulta. Iniciar a sensibilização pela infância pode ser o caminho a ser seguido, manter a reciprocidade entre texto/leitor e contexto é primordial.

3 METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Metodologias ativas são um recurso que vem sendo discutido no cenário educacional atual e que, segundo Moran (2018, p. 4), “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. A partir desse pensamento, é importante percebermos que as metodologias ativas não são estáticas, são passíveis de mudanças e estimulam os estudantes ao processo criativo.

Embora exista uma parcela de estudantes que ainda não têm acesso às ferramentas tecnológicas, não podemos desistir dos propósitos elencados por meio das metodologias ativas. Caso seja detectado algum estudante nesta situação, podemos desenvolver projetos de recebimento de celulares usados e em bom estado de conservação, promover encontros no contraturno, solicitar o uso de laboratório caso a escola possua, promover trabalhos coletivos em que pelo menos um aluno disponha da ferramenta a ser usada, entre outras possibilidades a serem pensadas com a finalidade de expandir conhecimentos.

Vale destacar que os métodos ativos passaram a ter significado de existência, quando o filósofo John Dewey formulou o primeiro tratado de filosofia e educação do mundo ocidental, em uma abordagem de que a experiência possui relevância acima da teoria. Assim, vê-se que, embora as metodologias ativas tenham ganhado repercussão neste século, a proposta já é antiga. Como esclarece Dewey (1979, p. 65), não existe “[...] ponto mais certo na filosofia de educação progressiva do que sua ênfase na importância da participação do educando, na formação dos propósitos que dirigem suas atividades, no processo de aprendizagem”.

O autor contextualiza uma abordagem atual, corroborando com a necessidade que temos em fazer com que os estudantes participem do processo ativo e criativo educacional, pois quando não somos capazes ou não oportunizamos a participação ativa na gama de ensinamentos a eles destinados, falhamos no desenvolvimento e continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

A repercussão das metodologias ativas encontra-se em pauta devido aos resultados significativos que poderão trazer para o ambiente escolar, pois o estudante passa a ser visto como o centro do ensino e da aprendizagem, como aquele que desenvolve autonomia, reflexão, problematiza uma realidade a ele posta, trabalha em equipe e, assim, busca a reelaboração de conhecimentos de acordo com a sua realidade.

Para Dewey (2011, p. 49),

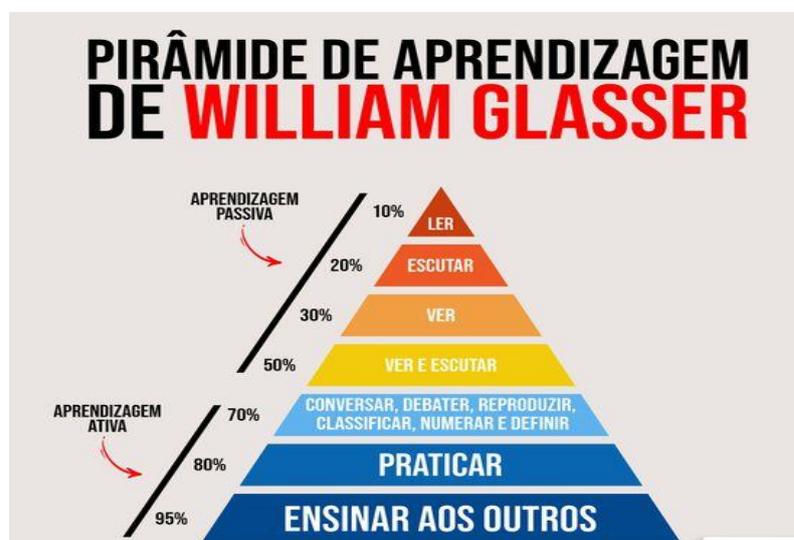
O ensino isolado não prepara os alunos para a experiência do mundo real. Quase todos nós já tivemos a oportunidade de recordar os dias de escola e de nos perguntar o que foi feito do conhecimento que deveríamos ter acumulado durante aquele tempo e por que tivemos que aprender de forma diferente as habilidades técnicas que adquirimos para podermos alcançar nossa capacidade atual. Certamente tem sorte aquele que não precisou desaprender o que aprendeu na escola para progredir profissionalmente e intelectualmente.

Conforme citação acima, observamos a não validade de um ensino que desvincula a prática da teoria. Para Dewey, a consistência do saber encontra-se no entrelaçar da teoria com a prática, a última leva o sujeito a ser construtor do próprio conhecimento, o que fortifica a preparação para a vida intelectual e profissional do discente.

Nos pressupostos de Valente (2018, p. 27), “as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas”. Trata-se de ações que despertam no aprendiz o gosto e entusiasmo pelo aprender. Aqui percebemos que Valente dialoga com Dewey, que já propunha em sua teoria que o estudante deveria ter a liberdade de ir em busca do conhecimento de forma ativa, pensamento este que tem ganhado destaque atualmente.

Com base em pesquisas que buscam saber como de fato a aprendizagem ativa ocorre, citamos os apontamentos de William Glasser, psiquiatra americano que confirma que a aprendizagem não está contemplada no ato de decorar, mas há uma forma prática para conseguir o que se almeja. Assim, descreve em uma pirâmide a porcentagem de aprendizagem presente em cada uma das ações desenvolvidas no ato de aprender.

Figura 2: Pirâmide de Willian Glasser



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/799881583810385032/>

Para que a aprendizagem ativa aconteça, faz-se necessário que os estudantes participem como protagonistas, que não sejam meros ouvintes, que armazenem informações ao discuti-las, sem que possam reproduzir, apontar, definir ou praticar. Quando se ensina se aprende, se discute, contextualiza-se conhecimentos, desenvolve-se um aprendizado mais significativo.

Ao observarmos a pirâmide de aprendizagem de William Glasse, notamos, na parte correspondente à aprendizagem ativa, três princípios basilares da aprendizagem, os quais foram descritos em ordem decrescente. Portanto, com 70% nos é apresentado o conversar, debater, reproduzir, classificar, numerar e definir, que são ações vivenciadas rotineiramente nas salas de aula e que precisam conforme a porcentagem descrita na pirâmide, melhorar, uma vez que a aprendizagem não se restringe a tal momento. Com 80% da aprendizagem vem o praticar, que favorece o encontro com conhecimentos múltiplos, bem como o desenvolvimento de habilidades diversas, as quais envolvem a conversação, o diálogo, em que as atribuições do professor, por exemplo, seguirão a vertente de

[...] curador e orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados [...] (MORAN, 2015, p. 24).

Como o autor afirma, a participação e o cuidado do professor orientador é fundamental, pois a ele cabe a responsabilidade de escolha do que é mais favorável às atividades propostas e como estas serão desenvolvidas com êxito. É importante frisar que quando os estudantes se sentem acolhidos, orientados, estimulados, conseguem produtividade nas atividades que a eles foram colocadas como desafio, e praticá-las será motivo de obter mais conhecimentos.

Por último, é mencionado que 95% da aprendizagem ativa é decorrente do ensinar aos outros, o que corrobora com a necessidade de promover, nas salas de aula, metodologias que visem essa finalidade. Por meio da sala de aula invertida, podemos perceber a aprendizagem colaborativa, como afirma Moran (2018, p. 8) ao dizer que “sozinhos, podemos aprender e avançar bastante, compartilhando, podemos conseguir chegar mais longe [...]”. Nesse contexto, os reflexos dessa ação podem conduzir os estudantes a partilha de conhecimentos.

Assim, de forma conjunta poderão debater, sanar dúvidas, aprender uns com os outros,

e desenvolver o papel de protagonistas. Contudo, cada atribuição carece de compromisso e reflexão para que as atividades propostas sejam bem articuladas. No viés de um trabalho ativo, professores e estudantes podem desenvolvê-las com afinco, pois proporcionar um ensino que convide o aluno a ser participativo e construtor do próprio saber é o que norteia as diretrizes vigentes.

Com a paralisação das aulas presenciais em 2020 e meados de 2021, em razão da COVID-19, fez-se necessário pensar em um novo modelo de ensino que correspondesse ao pensar e agir dos estudantes. O objetivo foi perder o mínimo possível dos conhecimentos que deveriam ser adquiridos durante o ano letivo. Assim, vieram as aulas remotas⁵ síncronas (por meio de plataformas ou aplicativos, momentos em que professores e estudantes mantinham o contato visual) e assíncronas (aulas gravadas, materiais xerocopiados entregues em casa, entre outros, com o propósito de que o estudante tivesse a possibilidade de realizar as tarefas conforme programação, uma vez que não acontecia em tempo real e nem todos possuíam o celular para acessar o material postado por meio do *whatsApp*). Por último, antes do retorno total às salas, realizou-se o ensino híbrido, chamado assim por seguir a dinâmica de revezamento, uma vez que as salas não poderiam comportar todos os alunos, dado que havia a necessidade de obedecer ao protocolo de segurança que determinava o distanciamento de 1,5m a 2m por pessoa presente na sala de aula.

A dinâmica adotada em relação ao ensino híbrido em tempo de pandemia difere do ensino híbrido apresentado por Moran (2018, p. 4), uma vez que este “destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo”. Independentemente de pandemia, Moran (2018) versa sobre um modelo de aprendizagem que traz consigo os paradigmas sustentados⁶, que são possíveis de um trabalho harmonioso e dinâmico em que o protagonista do processo sinta entusiasmo para prosseguir, aprendendo dentro e fora da sala de aula.

Serão listadas abaixo algumas metodologias ativas possíveis de serem desenvolvidas com estudantes dos anos finais do ensino fundamental, enfatizando principalmente as estratégias de leitura. Isso porque, de acordo com Solé (1998, p. 77) “o professor proporciona

⁵Baseadas principalmente em transmissões ao vivo ou então gravadas nos dias e horários habituais dos encontros presenciais da turma, promove o constante contato entre educador e estudantes. Disponível em: <https://sae.digital/aulas-remotas/> acesso em: 16 de abr. de 2022.

⁶É aquele que conserva as características do ensino tradicional e a maioria das aulas são assistidas presencialmente, mas com a utilização de equipamentos que permitem realizar atividades online tanto fora da sala de aula quanto dentro dela. Disponível em: <https://blog.hotmart.com/learn/pt-BR/ensino-hibrido> acesso em: 10 de fev. de 2022.

aos alunos os ‘andaimes’ necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias [...]”. Assim, o professor ensina os caminhos e como estes deverão ser percorridos, dando aos alunos a autonomia de os seguir, de buscar, de conquistarem espaços. A cada degrau que o estudante sobe, resulta em um conhecimento encontrado. Dessa forma, as estratégias passam a significar na perspectiva da aprendizagem.

Vejam, a seguir, algumas metodologias ativas que fazem parte das práticas educacionais atuais e que visam a formação do público leitor.

3.1 A sala de aula invertida

A sala de aula invertida é considerada uma metodologia ativa que vem sendo bastante discutida em tempos atuais. Tem como precursores Bergmann e Sams (2020), professores de química da *Woodland Park High School*. Os referidos professores se preocuparam com o ensino ofertado em uma área relativamente rural, contexto no qual parte dos estudantes não eram assíduos às aulas. Sams percebeu, em suas observações enquanto professor de magistério, que nem sempre o aluno tem necessidade de estar com o professor para aprender, pois quando surgem as dúvidas, os discentes poderão buscar as respostas sem que estejam em sala. Tal descoberta ganhou espaço e tem se tornado um grande incentivo para uma educação que prima pela autonomia dos estudantes.

Entende-se, com isso, que “estamos vivendo um momento de grandes oportunidades do ponto de vista educacional, principalmente com a disseminação das TDIC e o fato de elas estarem adentrando a sala de aula” (VALENTE, 2014, p. 94). Por essa ótica, não podemos perder a possibilidade de reinventar a prática pedagógica. Se dispomos de tecnologia, no entanto, podemos fazer uso da sala de aula invertida, cuja finalidade é o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Não estamos nos referindo à sala de aula que, rotineiramente, é apresentada aos estudantes, o qual condiz com um espaço em que os professores planejam e oralizam o conteúdo previsto para cada dia, em uma dinâmica de transmissão de conhecimentos. Mas apresentamos uma sala de aula em que o processo ocorre de forma diferenciada, “o aluno estuda antes da aula, e a aula se torna o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas” (VALENTE, 2014, p. 86). A inversão parte de um trabalho prático para o teórico, pois são momentos em que o estudante passa a ter um maior contato com pesquisas e leituras que os auxiliam no que se deseja aprender. O educador não é mais aquele que apenas transmite conteúdos, e sim o que sana as dúvidas do que foi estudado em casa.

Como o processo passa a ser invertido, as amarras precisarão ser repensadas e reelaboradas, para que as metodologias propostas possam proporcionar aos estudantes independência nas produções de diversos fazeres escolares, dando-os autonomia de concretizar saberes. O professor deverá ter ciência da capacidade dos estudantes em seguir na busca por conhecimentos que poderão ser devolvidos em forma de debates, de práticas com resoluções de problemas, com propostas sugeridas a cada temática apresentada, não necessariamente passando por questões que, em data marcada, transformam-se em meras avaliações.

Como bem expressa Bergmann e Sams (2020, p. 6), “a inversão da sala de aula estabelece um referencial que oferece aos estudantes uma educação personalizada, ajustada sob medida às suas necessidades individuais”. Isto posto, significa que cada estudante possui um ritmo de aprendizagem, e o que é visto como solução para um, poderá não contemplar o outro. Assim, o professor ao planejar a aula, terá como missão desenvolver estratégias que contemplem a diversidade estudantil independentemente da sua necessidade.

Um desafio presente nas escolas é o trabalho a ser desenvolvido com turmas compostas por quarenta estudantes ou mais, em que cada um possui uma necessidade diferente. Porém, acredita-se que, na medida em que o docente consegue solucionar as necessidades individuais do estudante, esta passa a ter êxito em uma aprendizagem significativa. Essas dificuldades podem ser sanadas após diagnóstico docente, em que o professor detecta a dificuldade e adequa a metodologia à necessidade do estudante. Pois de nada valerá uma atividade *on-line* proposta a um estudante que não tenha como pesquisar. A SAI só terá sentido se oportunizar aos estudantes possíveis formas de aprender.

Vejamos o quadro abaixo que segue com algumas necessidades individuais que podem ser sanadas ao usar a sala aula invertida.

Quadro 1: Necessidades individuais x Sala de Aula Invertida

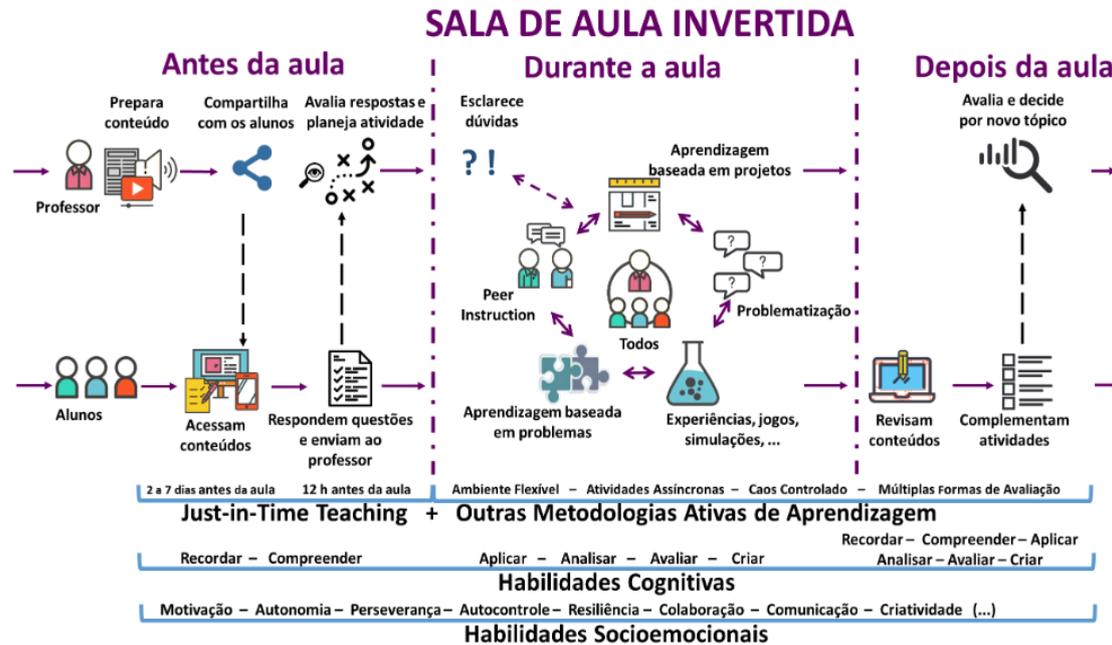
NECESSIDADES INDIVIDUAIS	SAI
Estudantes com deficiência	Proporciona que o discente veja os vídeos das aulas gravadas, que ouçam os <i>podcasts</i> quantas vezes quiser, que pause quando necessário, que reveja o que considera mais importante. Por meio da seleção poderá fazer anotações e discorrer com o professor em sala

	de aula.
Estudantes com dificuldades em acompanhar o ritmo de fala do professor	Como alguns professores explanam o conteúdo com rapidez, alguns estudantes não acompanham e, quando têm a chance de rever vídeos, acessar <i>links</i> direcionados pelo professor, reler o material didático em casa, terá a possibilidade de avançar com os demais, uma vez que o ritmo de aprendizagem não é igual para todos.
Estudantes que trabalham	Possibilita rever os conteúdos em um ambiente que não seja a escola. Cabe ao estudante organizar o seu próprio tempo de estudo, o que permite avançar no processo de ensino sem que tenha atraso quanto ao que foi estudado em sala.
Interação professor – aluno	Como o estudante estuda em casa o que será discutido em sala, este dispõe de informações ou dúvidas que serão socializadas em sala com o intuito de prosseguir favoravelmente com um ensino que contemple o aprender.
Observação	Caso os estudantes não disponham da ferramenta necessária para prosseguir com os procedimentos relacionados acima, o professor disponibiliza o material impresso para que o aluno possa estudar em casa, no tempo mais apropriado a ele.

Fonte: Autora (2022).

Tal proposição não é fácil, pois dispomos ainda de um ambiente em que há resistência por muitos. Toda mudança requer adaptação, mas precisamos nos adequar a modelos que façam a diferença no processo de ensino-aprendizagem. Podemos compartilhar conteúdos significativos que promovam a autonomia e despertem interesse. Assim, apresento um esquema, desenvolvido por Schmitz (2016, p. 7), o qual demonstra os procedimentos presentes em uma sala de aula invertida.

Figura 3 Esquema da Sala de Aula Invertida



Fonte: Schmitz (2016) Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/09/Material-Didatico-Instructional-Sala-de-Aula-Invertida.pdf>. Acessado em 12 de maio de 2022.

Conforme esquema apresentado, percebe-se como todo o processo ocorre. Nessa percepção, a sala de aula invertida torna-se atrativa por unir teoria e prática. É vista como um modelo sustentado em que o estudante consegue, utilizando meios tecnológicos, realizar em casa um aprendizado relevante. O aluno alcança tal aprendizado mediante a leitura de livros, materiais em *sites*, pesquisas de imagens, assistindo videoaulas, entre outros, e tendo o professor sempre como mediador de todo o processo educacional, pois a este é dado a missão de curadoria em que organiza, orienta, apoia os estudantes para que tenham a oportunidade de serem protagonistas do próprio saber.

Estimular os estudantes quanto à reflexão e inserção das novas tecnologias presentes neste contexto é primordial, uma vez que são muitas as competências e habilidades que surgem. Diante do momento atual, o professor, de forma dinâmica, poderá trazer abordagens que enfatizem as linguagens vigentes, com a finalidade de promover discussões apreciadas na cultura digital. É importante lembrar que, antes da ministração da aula, o professor “verifica as questões mais problemáticas e que devem ser trabalhadas em sala de aula” (VALENTE, 2014, p. 88). Após diagnóstico, faz-se necessário planejar, a partir da realidade do estudante, ações práticas e produtivas que facilitem a apreensão de conhecimento e entusiasmo dos estudantes em prosseguir com o aprendizado.

Essas ações poderão ser propostas em forma de projetos de leitura, os quais venham a contemplar o uso da ferramenta *WebQuest*, resumos e até mesmo resolução ou produção de *quiz* que aborde as problemáticas apresentadas dentro da sala de aula, bem como tenham a possibilidade de serem realizadas em casa, seja por meio do uso da *internet* ou de outros materiais didáticos impressos, trazendo em seu bojo o que se deseja conhecer.

Conforme Moran (2018), o engajamento do estudante no uso da SAI poderá ser iniciado a partir do momento em que ele adquire os multiletramentos. Dessa forma, poderá, sozinho, fazer pesquisas e resolver as problemáticas propostas pelo professor. Quando o estudante se envolve na proposta de leitura formulada pelo professor, acaba por se debruçar sobre os livros, *sites*, *blogs*, vídeos, que constituem caminhos traçados para o aprendizado. Nesse caminho, os discentes podem encontrar respostas ou dúvidas. Tanto as respostas, quanto as dúvidas, constituem parte do processo e devem ser levadas para o momento de discussões, no qual o professor, de forma presencial, o ajudará a encontrar as respostas e/ou as confirmações de suas próprias descobertas.

As atividades propostas pelo uso de vídeos, como apontadas por Bergmann e Sams (2020, p. 31), são cautelosas pois, “antes de partir para a produção de vídeos, analise cuidadosamente se essa é ou não a ferramenta adequada. Caso se confirme que o vídeo é o melhor meio, prossiga com o plano A [...]”. Os autores buscam refletir a respeito da prática docente, pois o professor, ao sugerir um vídeo, deve ter ciência do conteúdo a ser apreendido pelo estudante e deve ter o cuidado com as diretrizes exigidas pelo currículo, a fim de que se sinta confortável e confiante com o conhecimento a ser adquirido.

No entanto, as possibilidades de utilização de vídeo não se restringem à produção própria. O docente poderá implementar em sua prática pedagógica vídeos de outras pessoas, sendo necessário que esse material passe pelo seu crivo e atenda às necessidades estabelecidas no planejamento para o conteúdo determinado. Com a finalidade de envolver os estudantes “o importante é encontrar vídeos de qualidade, qualquer que seja a disciplina” (BERGMANN; SAMS, 2020, p. 32). No caso de optar pela criação de vídeo envolvendo os estudantes, pode-se recorrer a canais do *YouTube*, que dispõem de instruções para elaboração de vídeos. Assim, deve-se atentar para o cuidado que se deve ter com a veracidade das informações contidas na metodologia utilizada. Essa prática docente pode ser desenvolvida conforme a necessidade dos estudantes e a disponibilidade das ferramentas tecnológicas.

As leituras propostas em *sites*, *wikis*, *links* podem ser acessadas por um *notebook*, aparelho celular, *tablet*, e compartilhadas em sala, a fim de que o aluno faça o *download* do material. Caso o professor perceba que os estudantes têm dificuldades de acesso à *internet* em

suas casas, o docente poderá compartilhar o material a ser estudado de uma outra forma. O importante é fazer com que o estudante não tenha o direito de participação negado, e que perceba o seu potencial de atuação no processo de ensino-aprendizagem, pois “a aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor” (MORAN, 2018, p. 13). Ao aluno é dada a liberdade da busca, e ao professor cabe a responsabilidade de organização e posicionamento frente ao que venha a ser discutido ou colocado como dúvida no ambiente escolar. Dessa maneira, em um tempo mais reduzido consegue-se avançar nos conteúdos e nas interações.

Vamos imaginar que o professor solicite aos estudantes uma atividade de leitura a qual será realizada, por meio de uma consulta na *internet*. O professor pede a eles, que leiam, releiam, anotem as dúvidas ou contribuições advindas da leitura realizada. Ao ser solicitada a tarefa, o professor percebe que dois dos estudantes não terão como participar da atividade, pois não possuem a ferramenta tecnológica bem como acesso à *internet* para tal exigência. Com o propósito de que todos participem da atividade, o professor pesquisa o texto conforme a temática a ser estudada, faz a impressão, organizando-o no *Kindle*. Tal material deve ser disponibilizado aos dois estudantes, pois a dinâmica proposta é a de oportunizar conhecimento a todos. Vejamos a demonstração do texto escolhido, o qual poderá ser visualizado na íntegra nos anexos.

Figura 4: Leitura por meio do *Kindle*



Fonte: Autora (2022).

É perceptível, na exemplificação, que não podemos deixar de transmitir ou socializar um conteúdo por falta da ferramenta tecnológica fundamental para a realização da atividade planejada, mas podemos avançar com outras estratégias que correspondam às formas de aprender. Engajar professores, alunos e pais, em uma realidade na qual o tecnológico se encontra de forma acentuada, ainda é um desafio que requer direcionamento e persistência, pois se faz necessário o desenvolvimento das metodologias ativas vivenciadas nas práticas escolares.

Vale frisar que, ao final das práticas experimentadas no ambiente escolar, há necessidade de que estas passem pelo processo avaliativo, pois é de fundamental importância saber quais as dificuldades do estudante, bem como o progresso deste. Na metodologia da sala de aula invertida, o professor costuma recomendar atividades a fim de realizar o acompanhamento do desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, a partir das respostas advindas das atividades recomendadas,

(...) o professor orienta aqueles que ainda não adquiriram o básico para que possam avançar. Ao mesmo tempo, oferecem problemas mais complexos a quem já domina o essencial, e, assim, os estudantes vão aplicando os conhecimentos e relacionando-os com a realidade (MORAN, 2018, p. 14).

O enfoque dado pelo autor é que o papel do professor é orientar os estudantes conforme o grau de dificuldade apresentada. Assim, suas ações são determinantes, uma vez que medeiam todo o processo com a finalidade de intervir diretamente no desenvolvimento de cada estudante. Como afirmam Bergmann e Sams (2020, p. 56), “quando lecionávamos com base no modelo tradicional, os alunos se limitavam a “esperar e receber”. Esperavam que lhes disséssemos o que aprender e como aprender[...]”. Sob essa perspectiva, nota-se a importância de avançar com novas metodologias, as quais possam suprir as necessidades educacionais contemporâneas, em que o estudante deixa de ser passivo na aprendizagem, para atuar como sujeito ativo na aquisição de conhecimentos relevantes para todo um projeto de vida.

Em defesa de um ensino pautado na aprendizagem para o domínio⁷, Bergmann e Sams (2020, p. 48) afirmam que “a maioria das pesquisas sobre a aprendizagem para o domínio mostra melhoria nas realizações dos alunos. Outros resultados citados são maior cooperação entre os estudantes, aumento da autoconfiança dos alunos e novas oportunidades [...]”. O

⁷ Segundo apontamentos de Bergmann e Sams (2020, p. 47), a aprendizagem para o domínio já existe há muito tempo. Foi lançada na década de 1920, mas recebeu pouca atenção até a década de 1960, quando foi popularizada por Benjamin Bloom [...]. A ideia básica da aprendizagem para o domínio consiste em que os alunos alcancem uma série de objetivos no próprio ritmo. Em vez de todos os alunos se engajarem nos mesmos temas, cada um se concentra na busca de determinados objetivos.

almejado é que os estudantes sejam assíduos às aulas e continuem o processo de aprendizagem até evidenciarem o domínio dos objetivos.

Quando se usa o modelo de sala de aula invertida, seguindo os pressupostos de Bergmann e Sams (2020), o papel do professor se modifica. Este, agora, terá tempo para se locomover pela sala e ajudar os estudantes com mais dificuldade, sendo a razão pela qual se percebe a progressão no ensino. Constatar que os estudantes conseguem dominar certos conteúdos e socializá-los com os demais, faz-nos entender a importância do processo da inversão, o que motiva a prática a uma continuidade pautada no fazer do educando. Nesse sentido, conhecer os estudantes é primordial.

Ainda a respeito da metodologia sala de aula invertida, Bergmann e Sams (2020) afirmam que tal metodologia pode promover uma maior interatividade entre professores e estudantes. De acordo com os autores,

(...) um dos grandes benefícios da inversão é o fortalecimento das interações em geral: professor-aluno e aluno-aluno. Como o papel do professor mudou de expositor de conteúdo para orientador da aprendizagem, passamos grande parte do tempo conversando com os alunos. Respondemos a perguntas, trabalhamos com pequenos grupos e orientamos individualmente a aprendizagem de cada aluno (BERGMANN; SAMS, 2020, p. 24).

Assim, as possibilidades dessa interação são inúmeras. Quando os estudantes conseguem interagir de modo mais frequente com os professores e com os colegas de classe, tem-se mais oportunidade de diálogo, o que pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

3.2 Aprendizagem baseada em projetos

Ainda no âmbito das metodologias ativas, tem-se a aprendizagem baseada em projetos (*project based learning*), estratégia educativa que, de acordo Bottentuit Júnior (2019, p. 13) “é uma metodologia que pretende auxiliar na compreensão dos conteúdos através de fases que vão desde a ideia até a apresentação de um produto/resposta final”. Nessa perspectiva, a aprendizagem baseada em projeto possui um propósito investigativo bem definido e é desenvolvida com o objetivo de solucionar algo ou produzir um dado produto resultante da proposta apresentada. Esta, por sua vez dispõe de um processo avaliativo em que as habilidades dos estudantes são percebidas ou não, com o intuito de direcioná-los à melhor forma de atuação no processo de aprender. Ao final, é reservado um momento para a culminância, situação que provoca expectativa no público envolvido, seja ele emissor ou receptor, pois será exposto o problema, a pesquisa na íntegra, a intervenção e a relevância do projeto para a comunidade.

Para Bacich, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) pode ser compreendida da seguinte forma:

(...) em linhas gerais, envolve um percurso investigativo e orientado para a resolução de um problema ou para a resposta a uma questão norteadora, desdobrando-se em etapas de pesquisa, discussão em grupo, realização de atividades práticas, entre outras propostas, e finalizando com a elaboração de um produto final (BACICH, 2017, p. VI).

Conforme citação, ao propor a metodologia ABP, há todo um caminho a ser percorrido, pois se trata de investigações realizadas em torno de um problema que, de forma orientada, necessita de uma solução. Trazer os projetos para os anos finais do ensino fundamental é favorecer uma aprendizagem que contemple interações, nas quais os debates são necessários para que, juntos e em comum acordo, os discentes possam encontrar a solução para os problemas apresentados. Vale lembrar que muito se tem pensado e praticado nas escolas a pedagogia por projetos que enfatizam a leitura, pois se acredita que a realidade que temos e fazemos parte necessita de leitores assíduos e participativos, que leem por gosto, por prazer e não por imposição advindas de tarefas escolares.

Como salienta Jolibert (2009, p. 19-20), “a pedagogia por projetos apresenta-se como uma estratégia global que consiste em dar SENTIDO a todas as horas que os aprendizes passam na escola, confiando neles e permitindo-lhes propor, decidir, gerenciar e avaliar [...]”. Quando encontramos sentido nas atividades recomendadas, permitimo-nos avançar em busca das soluções para as dificuldades apresentadas. Semelhantemente, o prosseguir em ações construtivas faz com que os estudantes se percebam como sujeitos agentes, construtores da própria história. A autora ainda frisa que,

- Um projeto abre, de fato, possibilidades infinitas de prática da linguagem, pois todo projeto de ação implica:
- Comunicar-se oralmente: dialogando, discutindo expondo, argumentando, descrevendo, analisando, resumindo, sintetizando etc.;
- Comunicar-se por escrito: lendo e escrevendo (cartas, artigos de informação, fichas técnicas, cartazes, contos e romances, poemas etc.);
- Relacionar-se com interlocutores – pertencentes não apenas à própria classe, mas ao estabelecimento escolar – com pais, com outras escolas, vizinhança, comunidade, região, país, até atingir o que as crianças chamam “o vasto mundo” (JOLIBERT, 2009, p. 21).

A metodologia ativa de ABP possibilita ao discente a verificabilidade do que é demonstrado ou encontrado em sala, enquanto problema, tendo relevância dentro ou fora do contexto escolar. A falta da prática em leitura nos anos finais do ensino fundamental, por exemplo, pode ser explicitada em um projeto de leitura, a partir do qual os discentes poderão trabalhar em grupos com a finalidade de encontrar meios para que a esta possa ser vivenciada

nas escolas com mais intensidade. Se porventura os discentes possuírem dificuldades severas quanto à aquisição da leitura, poderão ter uma ajuda mais próxima por parte do docente e demais estudantes com a finalidade de que prossigam na busca pelo conhecimento.

O quadro 2 apresenta sugestões de temáticas que podem ser desenvolvidas nas escolas com a finalidade de ressaltar a leitura.

Quadro 2: Projetos: sugestões de temáticas para leitura nos anos finais do ensino fundamental.

PROJETOS DE LEITURA
Contaçon de histórias: eu conto, tu contas, ele ou ela conta, nós contamos histórias que encantam.
Leitura criativa.
O fantástico mundo da leitura.
Onde há leitura há aprendizado.
Para bom entendedor, meia palavra basta.
Regar Leitura e Florescer Compreensões.

Fonte: Autora (2022).

Ainda com base no destaque por metodologia ativa por projetos, tem-se a compreensão de que esta é uma das estratégias pedagógicas que permite aos discentes perceberem que as aulas não se remetem a meros momentos de faz de conta, mas são diálogos que vão sendo construídos com base no que é planejado e desenvolvido conforme as ações propostas.

Com o foco na aprendizagem, o sujeito mentor do projeto não pode trabalhar individualmente, mas “passa a ser uma estratégia que poderá unir, ligar, inter-relacionar, integrar, propiciar ações coletivas e corporativas, que envolvam toda a comunidade, os diferentes saberes e conhecimentos” (NOGUEIRA, 2008, p. 38). A coletividade favorece a partilha de conhecimentos, o que possibilita a transformação da realidade em que se vive.

Pensar no problema juntamente com os estudantes é o ponto diferencial dessa metodologia, pois é o momento em que se dialoga a respeito de como intervir em uma dada situação que precisa de solução. Após escolha da temática, estabelece-se o passo a passo estruturado em um planejamento, seguindo com:

- ✓ A problemática: expressa o que deverá ser solucionado;
- ✓ Objetivos: serão escritos conforme alinhamento da BNCC, tendo como base as

dez competências gerais;

- ✓ Justificativa: que condiz com a relevância do que está sendo proposto.
- ✓ Hipóteses: como apontadas por Gil (2002, p. 31), “consiste em oferecer uma solução possível, mediante a uma proposição, ou seja, uma expressão verbal suscetível de ser declarada verdadeira ou falsa”;
- ✓ Metodologia: são processos que devem ser seguidos para o alcance de determinados objetivos;
- ✓ Fundamentação teórica: consiste no estudo das literaturas que abordam a problemática, com a intenção de uma intervenção prática;
- ✓ Culminância/intervenção: corresponde à aplicação, exposição de resultado mostrando o que foi alcançado ou não com o projeto elaborado e aplicado.

Para direcionar o projeto, é importante iniciar, por meio da problematização de algumas questões, como, por exemplo: quais resultados pretendo alcançar com o projeto proposto? Tenho disponibilidade em planejar, acompanhar, mediar todo o processo? Como trabalhar a temática de forma produtiva? Como a avaliação das ações serão desenvolvidas?

A cada pergunta proposta, o docente, juntamente com os estudantes, deverão estabelecer metas para que o projeto não seja “mais um”, mas que de fato obtenham o êxito esperado, que o estudante se sinta engajado em participar de algo que culminará em mudanças, progressos, transformações de teorias em vivências práticas. Isso porque em uma dinâmica dialógica, os projetos de aprendizagem vão demonstrando interação, criatividade e possibilidades de chegar a um resultado protagonizado pelos estudantes.

Os projetos podem ser apresentados a curto ou longo prazo, o que os define é a finalidade estabelecida no contexto escolar, podendo conter, em sua estrutura, temas transversais, os quais devem dispor de um tempo mais extenso, ou formalizados em assuntos mais simples que estejam envoltos especificamente na sala de aula. Não há receita pronta, mas possibilidades que se buscam no decorrer do processo e que os estudantes aprendem fazendo.

Na concepção de Moran, os principais modelos de projeto são:

- 1.Exercício-projeto**, quando é aplicado no âmbito de uma única disciplina.
- 2.Componente-projeto** quando o projeto é desenvolvido de modo independente das disciplinas, apresentando-se como uma atividade acadêmica não articulada com nenhuma disciplina específica.
- 3.Abordagem – projeto**, quando o projeto se apresenta como uma atividade interdisciplinar, ou seja, como elo entre duas ou mais disciplinas.
- 4.Currículo-projeto**, quando não mais é possível identificar uma estrutura formada por disciplinas, pois todas elas se dissolvem e seus conteúdos passam a estar a serviço

do projeto, e vice-versa (MORAN, 2018, p. 17-18).

Independente da tipologia do projeto, o percurso das atividades a serem realizadas, devem ser planejadas para que as competências e habilidades sejam desenvolvidas com êxito e assim a aprendizagem possa acontecer de forma significativa. Quando ocorre integração das mídias e dos recursos tecnológicos com as áreas que correspondem ao conhecimento, por exemplo, os projetos ganham mais consistência em estrutura e aplicabilidade.

Vejamos abaixo algumas vantagens que a pedagogia de projeto poderá trazer ao ambiente escolar:

- ✓ Possibilitar um trabalho procedimental;
- ✓ Propiciar maior interação entre os alunos;
- ✓ Facilitar o trabalho com a concepção de conhecimento por rede de significados;
- ✓ Possibilitar o atendimento às diferentes formas de aprendizagem dos alunos e auxiliar no desenvolvimento às diferentes formas de aprendizagem dos alunos e auxiliar no desenvolvimento do espectro de competências;
- ✓ Auxiliar no desenvolvimento da autonomia, da criatividade, das relações interpessoais e do espírito de cooperatividade, da facilidade de aceitar desafios, resolver problemas, estabelecer conexões etc. (NOGUEIRA, 2008, p. 53).

As vantagens são muitas, pois é uma estratégia que possibilita o entusiasmo por solucionar problemas reais que, em sua maioria, são alcançados pelos próprios estudantes. Estes, no decorrer do processo conseguem demonstrar autonomia, empatia, comunicação e saberes. Assim, ter como metodologia a ABP é um processo contínuo, a partir do qual o docente passa a observar o progresso dos estudantes. Bacich (2017, p. VII) aponta os principais objetivos a serem alcançados no que se refere à abordagem da aprendizagem baseada em projetos, como pode ser observado a seguir:

- ✓ Identificar possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos por meio da participação ativa no projeto;
- ✓ Selecionar e oferecer aos alunos situações em que sejam evidenciadas a criatividade e a colaboração, possibilitando que ocorram a troca de ideias e o fortalecimento da interação entre eles, por meio da resolução do problema e/ou da questão apresentada no projeto;
- ✓ Valorizar o protagonismo dos alunos, assumindo o papel de mediador e estimulando o desenvolvimento da autonomia deles, de acordo com a faixa etária da turma;
- ✓ Estimular nos alunos o desenvolvimento de habilidades de comunicação ao apresentarem publicamente os resultados do projeto.

Reconhece-se que o planejamento detalhado de cada uma das ações do projeto é o fator decisivo para que se chegue a resultados esperados. Corroborando com Nogueira (2008, p. 48), “os projetos possuem em seu escopo estratégias que podem gerar, no aluno, a autonomia e, por

consequência, uma independência libertadora, a qual permitirá o pensar e o agir sobre ações intencionais[...].” O que confirma a intencionalidade da prática de projetos em sala de aula.

3.3 Estratégia *Storytelling*

Storytelling é uma estratégia de ensino vista como uma ferramenta de comunicação digital que utiliza recursos como a oralidade e o audiovisual para entreter, despertar e persuadir o receptor/ouvinte para um propósito determinado pelo emissor/*storyteller*. Essa estratégia surgiu com a ideia de contar histórias motivadoras que inspiram, sensibilizam e educam na perspectiva de transformação. Embora seu uso não seja recente, na atualidade ganha uma proporção dinâmica no uso das metodologias ativas necessárias para o século XXI.

Como descreve Gallo (2017, p. 11), *storytellers*

(...) é parte fundamental da comunicação. Em um mundo em que as pessoas são bombardeadas por escolhas, as histórias constantemente são o fator decisivo pelo qual decidimos fazer negócios com alguém. Somos todos *storytellers*. Contamos histórias para vender nossas ideias. Contamos histórias para convencer os investidores a apoiar um produto. Contamos histórias para educar estudantes. Contamos histórias para motivar equipes. Contamos histórias para convencer os doadores a fazer um cheque. Contamos histórias para encorajar nossas crianças a alcançar todo o seu potencial. Aprenda a contar uma história, e sua vida e a vida daqueles que você toca serão radicalmente transformadas.

Frente a isso, é perceptível a importância dos contadores de histórias. A cada situação apresentada há um objetivo a ser alcançado, a história segue um roteiro preestabelecido e se apoia na finalidade dos fatos indicados, buscando solucionar problemas ou até mesmo encorajar pessoas a realizarem uma determinada ação. É uma parte da comunicação em que percebemos a magnitude da persuasão. Dessa forma, quando dispomos de criatividade e de uma boa oratória, conseguimos transformar diversos contextos.

No segmento educacional, a prática de contação de história já vem sendo desenvolvida há bastante tempo, principalmente na educação infantil. Persistir com essa prática nos anos finais do ensino fundamental é uma proposta que ressalta o lúdico, a criatividade e a capacidade de imaginação. Na contação de histórias, o contador assume uma posição de centralidade, pois cabe ao docente atrair os olhares e interesses do público e motivar a todos os ouvintes. Corral (2019, p. 74), ao comentar sobre o contador de histórias, observa que

(...) é um personagem milenar que sobreviveu até hoje devido à nossa necessidade de interação com o fantasioso, com o quase impossível e com o surpreendente. Das sociedades tradicionais até nosso século houve transformações na maneira de

apresentação, mas na essência, a palavra contada expressa poder. Nesse sentido, ressaltamos que a contação faz surgir magia e encantamento entre e para diferentes seres. É alívio para as almas, sociedades de fomes de afeto e fantasias, representando sempre sustento e esperança de boas possibilidades. No momento da contação, há corações desejosos de calor humano e de bálsamo para recalques, carências e desatinos de solidão (CORRAL, 2019, p. 74).

O contador de histórias pode utilizar diversas estratégias com a finalidade de envolver os ouvintes em seu universo. O objetivo é a busca de interação que possa ativar e/ou construir, positivamente, a memória de saberes e vivências, gerando compartilhamento de experiências e afetos. Como registra Palacios e Terenzzo (2016, p. 2), a linguagem “nas nossas relações sociais atuais, ganha força da palavra, a força do verbo, a eloquência e a boa história”. Nesse sentido, a contação de histórias contempla a oralidade, a sonoridade, a musicalidade, recursos que encantam, atraem, emocionam e, de certa forma, recuperam a ludicidade do ensino. Sob essa perspectiva, a estratégia do *storytelling* pode apresentar benefícios e gerar interação entre o grupo de estudantes e professores ou vice-versa.

O interessante é que as narrativas fazem parte do cabedal cultural de um povo. Elas relatam ações, expressam sentimentos, registram ideologias e modos de percepções que se alteram de acordo com o tempo e espaço. Tais narrativas podem se referir a ações possíveis e a ações mágicas, reais ou fictícias. Na obra intitulada *Foi vovó que disse* (2015), de Munduruku (2015), o narrador indígena conta as bonanças da floresta, contextualiza valores, apresenta a ancestralidade, a construção de uma identidade de reconhecimento e pertencimento. Vejamos um trecho da história:

A floresta é mágica! Vovó que disse.
 Nela tem tudo o que precisamos para
 viver bem. A gente aprende a ouvir o que
 ela tem a nos dizer e a conversar com ela.
 Ela nos protege, nos ensina os caminhos.
 Isso, é claro, quando a gente cuida
 dela, caso contrário ela manda duendes
 ralharem com a gente. E eles podem fazer
 a gente errar o caminho, podem preparar
 armadilhas para a gente ficar com medo.
 (...)
 Disse vovó que quem gosta de onde
 mora nunca fica zangado nem triste.
 Bom, agora tenho que ir. Mamãe está me
 chamando para dormir. Minha rede já está
 atada bem debaixo da rede dela. Antes ela
 vai me oferecer um delicioso mingau de
 banana que vai me ajudar a dormir.
 (MUNDURUKU, 2015, p. 7 e 17).

São histórias como esta que podem significar o ambiente escolar, desde que se tenha um roteiro pedagógico a ser seguido. Trata-se de narrativas que ensinam de forma lúdica, proporcionam encantamento, prazer estético e ao mesmo tempo, revela a história de um povo, seus valores e sua perspectiva de vida. O atrativo das histórias está no ato de contar considerando o envolver das palavras e a imaginação que é despertada por meio da descrição dos cenários. De forma interdisciplinar, as narrativas escolhidas poderão se fazer presentes em vários componentes curriculares com a intenção de desenvolver as habilidades leitoras.

A leitura literária é uma forma que temos de avançar com a formação do leitor. Trazer a poesia para a sala de aula é dar continuidade ao processo de leitura, como salienta Cosson (2015, p. 169), “a leitura literária na escola, portanto, precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidas simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre literatura, nem como uma simples atividade de lazer”. O estudioso endossa, antes de trabalhar com a leitura literária, que devemos propor objetivos atitudinais bem definidos, pois se a leitura literária for vista e/ou trabalhada simplesmente como um passatempo, não alcançaremos as metas desejadas com as práticas leitoras, que são a formação do leitor. Assim, é preciso que os estudantes sejam instigados a aprender significativamente para que possam atuar de forma consciente nas propostas de leitura.

Para complementar tal assertiva, a BNCC enfatiza especificamente na segunda competência geral, que se deve “exercitar a curiosidade intelectual [...], incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções [...]” (BRASIL, 2017, p. 9). Assim, o ato de contar e ouvir histórias, ao promover reflexões, estimular a análise crítica, estimular a imaginação, como na idealização de mundos desconhecidos, vivências de paixões e aventuras, pode ser um recurso importante no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que gera interação, aproximação e afetividade entre professores e estudantes.

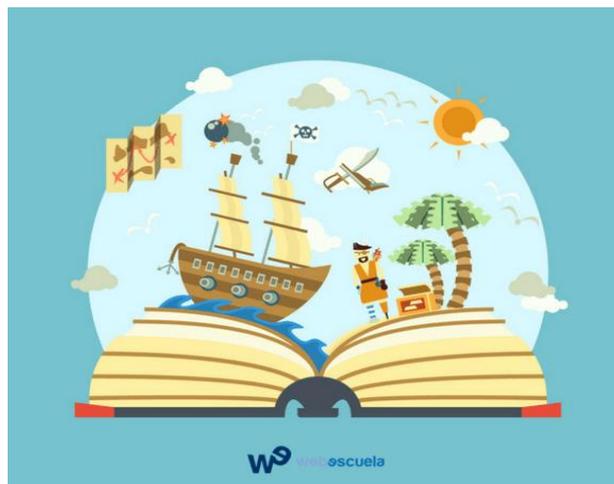
Outro ponto colocado em evidência, e que está ligado diretamente à *storytelling* no contexto educacional, é a memória, a qual “se processa pelo ato mesmo da escuta. Assim, antes de nos apropriarmos de nossa capacidade narrativa (contarmos histórias), nós ouvimos histórias” (SILVA, 2002, p. 429). A troca existente entre estudantes e docentes proporciona novas percepções e entendimento. São diálogos que vão se estabelecendo no ato do ensino-aprendizagem. Para Corral (2019, p. 76), “o que trazemos em nossas memórias são vozes de diferentes narradores, ocultas e perdidas que crescem e se permitem ouvir no encontro entre gerações diferentes [...]”. Assim, tem-se, nas narrativas, o aguçar de uma imaginação que

floresce com o passar dos tempos na construção de um eu que não morre, mas que persiste na essência das palavras.

Contar e ouvir história desperta o interesse de quem participa, a simplicidade e manejo do corpo e dos objetos utilizados, podendo levar o público infantil e juvenil desenvolver importantes habilidades comunicacionais. As narrativas fazem parte da vida de homens e mulheres de todos os tempos e, mesmo com toda a tecnologia, ainda persistem. Conforme apresenta a Fundação Abrinq (2018, p. 3), “as histórias possuem um papel fundamental na construção do conhecimento. É por meio delas que aprendemos mais sobre o mundo, acontecimentos que marcaram gerações e diferentes culturas”. Assim, os *storytelling* podem ser utilizadas como estratégia para iniciar um conteúdo de forma diferente, entusiasmando o estudante, deixando-o à vontade, para que mais tarde, de forma simples, possa concretizar os conteúdos descritos ao longo da prática pedagógica.

Conhecendo os discentes, suas dificuldades, o tempo de aprendizagem de cada um, fica mais fácil propor interações em que as narrativas sejam contempladas. A figura ilustrativa abaixo mostra as aventuras, fatos narrados encontrados em uma *storytelling*, que podem despertar o interesse dos estudantes em exercerem o protagonismo, em especial ao utilizarem-se das TDICs na (re)contação ou criação própria. A finalidade de uma *storytelling* depende das proposições do professor, pois este deve sugerir aos estudantes que ouçam, apreciem, comentem, produzam e avaliem.

Figura 5: *Storytelling*



Fonte: <https://webescuela.com/storytelling-que-es/>

A inserção das TDICs no contexto educacional favorece a contação de histórias para os estudantes, pois possibilitam a utilização de um modelo de metodologia ativa que, além de interativo, desperta curiosidade. Em vista disso,

(...) é possível explorarmos as tecnologias digitais como ferramentas para a construção /produção de novos conhecimentos sobre um texto literário[...] o leitor pode compartilhar publicamente suas observações sobre a obra (ou suas releituras), seja por meio de textos escritos (resenhas, ensaios, e outros gêneros em *blogs* ou revistas digitais) seja por textos orais ou multimodais (vídeos, *podcasts*, animações ou ilustrações) (GANZELA, 2018, p. 50).

O autor chama a atenção para as possibilidades de uso das ferramentas tecnológicas, que podem ampliar as possibilidades de criação ou desenvolvimento de uma referida leitura. Vale lembrar que, se não houver a possibilidade do uso das ferramentas tecnológicas, a contação de história pode ser apresentada por meio de outros recursos, como: leitura do paradidático escolhido, dramatização, entre outros. Portanto, se a contação for possível por meio do tecnológico, o professor pode propor ao estudante nesse processo de (re)contação e criação que escolha uma história e em seguida faça o reconto por meio de *podcasts*, animações, ilustrações, *audio-books*, ou de outro recurso que tenha mais familiaridade.

É importante destacar que, antes da realização da atividade sugerida, cabe ao professor/mediador definir, juntamente com os alunos, as ferramentas a serem utilizadas. Nesse momento importa, também, ter ciência da funcionalidade de cada ferramenta tecnológica, para de forma autônoma escolher a mais apropriada para o que deseja desenvolver e apresentar em sala. Outra possibilidade é fazer indicações de *sites* que contenham a contação de histórias seja em vídeos, imagens, entre outras fontes que objetivem transmitir conhecimentos. A exemplo disso, tem-se os links abaixo:

<https://www.youtube.com/watch?v=fb2tS8E344>

<https://www.youtube.com/watch?v=WB1zfHz52DI>

<https://www.youtube.com/watch?v=k-GSOIUcxqM>

<https://www.unicef.org/brazil/deixa-que-eu-conto>

3.4 Aprendizagem entre pares

A aprendizagem entre pares é considerada uma metodologia inovadora. Nesse sentido, ao se fazer um *link* com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 10), precisamente na décima competência, o estudante deve “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”. Isso deve ocorrer

independentemente da forma de ação, seja ela individual ou coletiva, dado que habilidades e conhecimentos deverão ser respeitados. Com base no trabalho coletivo, cujo objetivo é a partilha e desenvolvimento dos estudantes, propõe-se tal metodologia em ambiente escolar.

A aprendizagem por pares/*Peer Instruction*, proposta pelo professor de física Eric Mazur⁸, é um método que propõe engajamento dos estudantes forma coletiva, para que possam buscar o conhecimento crítico, reflexivo e entusiasmado, presente no diálogo escolar. A dinâmica estabelecida em sala de aula, na qual que o estudante é visto e tido como ouvinte não corresponde mais à demanda da geração do século XXI. Nesse sentido, o que é observado e proposto por Mazur é que a sala de aula seja um ambiente colaborativo, no qual os estudantes possam ajudar uns aos outros na compreensão dos conteúdos e assuntos desenvolvidos.

Em seus pressupostos teóricos, Araujo e Mazur (2013, p. 367) definem a *Peer Instruction* /Instrução pelos Colegas - (IpC) como um

(...) método de ensino baseado no estudo prévio de materiais disponibilizados pelo professor e apresentação de questões conceituais, em sala de aula, para os alunos discutirem entre si. Sua meta principal é promover a aprendizagem dos conceitos fundamentais dos conteúdos em estudo, através da interação entre os estudantes.

É perceptível que a aprendizagem ocorre em um processo dinâmico, em que os estudantes aprendem uns com os outros tendo o professor como o sujeito que debate, organiza e expõem aquilo que os estudantes não conseguiram compreender ou que, de alguma forma, causou dúvidas. O interessante na metodologia usada durante as aulas ocorre na diminuição do tempo destinado à exposição das aulas, podendo ampliar o tempo das discussões.

Araujo e Mazur (2013, p. 367-370) enfatizam que,

[...] após breve explanação oral (aproximadamente 15 min) o professor apresenta aos alunos uma questão conceitual, usualmente de múltipla escolha [...], que tem como objetivos promover e avaliar a compreensão dos aprendizes sobre os conceitos mais importantes apresentados.

Cada aluno é então solicitado a pensar sobre qual a alternativa que considera correta e em uma justificativa para a sua escolha (aproximadamente 2 min). Na sequência é aberta a votação para mapeamento das respostas dos alunos à referida questão. [...]

Com base nas respostas informadas, mas ainda sem indicar a correta aos alunos, o professor decide entre:

- explicar a questão, reiniciar o processo de exposição dialogada e apresentar uma nova questão conceitual sobre um novo tópico. Essa opção é aconselhada se mais de 70% dos estudantes votarem na resposta correta.

⁸ O *Peer Instruction* é um método de ensino de ciências criado pelo professor de Havard Eric Mazur (cientista e pesquisador internacionalmente reconhecidos) no começo dos anos de 1990. Mais informações disponíveis em: <https://www.sthembrasil.com/eric-mazur-lanca-livro-sobre-metodologia-ativa-de-ensino-no-brasil/#:~:text=Mazur%20C3%A9%20autor%20ou%20co,em%20C3%B3ptica%20e%20na%20educa%C3%A> acesso em 12 de fev. de 2022.

- agrupar alunos em pequenos grupos (2-5 pessoas), preferencialmente que tenham escolhida respostas diferentes 3, pedindo que eles tentem convencer uns aos outros usando as justificativas pensadas ao responderem individualmente. Após alguns minutos, o professor abre novamente o processo de votação e explica a questão. Se julgar necessário, o professor pode apresentar novas questões sobre o mesmo tópico, ou passar diretamente para a exposição do próximo tópico, reiniciando o processo. Essa opção é aconselhada se o percentual de acertos obtidos na primeira votação estiver entre 30% e 70%. O tempo despendido nesta etapa costuma ser de três a cinco minutos, dependendo do nível de discussão alcançada;
- revisitar o conceito explicado, através de nova exposição dialogada buscando aclará-lo, apresentando outra questão conceitual ao final da explanação e recomeçando o processo. Essa é a opção indicada se menos de 30% das respostas estiverem corretas.

A otimização do tempo é prevista dando aos estudantes maior disponibilidade para que dúvidas sejam sanadas e conhecimentos sejam adquiridos com mais liberdade e diálogo. A troca de saberes potencializa o pensamento dos estudantes, além de proporcionar mais independência quanto ao que está sendo estudado. As diretrizes propostas na teoria de Araújo e Mazur são caminhos que enfocam discussões e fomentam novas propostas educativas, priorizam o que deixou de ser aprendido, dando aos estudantes uma nova oportunidade de compreensão do assunto apresentado.

Ao observar o contexto educacional em que a tecnologia se faz presente, é possível constatar que as TDICs “facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes. É cada vez mais importante a aprendizagem entre pares [...], participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente” (MORAN, 2018, p. 11). Em uma sala de aula, ao propor a aprendizagem entre pares, os estudantes dispõem de tempo para estudarem o conteúdo em casa. Este, por sua vez, terá sempre um objetivo a ser seguido.

Em sala, o professor apresenta o conteúdo programado e distribui uma questão norteadora para os pares. Fazendo uso das ferramentas tecnológicas, poderá elaborar uma questão no *Google Forms*, ou mesmo em forma de *quiz*. Esse material, ao ser disponibilizado um *link*, permite que os alunos possam responder à questão por meio do celular ou de um computador disponível no laboratório da escola. A questão poderá ser de múltipla escolha. Vamos imaginar que a temática a ser debatida em sala seja a leitura literária, mencionada a partir de um texto em que o professor elabore uma pergunta quanto ao narrador ser autodiegético, heterodiegético ou homodiegético.

Os alunos iriam refletir sobre a temática por cerca de dois minutos. Em seguida, por meio de votação, apresentariam a resposta ao professor. Este faria uma análise da atividade. Se menos de 30% acertarem a questão, o professor deverá explicar o conteúdo novamente e repetir

a questão. Se 70% acertarem, o professor irá explicar a questão, esclarecer as dúvidas para aqueles que não conseguiram entender, assim passará uma nova questão a respeito da mesma temática, ou avançará com um novo tópico.

Se o acerto corresponder entre 30% e 70% o professor formará novos pares, podendo o grupo dispor de até cinco componentes. O ideal é que no grupo existam respostas divergentes, incluindo a alternativa correta, pois o propósito é fazer com que o estudante que acertou, embora não tenha sido feita a correção, convença os que ainda têm dúvidas. Assim, de forma conjunta, os alunos poderão aprender uns com os outros. Quando a atividade for concluída pelos pares, estes farão a apresentação. Espera-se que, após uma nova votação, aumente a porcentagem de acertos.

Ao se dispor a realização de atividades que envolvem os pares, será possível perceber como os estudantes interagem uns com os outros, como respeitam a opinião dos colegas, desenvolvem a confiança mútua no que é produzido, fortalecem o espírito de trabalhar em equipe com maior disponibilidade de tempo, se lançam a interações nas redes sociais, socializando interesses que os levem a apreensão do conhecimento.

4 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEITURA

A escola do século XXI tem como preocupação constante a formação do leitor. Desenvolver práticas que despertem o gosto pela leitura não tem sido tarefa simples. Nesse viés, compreende-se que os meios tecnológicos são recursos valiosos e que podem funcionar como meios de motivação para que os alunos desenvolvam práticas de linguagem. Dessa maneira, a sexta competência da BNCC propõe pressupostos básicos, que consistem em

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

Nessa perspectiva, percebe-se que a escola precisa promover um ensino no qual se valorize os multiletramentos, bem como o uso de ferramentas tecnológicas que possibilitem o contato direto do estudante com uma diversidade de conhecimentos. Estes devem envolver a elaboração de vídeos, confecção de infográficos e pôsteres, gravação de *podcasts*, criação de textos que alternam linguagem verbal e não-verbal, entre inúmeros outros. Desse modo, a prática pedagógica contemporânea abre espaço para o hipertexto⁹, que integra diversos saberes, podendo estar presente em texto, som, imagens, animações, vídeos, entre outros recursos que proporcionem novas formas de criar e compartilhar informações. Cada uma dessas formas possui linguagens próprias, específicas, advindas dos meios tecnológicos aos quais se vinculam.

Tendo por base a BNCC, observa-se que,

(...) as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcast*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho: podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades (BRASIL, 2017, p. 68).

Com essa gama de possibilidades apontadas pela BNCC, após a leitura de um texto literário, podemos, por meio das ferramentas tecnológicas, adentrar muitos espaços de aprendizagem, o que convida os docentes a reinventarem as práticas escolares, tornando as

⁹ Na definição de Koch (2007, p. 28) “É um texto elástico, que se estende reticurlamente conforme as escolhas feitas pelo leitor, possibilitando-lhe escolher a sequência do material a ser lido”.

leituras mais dinâmicas, de fácil compreensão, interativas com a perspectiva de maior produtividade. Nessa concepção, acredita-se que os estudantes se sintam motivados, otimistas quanto ao envolvimento das práticas de leitura, utilizando-se das tecnologias da informação para mediar o conhecimento. No entanto, o esforço é para que o aluno seja capaz de compreender a função e as possibilidades desses recursos.

Corroborando com Koch (2007, p. 30), “ao leitor cabe ter discernimento em ter sempre em mente o tópico, o objetivo da leitura e o problema a ser resolvido [...], buscar no hipertexto as informações, as opiniões, os argumentos relevantes para a sua mais adequada solução[...]”. O interessante não é a quantidade de *links* que se pode ter acesso em questões de segundos, mas ter um direcionamento quanto ao que se deseja encontrar ou solucionar.

Vejam, a seguir, algumas ferramentas que podem ser utilizadas com a finalidade educativa.

4.1 Padlet

O *Padlet* é uma das ferramentas utilizadas na criação *on-line* de murais com alta criatividade, com uma dinâmica que suscita no leitor um grande interesse. É caracterizado como um aplicativo de *internet* <https://padlet.com>. Também é descrito como uma “ferramenta rica em funcionalidades que pode ser utilizada sob várias estratégias, com diferentes públicos e níveis de formação” (COSTA; BOTTENTUIT JÚNIOR 2020, p. 103). O *Padlet* é um exemplo de recursos de multiletramentos, pois, por meio dele, o aluno pode organizar o seu painel de exposição, utilizar palavras com diferentes estilos, assim como imagens, desenhos, fotos, símbolos gráficos, destacando cores e formas, números, entre outros.

Nesse sentido, pode ser um recurso relevante para os estudantes que cursam os anos finais do ensino fundamental, na medida em que essa dinâmica hipertextual desperta a criatividade e a imaginação. Esta pode ser utilizada na introdução de um conteúdo, como um *brainstorm* ou, ainda, na finalização, como um quadro-resumo, por exemplo.

Figura 6: Tipos de murais hipertextuais tendo por base o *Padlet*

The image shows a Padlet board with the following content:

- Diversidade:** "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão." Paulo Freire
- Conto psicológico e conto social:** O conto social trata de temas como as dificuldades dos grupos sociais desprivilegiados ou das minorias, denunciando injustiças sociais. Includes a YouTube video thumbnail.
- Crônica e vlog de opinião:** "FELIZ ANO NOVO" from EPTV 1ª Edição - Ribeirão Preto. Includes a Globoplay logo.
- Crônica esportiva e reportagem:** "Desenvolvimento" with text about sports journalism and grammar notes: "* Pronomes relativos." and "* Orações subordinadas adjetivas."
- O que ler?:** "Diário íntimo, declaração e petição on-line." Includes a photo of Anne Frank's diary and the text "O Diário de ANNE FRANK" and "* Predicativo do sujeito."
- O que escrever?:** "Resenha crítica. ROMEU E JULIETA" by Ruth Rocha, illustrated by Cláudio Martins. Includes a Spotify logo and "Resenha crítica do livro: Romeu e Julieta".
- Formação de palavras e novos sentidos:** "DERIVAÇÃO" section explaining the process of word formation and listing types: Prefixal, Sufixal, Parassintética, Regressiva, and Imprópria. Includes "Vamos praticar!".
- Resumo:** "Significado do livro O Pequeno Príncipe: Resumo, Análise, História e Personagens" from culturagenial.com, with a cartoon illustration of the prince.

Fonte: Autora (2022). Disponível em: <https://padlet.com/anapereira86/5aic3rn0r588qgoq>

A imagem proposta demonstra o processo criativo de conteúdos estudados nos anos finais do ensino fundamental. Por intermédio do endereço eletrônico postado acima, o acesso é concedido. Com apenas um clique, o usuário passa a visualizar as informações contidas nas palavras, imagens entre outros recursos, que se configuram em hipertexto. É importante que os estudantes sejam desafiados e adquiram conhecimentos quanto à funcionalidade da ferramenta utilizada. Como afirma Monteiro,

(...) as contribuições do aplicativo *Padlet* são apresentadas em um contexto que não permite apenas a construção de imagens com *links* e vídeos, mas [...] permite a criação colaborativa e o compartilhamento de conhecimentos arquitetados de forma hipertextual na internet (MONTEIRO, 2020, p. 7).

Por ser a internet uma rede que possibilita diversos acessos interativos em que a comunicação é colocada em foco, é importante a inserção do hipertexto, pois permite ao leitor

que faça escolhas no momento de contato com uma gama de textos. No momento em que o professor propõe uma leitura ou pesquisa na *internet*, terá a possibilidade de perceber que ao longo do texto existe (m) palavra (s) em destaque e que, por meio de um clique, o usuário será direcionado para um outro texto, contendo a referência do que se procura. De forma não linear, o estudante poderá estabelecer conexões diversas, ser mais ativo, seguir seus próprios percursos para satisfação do que procura. É importante saber que o hipertexto não se limita à *internet*. Também é possível observar nas notas de rodapé dos livros, artigos, dissertações, entre outros, que, por meio de uma numeração, um assunto é explicado mais detalhadamente.

A utilização do *Padlet*, assim como de qualquer outra ferramenta de ensino, exige planejamento. O sucesso da prática está sempre vinculado à organização e planejamento acerca do conteúdo desenvolvido e das melhores ações para se alcançar os objetivos propostos. Por meio do *Padlet*, os estudantes têm a oportunidade de criar murais, solucionar questões, compartilhar arquivos, de forma bem prática.

Sob essa perspectiva, o uso de TDICs, como elementos motivadores da leitura, está em consonância com as propostas da BNCC que destaca a importância do fortalecimento da autonomia dos estudantes “oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2017, p. 60). Nesse sentido, a ideia é que os estudantes, ao realizarem estudos e atividades por meio dessas ferramentas, possam atuar de forma mais autônoma e consciente, aprendendo a realizar escolhas entre as diversas mídias e recursos tecnológicos para a construção de seus conhecimentos.

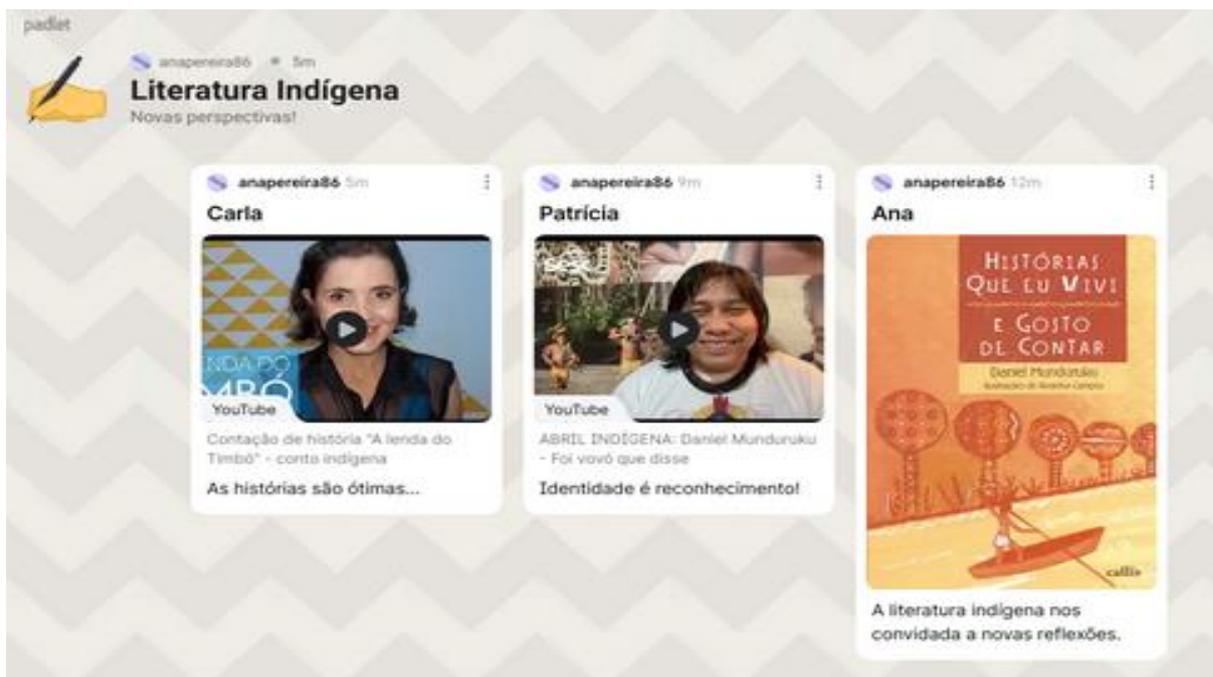
Como frisa Marcuschi, em um artigo intitulado: *O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula*,

O escritor de um hipertexto produz uma série de previsões para ligações possíveis entre segmentos, que se tornam opções de escolha para os hipernavegadores. O interessante é que cada leitor faz suas escolhas e seus caminhos que no geral não são similares ao de outro leitor. Certamente, neste caso, há uma vantagem para os textos literários que oferecem múltiplas sequências de seguimento, desde que possibilitadas (MARCUSCHI, 2001, p. 83).

De forma individual, cada leitor tem a possibilidade de seguir aquilo que deseja, *linkando* o que de fato é importante para a aquisição de conhecimentos. A conexão permite o contato com multimídias no processo de ensino-aprendizagem que, de fato, tem uma representatividade muito importante. Os *hiperlinks* favorecem o passeio pelas informações que, após despertarem a curiosidade, passam pelo chamado “clique” de acesso. Assim, o que era parte, passa a ser visualizada de forma mais ampla.

Para a criação de um *Padlet* basta que os estudantes disponham de uma conta *Google*. Após o usuário efetuar *login*, surge uma tela em branco, com aberturas para criações colaborativas. Nas configurações, encontram-se várias possibilidades para otimizar o mural virtual. Segue uma demonstração da criação de um *Padlet* que tem por objetivo estabelecer um diálogo a respeito da literatura indígena, identidade e ancestralidade.

Figura 7: Criação de um *Padlet*



Fonte: Autora (2022). Disponível em: <https://padlet.com/anapereira86/atividadedeleitura> Acesso em 18 de fev. de 2022.

Tal exemplificação corresponde à leitura realizada por meio de hipertextos e que pode ser propagada nos anos finais do ensino fundamental, com a perspectiva de desenvolver competências e habilidades leitora. Como afirma Moran (2018, p. 12), “a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica”. Desta feita, deparamo-nos com mais possibilidades de avançarmos no ensino-aprendizagem. Porém, devemos nos atentar aos desafios que precisam ser enfrentados, para que possamos obter mudanças positivas ao fazermos tais combinações.

O exemplo apresentado a respeito do *Padlet* apresenta um envolvimento dos leitores com livros que contemplam a cultura indígena. Por meio de um clique, o aluno tem acesso a *sites* e plataformas digitais, onde poderá ler, assistir vídeos, ouvir *podcasts*, ver animação, levando-o interagir em um espaço com diferentes estímulos; o visual, o auditivo e imaginativo. Após compartilhamento do *link*, por *e-mail* ou *whatsapp*, o estudante poderá ter participação

ativa na construção do mural. É uma atividade dinâmica que motiva e persuade. “Encontramos, na rede, uma infinidade de informações que podem auxiliar o leitor em formação em seu processo de amadurecimento literário” (GANZELA, 2018, p. 51).

Assim, pode-se perceber a potencialidade desse aplicativo no ambiente de ensino, enquanto recurso que pode estimular a curiosidade e a leitura. Destarte, é importante que os estudantes se sintam parte de um mundo conectado que relaciona teoria e prática, que promova uma aprendizagem, que contextualiza saberes e difunde pensamentos. Com a produção dos murais, os estudantes passeiam no ambiente virtual, pesquisam, debatem, produzem conhecimentos e resolvem problemas.

4.2 Quiz

Como aponta o dicionário *on-line* Michaelis (acessado em 2022), o *quiz* é definido como “um teste curto e rápido, oral ou escrito, geralmente feito pelo aluno sem aviso prévio”, já desenvolvidos. O uso do *quiz* não possui o objetivo de aprofundar o conteúdo, mas pode ser utilizado para iniciar um assunto, como forma de gerar curiosidade, finalizar uma temática ou revisar conteúdos já desenvolvidos. O recurso poderá, também, ser utilizado como uma ferramenta motivacional no âmbito do espaço educacional. Isso porque, ao trazer a possibilidade de acertos e erros, relaciona-se à ideia de jogo, o que favorece a participação dos estudantes devido ao aspecto lúdico que apresenta.

Os *quizzes*, além de estarem presentes no contexto educacional, podem ser inseridos na gamificação. Segundo Busarello (2016, p. 15), “pode ser aplicada às atividades em que é preciso estimular o comportamento do indivíduo e em circunstâncias que exijam a criação ou a adaptação da experiência do usuário a um produto, serviço ou processo”. O favorecimento dessa atividade corrobora com a dinâmica do professor que busca otimizar as aulas com a finalidade de desenvolver o senso crítico e reflexivo de cada estudante.

Quando se propõe uma aprendizagem com base na *gamification*, os estudantes são motivados a saírem da rotina. A criatividade é uma competência indicada na BNCC e que pode ser estimulada por meio desse recurso, pois os estudantes passam a ser desafiados com questionamentos realizados pelo professor. Além disso, sob orientação, o próprio estudante pode ser motivado a preparar o seu *quiz* para finalizar um conteúdo, promovendo uma maior participação dele no processo de ensino-aprendizagem.

Trazer os *quizzes* gamificados para o ambiente escolar, ensinando mediante a utilização de jogos é uma estratégia que poderá apresentar soluções inovadoras nesse processo.

No momento de elaboração do plano de aula, em que se opta por utilizar o *quiz* como ferramenta educacional, podem surgir alguns questionamentos, tais como:

- ✓ Em que consiste o *quiz*?
- ✓ Quais as etapas de construção de um *quiz*?
- ✓ *Quizzes* dispõem de muitas questões?
- ✓ Quais os propósitos desse recurso?

Seguindo Busarello (2016, p. 2), o *quiz* “se apresenta como uma base de perguntas rápidas e objetivas para fixação de conteúdos e memorização de situações apresentadas”. Nesse sentido, as perguntas devem ser objetivas, com a finalidade de prender a atenção e não se tornar uma atividade cansativa. Além disso, a expectativa gerada pelas perguntas, no momento antes da obtenção das respostas, também é uma condição presente nos jogos e que pode ser um fator importante para a memorização. O passo a passo para a construção de um *quiz* ocorre de forma simples, vejamos uma exemplificação:

- ✓ Acessar a página do quizur.com
- ✓ Criar uma conta e logar (pode ser por meio de uma conta *Google*, *Facebook* ou *Twitter*).
- ✓ Escolher o tipo de *quiz* que se deseja criar: certo e errado; personalidade; *quiz* sobre mim ou lista.
- ✓ Criar os questionamentos, de acordo com a finalidade e o conteúdo proposto na disciplina.
- ✓ Acrescentar, imagens, fotos, vídeos a fim de tornar a atividade mais atraente.

O professor orientador precisa estar atento aos objetivos estabelecidos no plano de aula, para que possa explorar ao máximo esse recurso. Deve, também, pensar em o que fazer após os alunos reconhecerem a sua porcentagem de acertos e de erros, caso isso seja relevante para a sua proposta. O docente poderá, inclusive, refazer a mesma atividade ao final do processo.

Assim, o sucesso do uso da ferramenta está vinculado à relação teoria e prática e à capacidade do professor em concretizar esses dois momentos. Sacristán (1999, p. 83) afirma que “a qualidade profissional reside na capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de selecionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico”. Nesse contexto, emerge a possibilidade de um trabalho produtivo.

Outra preocupação vincula-se à disponibilidade dos estudantes em fazer uso próprio da ferramenta. Cabe, além da orientação do professor na formalização e produção própria do *quiz*, fiscalizar, ter ciência do que será publicado pelos estudantes, se os alunos seguem as regras éticas e morais e se realmente estão pautadas nas metas que se deseja atingir.

Ao fazer uso de uma ferramenta tecnológica, há um caminho a ser seguido. Um deles é estar ciente da privacidade do outro. Ter por base o respeito mútuo é uma atitude indispensável para conduzir os estudantes a chegarem ao resultado esperado. Também é muito importante que o professor tenha a compreensão de que nem todos conseguem atingir os objetivos ao mesmo tempo. O aprendizado acontece em tempos diversos e por meio de diferentes recursos. O uso do *quiz* pode trazer uma experiência positiva, pois praticar os saberes equivale a se envolver de forma ativa no processo.

Como exemplificação do uso do *quiz*, apresento uma aula introdutória sobre a Literatura Negra. Nesse momento, poderá ser apresentado, por meio de *slides* em *PowerPoint*, o conceito de literatura negra e a indicação de personalidades que possuem trabalhos relevantes nessa área. Na apresentação dos escritores, será mostrado um resumo de suas principais obras. Ao final, poderá ser enviado para os alunos o *link* de um *quiz*, para que eles possam testar os conhecimentos acerca dos escritores estudados.

Também seria importante, que houvesse a indicação de um *site*, como o Brasil Escola¹⁰, para que os estudantes pudessem realizar um aprofundamento dos conhecimentos em casa. Na aula seguinte, a partir das informações contidas na trajetória dos autores estudados, do *quiz* realizado em sala e da pesquisa proposta por meio do *site* indicado, o professor dispõe da possibilidade de realizar uma enquete para a escolha da obra a ser lida.

Vejamos o *quiz* elaborado com base nas questões de sim ou não (certo/errado), como proposta para uma aula interativa, cuja finalidade é estimular os estudantes a realizarem atividades de forma lúdica, permitindo que aprendam de forma significativa. Se deseja conhecer na íntegra basta, fazer uma visita aos apêndices.

¹⁰ Cf. em: <https://brasilecola.uol.com.br/>

Figura 8: Demonstração de um *quiz*: enquete

Capa

✓ Título: mínimo de 15 caracteres

✓ Capa: enviar imagem da capa

✓ Descrição: mínimo de 15 caracteres



Enquete: conhecer para escolher!

Após leitura e estudo da biografia resumida dos escritores (as) Conceição Evaristo, Rodrigo França e Ondjaki é hora de escolher por meio de uma enquete, a obra a ser lida e discutida em sala.

Perguntas

✓ Perguntas: criar no mínimo 5

1. Gostou do que leu nas biografias apresentadas?

SIM NÃO

Fonte: Autora (2022). Disponível em: <https://pt.quizur.com/trivia/enquete-conhecer-para-escolher-OkKZ>

A enquete é uma metodologia que o professor dispõe para iniciar um conteúdo de forma lúdica. Recorrendo à curiosidade, o ensino visa despertar a interação dos estudantes na construção do conhecimento. Um outro modelo de *quiz* é a *gamification* que, na visão de Busarello, segue três pressupostos:

Resolução de problemas: são métodos para, de forma sistematizada, encontrar a solução para uma questão, ou questões específicas. Esta questão, ou problema, por outro lado, se caracteriza por qualquer manifestação que na sua prática necessite de um trabalho cognitivo para orientação de ações. Por exemplo: melhor efetivação e aproveitamento de um treinamento, motivação de uma atividade enfadonha, auxílio na retenção de um conhecimento complexo, e assim por diante.

Estímulos: são os agentes que, a partir de uma ação, irão desencadear uma reação e com isso impactar todo o sistema. Um exemplo de estímulo seria um conjunto de variáveis, que ao identificarem um determinado padrão de um usuário forneceriam estímulos adequados àquelas ações.

Cenários lúdicos: correspondem ao lugar onde acontece a ação, ou seja, onde o indivíduo interage com o ambiente ou objeto gamificado. O cenário não pode ser excluído da experiência, ou seja, o ambiente onde ocorre o fenômeno interfere na ação do sujeito. Por isso deve ser visto com cautela em estratégias de *gamification* [...] (BUSARELLO, 2016, p. 19).

Os três pressupostos citados precisam ser (re) vistos e organizados para que, de forma prazerosa e significativa, os estudantes manifestem vontade em solucionar problemas, sintam-se estimulados em prosseguir com as ações propostas nas atividades e, assim, possam competir entre si, em duplas ou grupos.

Vale ressaltar que os *quizzes* podem ser utilizados como ferramentas de motivação da leitura para os estudantes do ensino fundamental, pois um grande desafio para o professor é desenvolver um conteúdo que desperte à atenção dos alunos. Corroborando com Busarello

(2016, p. 30), “motivar o indivíduo consiste em energizar, fornecendo direções, propósitos ou sentidos aos comportamentos e ações”, são essas motivações que norteiam todo um projeto de vida.

Diante do exposto, o *quiz* é um recurso que, se bem direcionado, pode trazer um ganho para o processo de ensino-aprendizagem e ser inserido dentre as estratégias presentes no desenvolvimento de determinado conteúdo. Nesse sentido, Bacich, (2017, p. X) nos informa que “as estratégias metodológicas a serem utilizadas no planejamento das aulas são recursos importantes pois estimulam a reflexão sobre outras questões essenciais[...]”. Corroborando com a autora, devemos atentar para a metodologia a ser escolhida, pois esta norteará todo o processo.

Assim, inserir o *quiz* enquanto proposta colaborativa pode ajudar o docente na concretização das competências e habilidades expressas nos componentes curriculares desenvolvidos no decorrer do ano letivo.

4.3 Podcast

Os professores estão constantemente se questionando em relação às melhores estratégias a serem desenvolvidas no ensino regular. Com isso, buscam por ações pedagógicas que “despertem” os estudantes para o processo de ensino-aprendizagem. Em consonância com Bacich (2017, p. XI), “o papel desempenhado pelo professor e alunos sofrem alterações em relação à proposta de ensino tradicional, e as configurações das aulas favorecem momentos de interação e colaboração”. Como expresso pela autora, à medida em que nos propomos a buscar por melhorias no ensino, assumimos o compromisso de avançar em uma proposta que se afasta do tradicional para aderir a ações que colaborem com a perspectiva do ensino atual, o qual visa o desenvolvimento pleno do estudante.

Com o objetivo de propor um ensino em que se incentive a leitura nos anos finais do ensino fundamental, busca-se, por meio das mais diversas ferramentas, implementar estratégias diversificadas. Assim, pensou-se no uso do *Podcast*. Porém, como toda tecnologia, o uso do *Podcast* com fim educacional precisa de direcionamento, planejamento e avaliação contínua que permita ao professor ter precisão quanto às suas potencialidades nesse processo.

Afinal, o que é um *Podcast*? Para Cruz (2009, p. 66), o termo *podcast* “resulta da junção dos termos *Ipod* (dispositivo de reprodução de áudio/vídeo da *Apple*) e *Broadcast* (método de transmissão ou distribuição de dados), onde um ficheiro áudio é denominado de *Epidose* (episódio)”. Em suas definições, o estudioso acrescenta ainda que “[...] no contexto educacional começa a ser alvo do interesse de muitos docentes que reconhecem nesta

ferramenta uma excelente oportunidade de transmitir conteúdos” (CRUZ, 2009, p. 66). De forma interativa, propõem atividades dinâmicas, fáceis de serem compreendidas e internalizadas elevando a autoestima e podem resultar em uma maior participação em relação aos conteúdos desenvolvidos.

Assim, os *Podcasts* são vistos como ferramentas tecnológicas simples, mas que suscitam alguns questionamentos, como por exemplo: Como utilizar o *Podcast* em sala de aula para incentivar a leitura? Como inserir a audição ou a elaboração de um *Podcast* na metodologia de leitura e estudo do texto? Esses e outros questionamentos surgem na proporção em que se traçam metas a serem realizadas em uma metodologia de formação de leitor.

Como já visto em Cruz (2009), por meio dos *Podcasts* os docentes poderão ter várias oportunidades de transmitir conteúdos e uma delas encontra-se na proposta de projetos de leitura, colocando em evidência a contação de história oral. Os alunos podem ouvir um *Podcast* de um conto de fadas ou uma lenda, por exemplo, e podem gravar as respostas aos questionamentos feitos pelo professor acerca das narrativas, compartilhando no grupo da turma.

Semelhantemente, os professores poderão arquivar as opiniões ou exposições das falas propostas em leituras realizadas pelos discentes e também poderão realizar o caminho da partilha com os pares, tendo como extensão não apenas a sala de aula, mas outros ambientes externos a ela. Uma ideia viável é poder recontar a narrativa por meio de duplas, sob um novo ponto de vista, escolhendo, por exemplo, a perspectiva de um personagem. A forma em que a história seria contada pela dupla não sofreria intervenção do professor, pois se trataria um trabalho em que os estudantes escolheriam a melhor forma de transmissão.

Com a finalidade de demonstrar o que se pode extrair da aplicação de um *podcast*, Cruz (2009) afirma que,

(...) ao utilizar um podcast o professor alia informação, entretenimento, dinamismo e rapidez ao processo de ensino-aprendizagem. Mas criar um podcast exige ao professor muita dedicação uma vez que conceber e dinamizar atividades exige uma grande capacidade de trabalho e criatividade. Na verdade, o saber que os mesmos conteúdos podem ser trabalhados de forma “tradicional” e que, normalmente, não requerem aquele esforço, pode constituir uma barreira para que o professor utilize estes recursos em aula. No entanto vencida esta realidade, o professor pode estar certo de que o trabalho que vai desenvolver trará frutos, sobretudo, no modo como os alunos reagem às atividades propostas (cujo interesse aumenta a responsabilidade pessoal sobre o que aprende). Ao comunicar na linguagem dos alunos, o professor capta o interesse daqueles para os conteúdos curriculares que pretende abordar (CRUZ, 2009, p. 67).

Com o uso do *podcast* o professor pode unir o útil ao agradável, no sentido de possibilitar que o estudante conheça o tema abordado sem se estressar. Mas, ao mesmo tempo,

o professor precisa que estar disposto a dedicar-se ao seu propósito, buscando na dinamicidade os recursos de ensino que possam prender a atenção dos estudantes. Embora seja uma atividade mais trabalhosa, comparada à atividade tradicional, o professor, ao final, poderá sentir-se realizado em perceber um bom resultado ao inserir um recurso tecnológico à prática pedagógica. A respeito desta ferramenta, Cruz (2009), aborda algumas das inúmeras funcionalidades de um *Podcast*, que são:

i) utilizar áudio, textos, imagens, vídeo e hipertexto; ii) permitir a actualização constante; iii) poder ser resultado de uma produção individual ou colectiva; iv) ser gratuito; v) permitir o acesso de forma livre ou mediante registro ao conteúdo permitido; além de vi) permitir aos utilizadores a recepção das actualidades feitas num podcast por meio de feeds do Real Simple Syndication¹¹ (pois quando um utilizador subscreve o serviço RSS é notificado por e-mail sempre que o podcast subscrito é actualizado, não tendo de o consultar, mas estando sempre a par das actualizações feitas pelos podcasters); e vii) possibilitar o download dos ficheiros para os dispositivos de reprodução digital de áudio como ipods, MP3, MP4 players, etc (o que facilita a audição dos conteúdos ao não ter que estar ligado à Web, podendo escutá-los numa qualquer hora situação do seu cotidiano) ou outros dispositivos móveis (CRUZ, 2009, p. 67-68).

Conforme exposto, a gama de possibilidades de uso do *Podcast* favorece professor e estudantes a participarem de momentos diversos, em tempo real, dispostos na internet. Algo bem comum e que os estudantes têm apreço é pela reprodução de áudio em MP3 e MP4, como citado anteriormente. Em uma sala de oitavo ou nono ano, por exemplo, de acordo com o planejamento, o professor ou professora poderá pedir para que seus alunos leiam algumas obras da literatura juvenil, por meio do livro físico ou de livro digital. Em seguida poderá solicitar que produzam um *Podcast* versando sobre sua compreensão da história, fazendo uso também dos recursos sonoros disponíveis. Serão momentos em que a aprendizagem será contemplada de forma dinâmica, despertando assim o interesse de cada estudante. Veja, na figura 9, uma imagem que representa o *Podcast*, representada por meio de um símbolo.

¹¹ É um meio que permite aos usuários da Internet acompanhar seus sites favoritos por meio de uma única plataforma. Ele agrega o conteúdo mais recente publicado em sua lista de sites selecionados e permite que você o leia à vontade. Em poucas palavras, a tecnologia RSS é como um *feed* de notícias personalizado que extrai o conteúdo que você está interessado em ler. Em vez de percorrer seus sites favoritos um por um para ver se há novas postagens, você pode configurar um leitor de RSS para fazer isso por você. Disponível em inglês em: <https://wpmayor.com/beginners-guide-simple-syndication-rss/>. Acesso em: 11 de abr. de 2022.

Figura 9: *Slogan de um Podcast*



Fonte: disponível em: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/2191775-podcast-radio-icon-studio-table-microphone-with-broadcast-text>. Acesso em: 23 de fev.de 2022.

Segundo os conhecimentos de Cruz (2009), no que corresponde à funcionalidade de um *Podcast*, quanto ao processo criativo, pode-se dizer que,

(...) para criar um *podcast* não é necessário um conhecimento apurado de *software*. Na verdade, as recentes ferramentas da Web 2.0¹² são criadas de modo a que qualquer utilizador, com o mínimo de conhecimentos informáticos (e estamos em crer que, atualmente, a grande maioria dos professores detém esses conhecimentos), possam usá-las nas suas aulas. A vontade de cada um! (CRUZ, 2009, p. 76).

Pensar nas ferramentas tecnológicas disponíveis e acessíveis é oferecer possibilidades para novas descobertas. É importante estimular ações pedagógicas que vão além das indicadas nos livros didáticos, para que a obtenção de conhecimento seja potencializada conforme a necessidade da turma.

4.4 WebQuest

O contexto educacional atual não é mais o mesmo de dez anos atrás. Algumas mudanças que foram pensadas anteriormente, já estão sendo contempladas na atualidade. Pensar o estudante como protagonista da aprendizagem é percebê-lo como um sujeito que produz conhecimentos. Esse estudante é direcionado a seguir seu percurso em um contexto motivador de novas ideias, o que o faz sentir-se engajado no processo de ensino e aprendizagem.

A *WebQuestion*, por exemplo, é uma metodologia que pode ser utilizada como meio de inserção da tecnologia em sala de aula, aliando conteúdos e mídias digitais, pois é um recurso educacional que envolve a participação do professor e estudante no uso da *internet*, por meio de um estudo direcionado, em que o estudante tem a possibilidade de resolver desafios. Tais desafios podem ser apresentados mediante a tarefas que requerem pesquisas e

¹² Web 2.0 é um termo usado para designar uma **segunda geração de comunidades e serviços oferecidos na internet**, tendo como conceito a Web e através de aplicativos **baseados em redes sociais e tecnologia da informação**. Disponível em : <https://www.significados.com.br/web-2-0/> acesso em: 11 de abr. De 2022.

desenvolvimento de pensamento crítico, permitindo ao aluno desenvolver o seu aprendizado.

Conforme aponta Dodge (1996, p. 1) “a *WebQuest* é uma investigação orientada, na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da Internet, opcionalmente suplementadas com videoconferências”. Cabe ao professor construir um percurso, de acordo com o conteúdo desenvolvido e recursos tecnológicos disponíveis, que será posteriormente trilhado pelo aluno, pois uma *WebQuest* possibilita um aprofundamento do conhecimento.

Para fazer uso da *WebQuest*, deve-se pensar na estrutura que a compõe. Bontettuit Júnior e Coutinho (2012, p. 75) afirmam que,

(...) a página inicial de uma *WebQuest* é como se fosse um cartão de visitas para o que vai ser apresentado. Assim como o autor de um livro tem o cuidado e preocupação especial em escolher boas fotografias, imagens e letras para a sua capa, o autor de uma *WebQuest* também deverá ter esta mesma preocupação, uma vez que esta seção deve conter alguns itens de suma importância[...]. a) título da *Webquest*, b) a faixa etária a que se destina c) os dados referentes à data de criação e última atualização, d) o nome do(s) autor(es), e) o contato destes autores (que poderá ser e-mail ou telefone), f) uma imagem alusiva à temática a ser trabalhada, g) explicitar se a atividade é do tipo curta (até três dias de trabalho) ou longa (de uma semana um mês de trabalho) e como sugestão adicional, h) o contexto em que a *WebQuest* foi construída[...].

A construção de uma atividade proposta, fazendo uso da *WebQuest*, não ocorre de forma aleatória, mas há um caminho a ser percorrido, uma estrutura pensada e articulada no propósito de que se ofereça as condições para que se realize o aprendizado.

Como toda estratégia educativa, a *WebQuestion* também necessita de uma avaliação, pois é ela que vai permitir ao professor obter o *feedback* do trabalho realizado, o que funcionou, o que não funcionou e o que pode ser aperfeiçoado na próxima atividade. Nessa conjectura, pode-se optar por trabalhar os pontos negativos para que ocorra um avanço no processo de aprender.

Desse modo, Bontettuit Júnior e Coutinho (2012, p. 74), contextualizam que a “avaliação é sempre uma tarefa complexa, pois exige do indivíduo que a realiza uma série de conhecimentos e habilidades, como por exemplo, a observação, análise, poder de síntese, interpretação, o conhecimento na área, etc. [...]”. Se a avaliação carrega toda essa complexidade, precisamos insistir com novas metodologias, para que assim possamos alcançar as metas estabelecidas no processo avaliativo.

Quanto aos elementos que devem compor a *WebQuest*, conforme apontamentos de Abar e Barbosa (2008), estão descritos por: introdução, tarefa, processo, recurso, avaliação, conclusão e créditos. É uma metodologia que estimula os professores e estudantes a

pesquisarem a respeito de uma questão problema com o intuito de solucioná-la. Na verdade, é uma busca organizada por informações as quais estão contempladas nos *sites* de busca da internet. No quadro 3 são exemplificados os componentes de uma *WebQuest*.

Quadro 3: Componentes de uma *WebQuest* citados por Abar e Barbosa.

INTRODUÇÃO	“[...] deve apresentar o assunto de maneira breve e propor questões que devem balizar o processo investigativo e motivar a clientela-alvo” (ABAR e BARBOSA, 2008, p. 38).
TAREFA	“[...] evoca uma ação, o que é para fazer e, em uma <i>WebQuest</i> , deve ser uma ação que resulte em um produto passível de ser executado e de ser obtido, pelos alunos, no âmbito escolar” (ABAR e BARBOSA, 2008, p. 39).
PROCESSO	“[...] traduz a dinâmica da atividade – como os alunos devem se organizar para a atividade, quando em grupo, quando individualmente” (ABAR e BARBOSA, 2008, p. 43).
RECURSOS	“[...] são <i>sites</i> que o autor ou os autores da <i>WebQuest</i> já pesquisaram, verificaram a autenticidade e consideram relevantes e necessários para que os alunos possam concretizar a tarefa proposta” (ABAR e BARBOSA, 2008, p. 45).
AVALIAÇÃO	“[...] deve apresentar aos alunos, com clareza, como o resultado da tarefa será avaliado e que fatores serão considerados” (ABAR e BARBOSA, 2008, p. 47).
CONCLUSÃO	“[...] resume o propósito geral do que foi aprendido e indica como o aluno pode continuar a estudar o assunto. [...]” (ABAR e BARBOSA, 2008, p. 49).
CRÉDITOS	“[...] Não são as referências indicadas para os alunos no processo e recursos e, sim, o material que foi necessário para a formatação da <i>WebQuest</i> ” (ABAR e BARBOSA, 2008, p. 49).

Fonte: Adaptação da autora (2022)

O quadro 3 tem o objetivo de descrever o que deve conter em cada etapa de uma *WebQuest*, a qual pode ser inserida no conteúdo de incentivo à leitura e compreensão do texto, ou pode se adequar aos diferentes conteúdos e etapas do conhecimento. No entanto, é sempre necessário ter conhecimento prévio da maturidade do grupo, antes de realizar o planejamento. A *WebQuest* é uma metodologia que pode ser realizada com estudantes de oitavos e nonos anos, turmas que já dispõem de certa maturidade para avançar na busca por conhecimentos através de *links*, *sites*, *vídeos*, *podcast*, entre outros.

Isto posto, a introdução corresponde à brevidade do que será desenvolvido ao longo do processo. As tarefas são as ações propostas, as quais visam sempre um produto final. A terceira aba é composta pelo processo e às vezes pelos recursos e fica a critério de quem a produz. É observado que, ao fazer a descrição das atividades a serem realizadas, o professor facilita a aprendizagem dos estudantes. Na aba dos processos, podem ser inseridas imagens, pode-se mudar a fonte, entre outras funcionalidades que mantêm a atenção dos alunos quanto ao ensino-aprendizagem. Fornecer os *links* e/ou *hiperlinks* é imprescindível para que o processo ocorra de forma satisfatória.

Ao se utilizar da metodologia da *WebQuest*, propõe-se incentivo à criatividade, pois

ao estudante é dada a liberdade de criação. Essa metodologia permite uma aprendizagem colaborativa em que as transformações ocorrem, ao passo que as pesquisas são realizadas. O professor precisa se certificar de que todos os alunos possuem acesso à internet em sua casa, ou realizar as etapas sempre no ambiente escolar. Os resultados alcançados podem ser compartilhados nos ambientes internos e externos à sala de aula. Quanto ao processo avaliativo, entende-se que

hoje está aquém de seu verdadeiro potencial. Como método de verificação de aprendizagem, ela pode superar o binômio aprovação/reprovação e ser utilizada como um instrumento de reorientação da prática pedagógica; seu uso, um dos mais definidos eventos-rituais escolares, pode, assim, facilmente suplantar a inércia da rotina escolar, desde que ela seja pensada, por professores e alunos, como etapa da relação de ensino, e usada verdadeiramente como uma forma de verificar brechas no processo de aprendizagem que possam ser vencidas. E no processo de posicionamento da avaliação como um guia, um meio de desenvolver a aprendizagem e não apenas verificá-la, que se pode desnaturalizar esse processo e adequá-lo aos desafios atuais da educação.

O observado é que a avaliação tem significação quando ultrapassa a ideia de aprovar e reprovar. Faz-se um percurso para detectar se o estudante deixou de aprender. Nesse caso, o discente terá como retornar ao problema explícito, rever os conceitos e compreender o que até então estava causando dúvidas e, assim, prosseguir no processo de aprendizagem.

5 DE PESQUISA EM PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre a utilização das metodologias ativas aliadas às tecnologias digitais para o incentivo à leitura no que corresponde aos anos finais do ensino fundamental. De acordo com Gil (2008, p. 50), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Essa abordagem chama a atenção do pesquisador para as diversas formas de estudar ou analisar um problema.

Dessa maneira, a pesquisa foi realizada por meio de estudo em livros, de mapeamento de artigos, teses e dissertações presentes no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, da BDTD e do *Google Acadêmico*. Em relação ao levantamento bibliográfico para análise, em primeiro momento foi pensado em recorrer aos bancos de dados considerando um período de cinco anos.

Como se trata de uma temática que está em processo de desenvolvimento na área da educação, dispomos de pouco material teórico. Em vista disso, foi necessário estender o período referente às possíveis publicações que datam dos anos de 2010 a 2021, para efeito de análise desta pesquisa. Considerou-se um período de onze anos, momento em que as metodologias ativas, juntamente com os meios tecnológicos, trazem mudanças visíveis nas práticas pedagógicas atuais.

Com a perspectiva de acompanhar as mudanças e imbuir-se com as informações compostas em teorias, Gil (2008, p. 50) chama a atenção do pesquisador para a importância da pesquisa bibliográfica, que “[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que poderia pesquisar diretamente”. Esse contato com a diversidade de fenômenos é o que possibilita conhecimentos diversos e abrangentes, percorrendo um passado em que dados históricos foram relevantes para o entendimento do presente, possibilitando futuro mais coeso.

Considerando que a pesquisa intenta evidenciar como as metodologias ativas aliadas às tecnologias digitais de ensino e aprendizagem podem favorecer o desenvolvimento da competência leitora dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, utiliza-se uma abordagem quali-quantitativa que, segundo Creswell (2010, p. 170), é vista como método misto, no qual “tanto as questões (hipóteses) da pesquisa qualitativa quanto aquelas da pesquisa quantitativa precisam ser apresentadas em um estudo de métodos mistos para estreitar e concentrar o foco da declaração de objetivo”. Essa combinação de métodos facilita a compreensão acerca do problema de pesquisa apresentado.

A busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações do *Google Acadêmico* ocorreu por meio do endereço eletrônico <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>, a partir do qual foram utilizados os seguintes descritores: "formação do leitor" + "tecnologias digitais" + "metodologias ativas", surgindo aproximadamente cento e dezoito (118) resultados. Tais resultados referiam-se a 30 dissertações, 4 teses, 1 trabalho indisponível, 7 *e-books*, 18 artigos, 4 revistas, 1 resumo, 1 caderno de resumo, 1 ementa de curso, 1 Epub, 1 documento Curricular, 3 Projetos Políticos Pedagógicos, 2 editais, 5 relatos de experiências, 1 Trabalho de de Graduação Individual – TGI, 2 anais, 4 Propostas Curriculares, 14 livros em PDF, 4 monografias, 2 Trabalhos de Conclusão de Curso –TCC, 1 comunicação, 3 Coletâneas, 1 Pôster. Entre os resultados elencados, pelo menos sete (7) não foram possíveis de localização.

No banco de dados da BDTD também foram utilizados descritores tais como: “sala de aula invertida” + “ensino fundamental” os quais apresentaram três (3) pesquisas, “contação de história” + “formação de leitores” dezenove (19) e intertextualidade e TDIC cinco (5), o que culminou em vinte e sete (27) trabalhos encontrados. Com a finalidade de elencar apenas as temáticas que correspondiam à pesquisa proposta, selecionou-se, por meio da análise de conteúdos, trinta e três das pesquisas realizadas no *Google Acadêmico*.

Com a ideia de refinar a pesquisa, optou-se por um número de cinco descritores, sendo eles um relatório de pesquisa de Mestrado e quatro dissertações. Os textos estavam diretamente ligados a temática proposta. Dos vinte e sete trabalhos encontrados no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), após lidos e analisados, foram selecionados apenas cinco, que foram propostos com a ideia de se chegar à comprovação ou refutação das hipóteses que envolvem a problemática apresentada.

As pesquisas encontradas no *Google Acadêmico*, escolhidas para análise, foram: a tese de Adriane Ester Hoffmann (2020), intitulada *Leitores, Literatura, Ensino Híbrido: Reflexões sobre o ato de Ler Contemporâneo da Prática Pedagógica*. A dissertação de Francisca Alves de Medeiros Couto (2020), cujo título é *Experiências com Tecnologias Digitais e a Aprendizagem Baseada em Projetos: O podcast como recurso de incentivo à leitura*, realizada com estudantes do nono ano do ensino fundamental. Bem como a dissertação de Lorena Chagas Lemos Pinho (2020), intitulada *Metodologias Ativas: Possíveis Práxis de Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica*.

Na BDTD, foram selecionados para análise a dissertação de Adriana Gonzaga Lima Corral (2019), cujo título se apresenta como *A contação de histórias como ferramenta para a formação do leitor no Ensino Fundamental II*, o relatório de pesquisa de mestrado de Dalva Rejane do Carmo (2016), intitulado *A contação de histórias no processo de aprendizagem da*

leitura, a de Sara Maria Fonseca da Mota (2016), com o título de *O Conto: da produção à leitura criativa*, seguindo com a dissertação de Soraya Souza de Carvalho (2016), intitulada *Poesia em Sala de Aula Mediada pela Intertextualidade e pelas TDIC*, finalizando com Weider Alberto Costa Santos (2019), com seu trabalho intitulado *Desenvolvimento da Sala de Aula Invertida: no Ensino Fundamental Anos Finais: um estudo de caso*.

Após a seleção e leitura dos materiais encontrados, foram elaborados fichamentos com para análise dos dados. Estes, foram interpretados com base no método da análise de conteúdos que, segundo Bardin (1979), é uma fase longa que proporciona enfado, mas que são necessários para refutação ou não das proposições analisadas. Espera-se que, ao final, seja possível construir novas formas de conhecimento quanto a temática em estudo.

A presente pesquisa originou uma Produção Técnico-Tecnológica (PTT), tendo como dimensão uma cartilha no formato *e-book*. A cartilha apresenta indicações de estratégias de leitura, as quais devem ser pautadas nas estratégias de leitura de Solé (1998), bem como na sequência didática de Cosson (2009). Para desenvolver as sequências didáticas, deve-se fazer uso das metodologias ativas associadas às ferramentas tecnológicas para a formação de leitores dos anos finais do ensino fundamental, contexto indispensável para a construção de um sujeito ativo, crítico e reflexivo. O *link* do *e-book* deverá ser compartilhado nas redes sociais das escolas de Ensino Fundamental para que os professores possam acessar.

6 O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS E FORMAÇÃO DO LEITOR?

Com base nas dissertações, relatório de pesquisa de mestrado e teses contidas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), como também nos bancos de dados do *Google Acadêmico*, obteve-se o resultado de seis (6) dissertações, um (1) relatório de pesquisa de mestrado e uma (1) tese. Trazemos as análises realizadas com base no período de 2010 a 2021. A seguir, o quadro 4 contém as dissertações, tese e relatório de pesquisa de mestrado encontrados nos bancos de dados e que contribuíram com a temática apresentada. Para representar as categorias expostas, foi utilizado D para a identificação das dissertações, RPM para relatório de pesquisa de mestrado e T para teses.

Quadro 4: Publicações sobre metodologias ativas, tecnologias digitais e a leitura nos anos finais do ensino fundamental.

Categorias	Ano	Gênero	Locus da pesquisa	Título	Autoria
T1	2020	Tese	<i>Google Acadêmico</i>	Leitores, Literatura, Ensino Híbrido: Reflexões sobre o ato de Ler Contemporâneo.	Adriane Ester Hoffmann
Descrição	A tese trata de um estudo voltado para a formação de leitores literários da era tecnológica, digital e contemporânea. O objetivo geral é pesquisar se é possível, com o ensino híbrido, o professor ser mediador da aprendizagem e o estudante realizar caminhos em ritmo próprio para desenvolver atividades solicitadas pela escola. A pesquisa é exploratória e descritiva, desenvolvida mediante pesquisa de campo, análise qualitativa, instrumento de coleta de dados e aplicação de prática leitora. Em um primeiro momento, para fins de diagnóstico, o <i>corpus</i> foi composto por 800 estudantes de escolas pública, dos anos finais do ensino fundamental. No segundo momento, selecionou uma só escola e uma turma para a realização da prática leitora e ao final ficou constatado que na educação literária, na contemporaneidade, é importante associar novos modos de ler e novos suportes tecnológicos para que o aprendizado se constitua em uma prática colaborativa.				
D1	2020	Dissertação	<i>Google Acadêmico</i>	Experiências com Tecnologias Digitais e a Aprendizagem Baseada em Projetos: O Podcast como recurso de incentivo à leitura.	Francisca Alves de Medeiro Couto
Descrição	É uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo e interpretativista embasada em reflexões sobre a formação de leitores, tecnologias digitais, metodologia ativas e no estudo das experiências em contextos educacionais. Tem por objetivo geral investigar as experiências de alunos a partir do uso de <i>podcasts</i> para incentivar a leitura, no contexto da aprendizagem baseada em projetos, nas aulas de língua portuguesa. Os dados foram gerados com a aplicação de uma proposta didático-pedagógica. Essa proposta foi dividida em duas fases: a primeira envolveu a produção de <i>podcasts</i> por um grupo de oito alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública, que participaram voluntariamente de oficinas de estudo, pesquisa e produção de materiais didáticos para a criação de <i>podcast</i> . A segunda fase se configurou na apresentação				

	de repositório digital para os demais alunos da mesma turma. Os participantes da primeira fase relataram suas experiências em um único diário de bordo e os da segunda fase escreveram relatos de experiência. O ambiente de protagonismo construído, estimulou a autonomia, a autoconfiança a criatividade, a colaboração, a autoria do conteúdo pelos estudantes e o espírito investigativo.				
D2	2020	Dissertação	Google Acadêmico	Metodologias Ativas: Possíveis Práxis de Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica.	Lorena Chagas Lemos Pinho
Descrição	Esta pesquisa objetivou compreender o lugar das metodologias ativas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica a fim de construir um caderno de práticas pedagógicas com propostas de atividades para as aulas de Língua Portuguesa, com foco no desenvolvimento da leitura no 9º ano do Ensino Fundamental II, embasadas nas metodologias ativas. É uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. O trabalho com as metodologias ativas foi fundamentado em Moran (2015), Bacich & Moran (2018), Bergmann & Sams (2018). Em relação a práxis, seguiu com Freire (1987), Vasques (2007) e Marx (2013). Referindo-se ao ensino da Língua Portuguesa e desenvolvimento da habilidade leitora, o embasamento teórico contou com, Faraco (1984), Solé (1998), Antunes (2003), Kleiman (2004), Koch e Elias (2007) e Geraldi (2012).				
D3	2019	Dissertação	Repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD	A contação de histórias como ferramenta para a formação do leitor no Ensino Fundamental II.	Adriana Gonzaga Lima Corral
Descrição	Refere-se a uma pesquisa que reflete a respeito da contação de histórias para a formação de leitores no Ensino Fundamental II. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação. O desenvolvimento das atividades de leitura baseou-se no método recepcional, desenvolvido por Bordini e Aguiar (1993). Buscou-se ao longo da pesquisa trabalhar a contação de histórias em sala de aula, partindo de textos que despertassem as “ressonâncias ideológicas”, apresentando textos que comovessem, uma vez que são próximos da realidade dos próprios estudantes. Além de temáticas conhecidas e/ou atraentes, os textos selecionados possuíam valor estético. Os dois contos escolhidos para a contação e recepção em primeiro momento, foram a obra <i>Tchau</i> (1984) de Lygia Bojunga Nunes: “O bife e a pipoca” e o conto homônimo ao título. Na segunda etapa foi realizada a recepção do romance <i>Seis vezes Lucas</i> (1995), de Lygia Bojunga Nunes, que possui discurso libertário e emancipatório, além de apresentar linguagem dotada de valor estético.				
RPM1	2016	Dissertação	Repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD	A contação de histórias no processo de aprendizagem da leitura.	Dalva Rejane do Carmo
Descrição	A proposta desta pesquisa propôs apresentar um romance clássico, escrito no século XIX, a alunos do 6º ano da Escola Estadual 17 de março, através do processo de contação de histórias. Acredita-se que através da contação de histórias, o aluno tenha acesso a textos clássicos, e isso venha a despertar sua curiosidade para a leitura de maneira geral. A base teórica para a efetivação da pesquisa foram: Koch (2015), Kleiman (2001), Solé (2009), Lajolo (2001) e Marcuschi (2008). Todo o processo foi registrado em caderno pedagógico no qual foi aplicada uma sequência didática e que servirá de subsídio para futuras intervenções.				

D4	2016	Dissertação	Repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD	O Conto: da produção à leitura criativa.	Sara Maria Fonseca da Mota
Descrição	Trata-se de uma pesquisa que tem por finalidade apresentar considerações acerca de uma atividade de intervenção aplicada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública da rede estadual de ensino do município de Cristinápolis/SE. Trata-se de oficinas de leitura dos contos literários “O conto se apresenta” de Moacyr Scliar, “Colheita” de Nélide Piñon e “A estrutura da bolha de sabão” de Lygia Fagundes Telles. A fundamentação teórica contempla Moisés (2012), Cortázar (2011) e Bosi (2015), que tratam de aspectos do gênero conto. Entre outros contextos explora o conceito de leitor baseado nas propostas de Umberto Eco e memória literária de Samoyault (2008), além de considerações acerca da mediação pedagógica, tratada pelo uso de Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC’s).				
D5	2016	Dissertação	Repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD	Poesia em Sala de Aula Mediada pela Intertextualidade e pelas TDIC.	Soraya Souza de Carvalho
Descrição	A pesquisa foi proposta com a finalidade de promover a leitura literária de forma interativa, promovendo a integração de conteúdo curricular – leitura e interpretação, através de linguagens lúdicas (leitura cinematográfica, ilustrações) e tecnológicas (leitura oralizada, gravada e editada fazendo uso de ferramentas tecnológicas tais como o celular, o computador e uma mídia reprodutora, no caso um CD). A pesquisa teve como <i>corpus</i> literário a obra <i>Impregnações na floresta, poemas amazônicos</i> de Helena Parente Cunha, trabalhada com estudantes do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental. A metodologia apresentada foi a semiológica de Bordini e Aguiar, em que, a partir de um livro de poemas, explorou-se a leitura dos poemas em interface com a leitura cinematográfica do filme <i>Tainá, uma aventura na Amazônia</i> , produção de Pedro Carlos Rovai, dirigida por Sergio Block. A pesquisa resultou em um livro e em um CD contendo os poemas da obra <i>Impregnações na floresta, poemas amazônicos</i> de Helena Parente Cunha.				
D6	2019	Dissertação	Repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD	Desenvolvimento da Sala de Aula Invertida: no Ensino Fundamental Anos Finais: um estudo de caso.	Weider Alberto Costa Santos
Descrição	A pesquisa aborda o desenvolvimento da Sala de Aula Invertida (SAI) no Ensino Fundamental anos finais. De caráter qualitativo, a pesquisa contou com um público de duas professoras e vinte e quatro estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental em um colégio da rede privada de Maceió – AL, entre o 2º semestre de 2017 e o 2º semestre de 2018. O percurso teórico-metodológico se utilizou dos aportes às TIC, trilhas e desafios à educação; ensino híbrido; mediação pedagógica em contexto híbrido e SAI. As análises das etapas foram reunidas nas respostas dos estudantes aos questionários de entrevista, grupo focal, análise dos posts nos blogs e aplicação de questionários de entrevista às professoras. Constataram que os processos da sala de aula invertida, para além da técnica, se efetivam desde uma estrutura com recursos, formativa e colaborativa favorável a mudança do modelo essencialmente expositivo para uma atuação cognitivista, mediadora e dialógica.				

Fonte: Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD, pela autora, 2022.

Conforme descrição dos conteúdos no quadro acima, percebe-se a relevância das pesquisas para a temática abordada, tendo em vista que trazem informações a respeito das

metodologias ativas e das TDICs, no contexto da formação do leitor que cursa os anos finais do ensino fundamental. São apontamentos bibliográficos, considerando uma abordagem dialógica, e que convidam o leitor a observação e criticidade quanto as propostas apresentadas. São pesquisas desenvolvidas em sua maioria, nas escolas públicas estaduais ou municipais, e uma instituição do setor privado. As escolas contempladas ficam nos estados do Rio Grande do Sul (1), Ceará (2), São Paulo (1), Sergipe (3) e Alagoas (1).

6.1 Resultado e discussão da bibliografia selecionada

6.1.1 T1 - Leitores, Literatura, Ensino Híbrido: Reflexões sobre o ato de Ler Contemporâneo

A tese de Hoffmann (2020), tem por base a pesquisa de campo, efetivada em onze (11) escolas estaduais e seis (6) escolas municipais, localizadas no município de Frederico Westphalen – Rio Grande do Sul. Por contemplar uma pesquisa ampliada, na expectativa de saber se é possível, com o ensino híbrido, o professor ser mediador da aprendizagem e o estudante realizar caminhos em ritmo próprio para desenvolver atividades solicitadas pela escola, foi realizada uma investigação fazendo o uso de um questionário, no qual foram elencadas vinte (20) perguntas. Observe, no gráfico 1, o número de estudantes que participaram da pesquisa, contribuindo com as respostas do questionário.

Gráfico 1 – Número de estudantes que responderam ao questionário



Fonte: Autora (2022).

Embora a pesquisadora tenha mencionado a participação de oitocentos estudantes, foi possível perceber em uma recontagem e análise dos dados, que o resultado final ultrapassou o

número expresso por ela, sendo que oitocentos e sessenta e dois (862) estudantes responderam ao questionário.

Um dos fatores impactantes percebido pela pesquisadora é que “os professores não utilizam recursos tecnológicos em suas aulas, mantendo um distanciamento entre o conhecimento da escola e o conhecimento do estudante aprendido no meio digital” (HOFFMANN, 2020, p. 66). Considera-se um aspecto preocupante, pois como será possível o professor ser mediador da aprendizagem motivar o estudante a percorrer caminhos em ritmo próprio, se o docente não se permite ao novo, ao contato direto com a tecnologia, às novas adequações do ensino híbrido? Muitas das respostas obtidas no decorrer do questionário analisado, faz-nos refletir a respeito de como está sendo pensada a formação do leitor, principalmente em uma época em que os estudantes dispõem de um contato direto com as TDICs e que, por vezes, não é dada credibilidade no contexto escolar. O professor pode permitir que os estudantes interajam com o novo, pois através das mídias digitais é possível ensinar e aprender de forma descontraída.

Frente aos ambientes virtuais, temos a necessidade de procurarmos novos métodos, para que sejam desenvolvidas competências e habilidades significativas que tragam o estudante para o centro do processo de ensino e aprendizagem. A partir disso, é possível fazer perceber a magnitude da disseminação dos saberes nas mais diversas áreas do conhecimento. Com base nos dados apresentados na T1, vejamos o gráfico 2, que correspondem a cento e noventa e seis (196) estudantes do sexto ano, dos quais cem (100) eram do sexo feminino, com média de idade de onze (11) anos.

Gráfico 2 – Gosto pela leitura



Fonte: Autora (2022).

O gosto pela leitura é um dos propósitos elencados nas instituições de ensino que ainda não foram alcançados em totalidade. Trabalhar com métodos de ensino que possam favorecer tal momento é imprescindível, pois embora 72% dos estudantes tenham afirmado gostarem de ler, a porcentagem que indica negação é relevante, o que provoca reflexões para possíveis ações em caráter de urgência.

Gráfico 3 – Livros lidos por mês



Fonte: Autora (2022).

A média de livros lidos por mês compreende a dois exemplares, o que favorece a prática do professor, bem como o desenvolvimento dos estudantes que se propõem a fazerem leitura objetivando aprender, descontraír, obter uma visão geral dos acontecimentos os quais estão envolvidos. Uma porcentagem significativa ainda se encontra sem perspectiva, uma vez que não expressam se leem ou deixam de ler.

Gráfico 4 – Alunos leitores



Fonte: Autora (2022).

Segundo a pesquisadora os 5% mencionados têm em mente que gostam de ler sem serem leitores, o que não os impede de participarem dos eventos de leitura planejados pelos professores no ambiente escolar.

Ao prosseguir com a análise das respostas os alunos do sétimo ano, cento e oitenta (180) afirmaram gostar de ler, tendo como preferência livros literários que tematizam aventura e amor. Duzentos (200) afirmaram ler em média um (1) ou dois (2) livros por mês. Duzentos e três (203) acreditam que a leitura não precisa ser cobrada como avaliação, o que confirma a ideia de que a leitura carece de novas perspectivas e que o gosto pelo ato de ler não pode ser alcançado por imposição, mas que a liberdade de escolha, a adequação do ambiente e os objetivos propostos devem estar alinhados ao pensamento dos estudantes da sociedade contemporânea.

Segundo Cosson (2015, p. 169), “a leitura literária na escola precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidas que não devem ser confundidas simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem com uma simples atividade de lazer”. As práticas de leitura não podem ser aleatórias ou improvisadas, mas planejadas, conforme a exigência da atividade a ser realizada. O desafio proposto é mesclar ensino e lazer, no sentido de envolver e capacitar os estudantes quanto à formação leitora almejada. Às vezes, as práticas pedagógicas definidas contemplam apenas a avaliação como exposto na fala de alguns estudantes. Estes afirmaram que, ao fazerem a leitura, há necessariamente uma avaliação que confirma a participação de todos os estudantes na concretização do ato da leitura.

No oitavo ano, muitos gostam de ler histórias que contemplam aventura, terror e que são de cunho policial. Gostam de *youtubers* e *mangás*. Demonstraram fazer leitura de diversos textos, expuseram que os professores não consideram os gostos e hábitos de leitura em meio digital. De acordo com os dados da pesquisa, “a escolha por temáticas exploradas na tela do computador sugere um tipo de estudante que busca, fora do ambiente escolar, suas leituras” (HOFFMANN, 2020, p. 63).

Se por iniciativa própria os alunos já dispõem de certa maturidade para buscarem o que almejam, cabe também a escola, por meio da prática docente, motivá-los às descobertas advindas desta gama de conhecimentos, que se faz presente nos mais variados meios de comunicação. Tais conhecimentos podem ser compartilhados, debatidos, apreciados sem que haja precisamente uma avaliação em formato de prova, pois é importante que o prazer pelo ato de ler adentre as salas nas diversas especificidades e que leve estudantes e professores ao reconhecimento da magnitude da leitura.

Os alunos do nono ano, participantes da pesquisa, contam em um número de duzentos e quatro (204). Destes, oitenta e cinco (85) afirmaram que leem, tendo como preferência por livros literários em que a trama contemple aventura, terror ou amor. Cento e oitenta e cinco (185) estudantes disseram não gostar das atividades propostas, pois afirmam não aprender nada de novo. Além disso, as obras são infantis e com finalidade avaliativa. Contudo, os estudantes se identificam com leituras atuais, sendo elas *youtubers*, diários e histórias reais, além de livros de autoajuda.

Quando questionados a respeito da cobrança de leitura pelo professor, duzentos (200) alunos teceram críticas, justificaram que são temáticas não exploradas na escola e que as leituras propostas não auxiliam na formação do cidadão. Abrindo um parêntese, podemos refletir a respeito da “fala” apresentada pelos estudantes, uma vez que cada público deve ter contato com as obras que os representa em faixa etária e que possam somar conhecimentos para a construção ética, cidadã e social de cada indivíduo.

Assim, é perceptível, que avançar frente à nova proposta de escola faz-se necessário. Mas, para que ocorram mudança, os objetivos precisam ser definidos, contextos organizados, habilidades desenvolvidas para que a prática leitora possa ser efetivada de fato. E, para isso, a inclusão das ferramentas tecnológicas ao processo desencadeado pela leitura é de real importância. Como diz Zabala (1998, p. 96), “não se deve esquecer que o melhor incentivo ao interesse é experimentar que se está aprendendo e que pode se aprender”. Isto posto, devemos sempre propor novos desafios e motivar os estudantes a persistirem no aprendizado. Com o uso das TDICs, por exemplo, podemos incentivar os estudantes a experimentarem o novo e a dinamizarem mais os conteúdos, uma vez que o aprendizado é contínuo e necessário.

Após toda a análise inicial, optou-se pela escolha da turma de oitavo ano, dado que nessa faixa etária os alunos tendem a criticar “os trabalhos com obras literárias desenvolvidos por seus professores e por não gostarem das atividades que lhes é proposto, com a alegação de serem ultrapassadas, assim como as obras” (HOFFMANN, 2020, p. 71-72). Diante disso, confirma-se a necessidade de revisão da prática escolar, quais métodos poderiam ser propostos com a intenção de dinamizar a leitura? Como conseguir que os estudantes tenham acesso a diversidade de literaturas, sendo tão escassas, principalmente em escolas de periferia? Como elencar objetivos que favoreçam a leitura realizada por meio do celular, tendo em vista que ainda dispomos de estudantes que não possuem o aparelho ou até mesmo não tem acesso à internet? São questionamentos que carecem de reflexão, para que, assim, consigamos de forma efetiva desenvolver o apreço pela leitura.

A obra escolhida para ser dinamizada na turma de oitavo ano foi *O vilarejo*, de Raphael Montes. Os estudantes foram motivados a partir da dinâmica *tempestade de ideias*, que tinha por objetivo “explorar a potencialidade criativa dos estudantes” (HOFFMANN, 2020, p. 72). A dinâmica foi iniciada tendo por base a seguinte epígrafe: *o caráter do homem é o seu demônio*, de Heráclito. Em um cartaz, os alunos puderam expressar alguns achados. Porém, percebeu-se que ficaram limitados as explicações acerca de Heráclito, momento em que foi proposto que fizessem uma nova dinâmica, desta vez, por meio da ferramenta Canva.

Nessa dinâmica, propuseram-se a pensar a respeito de demônios e dos sete pecados capitais. Tratou-se de um momento propício em que a interação ocorreu aos poucos e com êxito na exposição de pensamentos. Para além muro da escola, foi passado uma pesquisa *on-line* a respeito dos sete pecados capitais. Logo em seguida o conteúdo pesquisado foi socializado na escola. Como complemento, a professora apresentou imagens dos deuses que estavam relacionados aos pecados capitais e que, até então, muitos dos estudantes desconheciam, assim a proposta realizada no planejamento ganhou forma, adequação e realização. Embora o processo de leitura seja lento e trabalhoso, a persistência foi o que garantiu o sucesso.

6.1.2 D1 - Experiências com Tecnologias Digitais e a Aprendizagem Baseada em Projetos: O Podcast como recurso de incentivo à leitura

Couto (2020) apresenta na D1 as tecnologias digitais que se fazem presentes no contexto educacional e demandam mudanças nas práticas educativas. Assim, tem-se por objetivo investigar as experiências de alunos a partir do uso de *podcasts*, para incentivar a leitura no contexto da aprendizagem baseada em projetos, durante as aulas de língua portuguesa. Foi uma pesquisa realizada com vinte e seis (26) estudantes do nono ano e uma (1) professora de língua portuguesa, que também é pesquisadora do trabalho abordado. No desenvolvimento do estudo, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), em que pais ou responsáveis tomaram ciência da pesquisa e autorizaram a participação dos estudantes.

Conforme Couto (2020, p. 61), “a escolha dessa turma deu-se pelo fato de haver grande número de alunos com baixo índice de aprendizagem e por serem resistentes a qualquer tipo de leitura”. Nesse contexto, ao sentir certo desconforto, o professor deverá agir com base no problema que precisa ser solucionado, pois, ao deixarmos passar de forma despercebida, dificilmente conseguiremos êxito.

A dinâmica da pesquisa ocorreu da seguinte forma: com o propósito de preservar eticamente a identidade dos estudantes participantes, foram utilizados códigos para a identificação: “ALF” (aluno formador) em um número de oito (8) alunos; e “ALP” (aluno participante) constituído ao todo de dezoito (18) alunos. Os alunos formadores participaram da primeira fase do projeto com ações voltadas para formar novos leitores. Os alunos participantes foram motivados a participarem das atividades de leitura e audição de *podcasts*.

Com esse propósito, foi aplicado um questionário em que 85% dos estudantes afirmaram estar lendo algum livro atualmente, 86% disseram que a leitura faz parte da rotina diária, 18% relataram que leem por obrigação, 15% consideram que o ato de ler é importante, um restante de 75% confirmou não ser importante, o que não causa estranheza, mas preocupação, pois “as crianças, e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler” (SOLÉ, 1998, p. 90). Se a motivação não for elencada como parte do processo, não haverá motivos para ser considerada importante, pois será vista apenas como uma simples decodificação, cuja finalidade é resolver alguma atividade.

Em sequência, 86% leram mais de dois livros nos últimos três meses (a contar da pesquisa realizada). Percebeu-se que, embora os estudantes estejam lendo, não consideram a leitura importante. Entende-se, com isso, que a finalidade de leitura para os alunos colaboradores serve, muitas vezes, apenas para atender o pedido do professor de forma instantânea. Ao serem indagados a respeito do que gostam de fazer no tempo livre, 64% afirmaram que acessam a internet pelo celular, apenas 9% disseram que gostam de ler.

Tal resultado convida as instituições de ensino, juntamente com todo o corpo docente, a refletirem quanto ao uso das ferramentas tecnológicas nas salas de aula. Para Bacich, Tanzi Neto & Trevisani (2015, p. 49) “aulas que privilegiam apenas exposições orais tendem a ser cada vez mais curtas, [...]. Nesse sentido, as tecnologias digitais oferecem diferentes possibilidades de aprendizagem [...]”. Nessa abordagem, precisamos desenvolver, por meio da praticidade tecnológica, o gosto pelo que se propõem a fazer, seja frente ao uso da leitura ou de outros eventos presentes nos ambientes de aprendizagens, pois uma vez que são enfatizados, serão também capazes de prender a atenção dos estudantes.

Após a coleta de dados, os alunos foram instigados à prática leitora. Os alunos formadores assumiram o compromisso de criar *podcasts* com resenhas de livros de ficção, os quais foram disponibilizados em uma página de *internet*, com a intenção de divulgar e convencer os demais participantes a envolver-se no universo da leitura. Como afirma Couto (2020, p. 65), os alunos formadores, “para registro desse percurso, usaram um diário de bordo, no qual relataram suas percepções, aprendizagens, dúvidas, descobertas, erros e acertos”. Foi

possível constatar que, quando o processo é dinâmico, o docente tem mais possibilidade de obter resultados significativos na concretização de saberes.

Com a produção de materiais pelos alunos formadores, percebeu-se o protagonismo destes, pois quando se tem a leveza da liberdade de escolha, o processo torna-se mais fácil, mais atraente e desejável. Ao final das ações, foi desenvolvido junto aos alunos participantes um relato de experiências, o qual buscou analisar os resultados do projeto e que deu margem à percepção de que os objetivos foram alcançados e que “as oficinas foram essenciais para preparar os estudantes para a produção dos *podcasts*” (COUTO, 2020, p. 105).

As oficinas, nesse sentido, consistiram quando o contato com as tecnologias digitais despertou a curiosidade e a vontade de produção. Dessa maneira, os estudantes foram motivados a aprenderem, o que corrobora com o fazer parte do mundo leitor, de forma que a leitura proporcione contentamento e não seja vista como obrigação para um processo avaliativo em que a nota determina o aprendizado.

6.1.3 D2 - Metodologias Ativas: Possíveis Práxis de Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica

A proposta da D2 é apresentada por meio de uma pesquisa bibliográfica, com foco no desenvolvimento da leitura dos estudantes do nono ano, e tem por base as metodologias ativas. A pesquisa foi estruturada em leituras para que, ao final de uma análise, fosse possível confeccionar um caderno de práticas pedagógicas baseado nas Metodologias Ativas, com o propósito de compartilhar, apoiar e qualificar as atividades de Língua Portuguesa em sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental II, cujo foco era o desenvolvimento da leitura.

Na concepção de Pinho (2020, p. 75), “o desenvolvimento da leitura deve ser considerado pela escola e incorporado às suas estratégias de ensino, com o fim de melhorar a qualidade desse processo contínuo”. Isso significa expressar que há todo um contexto a ser desenvolvido e trabalhado, com a ideia de que as crianças já trazem de casa conhecimentos que são adquiridos ao longo das vivências e que passam a ter significado, conforme o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem acontece.

Pinho (2020, p. 97), após análise dos artigos selecionados, afirma que foi possível “avaliar que muito já está sendo feito quando se trata do trabalho com a linguagem em sala de aula que, por muitos anos ficou preso a concepções antigas de ensino da língua como ensino de regras”. Os professores partem de um ensino tradicional que adentra novos espaços, com outros adereços, o que vale ressaltar, ainda conforme a pesquisadora, que “os documentos oficiais

trazem novas propostas de ensino baseadas nos gêneros discursivos, porém fogem à experiência do chão da escola, à realidade do professor e às necessidades do estudante brasileiro” (PINHO, 2020, p. 97). Essa não é uma realidade nova, os documentos oficiais norteadores, ao serem trabalhados nas instituições de ensino, precisam ser pensados e adequados conforme necessidade do público estudantil, caso contrário, não teremos como avançar no ensino-aprendizagem.

Considera-se a pesquisa relevante, pois é um passo que se dá na busca e tentativa de avaliar como os estudantes poderão desenvolver a competência leitora, tendo as metodologias ativas como possíveis estratégias. Segundo Moran (2018, p. 4), as metodologias ativas “são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”. Tais metodologias podem corroborar com a expectativa das ações pedagógicas elaboradas para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

De acordo com a pesquisa, por meio de uma orientação seguindo a estratégia estabelecida, o estudante pode ir em busca do conhecimento que necessita. Dessa maneira, poderá avançar nas pesquisas, seja por meio de ferramentas tecnológicas ou não. Em casa, conseguirá realizar atividades tais como: leitura de um livro, seja *e-book* ou livro físico, vídeo ou mesmo análise de um texto literário. A partir disso, em sala poderá discuti-lo com o professor e os colegas na expectativa de que a aprendizagem aconteça.

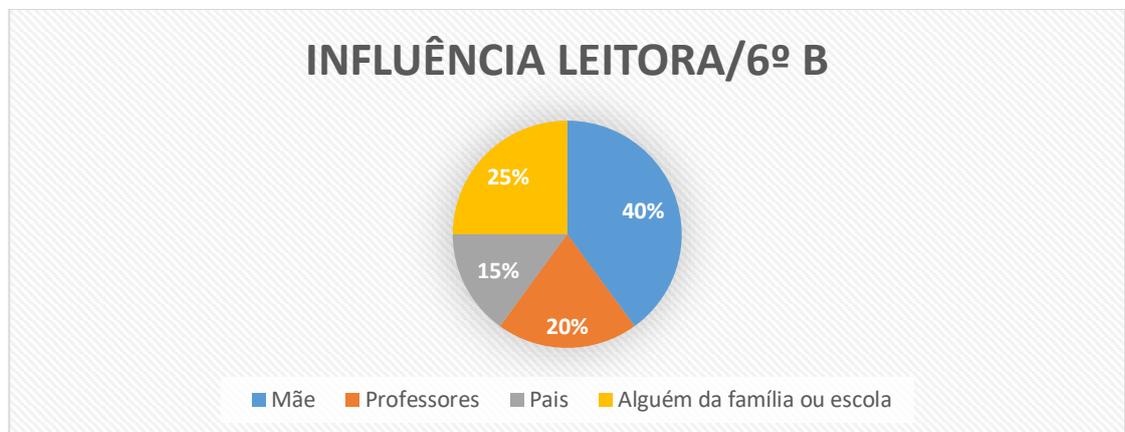
6.1.4 D3 - A contação de histórias como ferramenta para a formação do leitor no Ensino Fundamental II

A análise da D3 conta com uma pesquisa que foi desenvolvida em uma escola pública, no estado de São Paulo. Em 2017, iniciou-se o projeto com duas turmas de sexto ano. Em 2018, prosseguiu-se com o mesmo público. Porém, atualmente o público-alvo é pertencente à turma do sétimo ano. Conforme a pesquisa, são alunos que residem em bairros periféricos, com idade que varia de onze (11) a doze (12) anos. Esse trabalho visou à formação do leitor crítico, tendo como aporte a contação de história como possível ferramenta de ensino. Pretendia, com o fascínio da contação, ampliar o imaginário dos alunos, fomentar o debate sobre as leituras realizadas e análises de processos criativos e interativos. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, “pois esta implica em tomar consciência dos princípios que nos conduzem em nosso trabalho” (MCNIFF, 2002).

Dando seguimento, as aptidões de leitura dos estudantes participantes da pesquisa foram analisadas. Aplicou-se questionários, a partir dos quais puderam constatar se havia ou não livros na casa dos estudantes, a escolaridade dos pais, preferências por leitura, qual gênero literário mais agradava, temáticas, autores, dimensão textual de um texto e/ou livro, entre outros. Esses fatores, argumenta-se, corroboram com a atitude de posicionamento dos leitores.

De um total de vinte (20) alunos participantes na turma do **6º ano B**, 85% afirmaram gostar de ler. Um dado importante relacionado à influência leitora está na descrição do gráfico 5, apresentado a seguir:

Gráfico 5 – Influência leitora/6ºB



Fonte: Autora (2022).

Destaca-se o papel importante assumido pela mãe como influenciadora no desenvolvimento leitor da criança. Dentre todos os sujeitos envolvidos, a figura da mãe desponta como a mais efetiva nesse processo. Em relação à ida para a sala de leitura, 65% responderam que gostam de frequentá-la; e 35% não gostam. Quanto às preferências de gênero textual, 65% afirmaram ser o conto. É importante ressaltar que os alunos poderiam assinalar mais de um gênero. Sendo assim, 60% optaram por romances de aventuras, livros de poesia, de lendas e a Bíblia. E por último, 55% disseram preferir Histórias em Quadrinhos (HQ).

A pesquisadora selecionou obras de Lygia Bojunga para aplicar com os estudantes do sexto ano e externou contentamento em uma das respostas ao questionário, afirmando que “a boa notícia é que 85% dos alunos leram algum livro ou conto de Lygia Bojunga [...], apenas 15% responderam que não conhecem as obras da escritora” (CORRAL, 2019, p. 63). É enaltecido nos propormos a desafios em que a leitura está presente e o público a quem é direcionado já o conhece. Tal disponibilidade proporciona uma maior abertura de interações,

de demonstrações de ideias que corroboram com o desenvolvimento de novos pressupostos, sejam teóricos ou práticos.

Quanto ao questionamento sobre qual livro ficou na memória dos estudantes, 10% disseram não lembrar de título algum e 5% responderam que nenhum havia ficado em sua memória, o que chama a atenção para os objetivos propostos no momento da leitura, “a criança tem de saber o que deve fazer - conhecer os objetivos que se pretende que alcance com sua atuação -, sentir que é capaz de fazê-lo - pensar que pode fazê-lo [...] (SOLÉ, 1998, p. 91). O proposto pela autora é que a criança deverá receber os encaminhamentos, para que possa entender que há um propósito a ser obtido antes, durante e após a leitura. Se assim o fizer, dificilmente esquecerá com facilidade. Corroborando com Pollak (1992, p. 4), “a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado”. A partir da fala do teórico, podemos inferir que os sujeitos precisam de estímulos, de fazer significar as leituras realizadas, para que possam fazer parte da seleção que perdura e não das leituras esquecidas com facilidade.

Quanto aos 85% dos alunos restantes, citaram como lembrança de título: *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato; *A bolsa Amarela*, *Sapato de Salto*, *O sofá estampado e Corda Bamba* todos de Lygia Bojunga; *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira, *Pinóquio*, de Carlo Collodi; e livros de poesia. Vale frisar que um dos estudantes se confundiu com a diferença entre livro e conto, ele indica o conto “Tchau”. Mesmo diante da confusão, é muito prazeroso saber que muitas das crianças se atentam para o que leem e guardam na memória o que significou em um dado momento em que a fantasia, o real e o imaginário trouxeram representatividade em uma vivência seja escolar, familiar ou social.

Ao desenvolver um trabalho de leitura com um grupo de estudantes, não devemos ficar presos à ideia de saber se os alunos estão lendo ou não. Mas podemos avançar com o propósito de que as práticas leitoras ocorram de forma significativa, prazerosa, sem imposições válidas apenas em um processo avaliativo. A ideia é saber se há reflexões, se os estudantes conseguem compreender, se expressam criticidade do que foi lido.

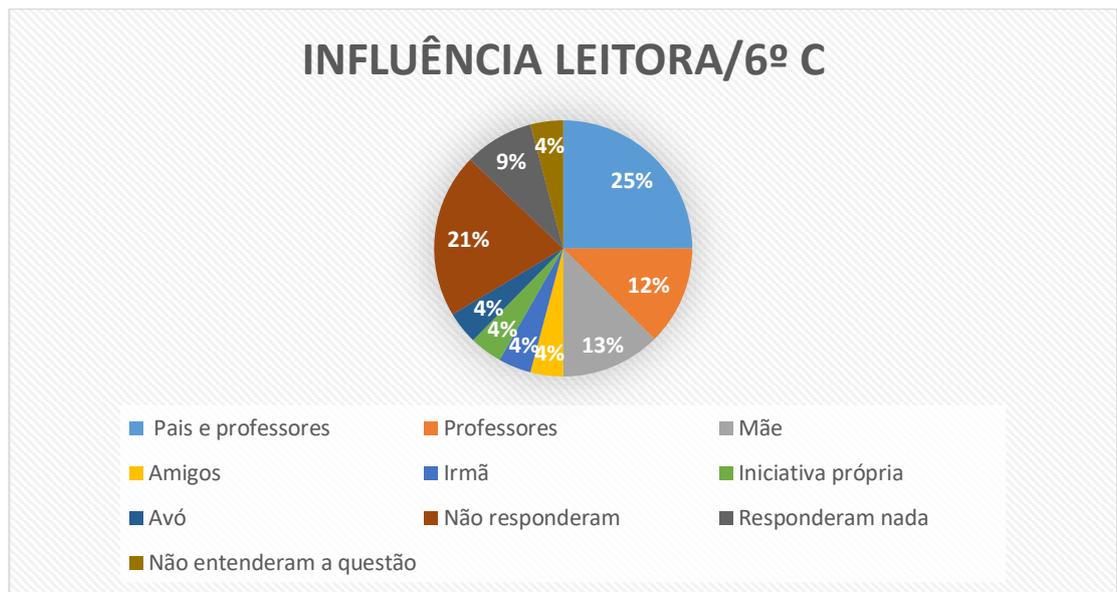
Assim, a análise prossegue com a turma intitulada de **6º ano C**, na qual vinte e quatro estudantes (24) responderam ao questionário. Foi possível observar, segundo fonte da pesquisadora Corral (2019), que 75% afirmaram gostar de ler e 25% não gostam e justificam com as expressões: que é chato, não gosto, não tenho paciência, porque exige muita concentração. Um discente não respondeu o motivo do não apreço pela leitura.

Como acrescenta Solé (1998, p. 91), “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que meninos e meninas se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido”. Para a autora, ler por ler não instiga a vontade de persistir na leitura, mas

o prosseguir pauta-se na motivação que é elencada a cada narrativa, o que chama a atenção do professor para os objetivos a serem pontuados antes da leitura a ser proposta ou realizada.

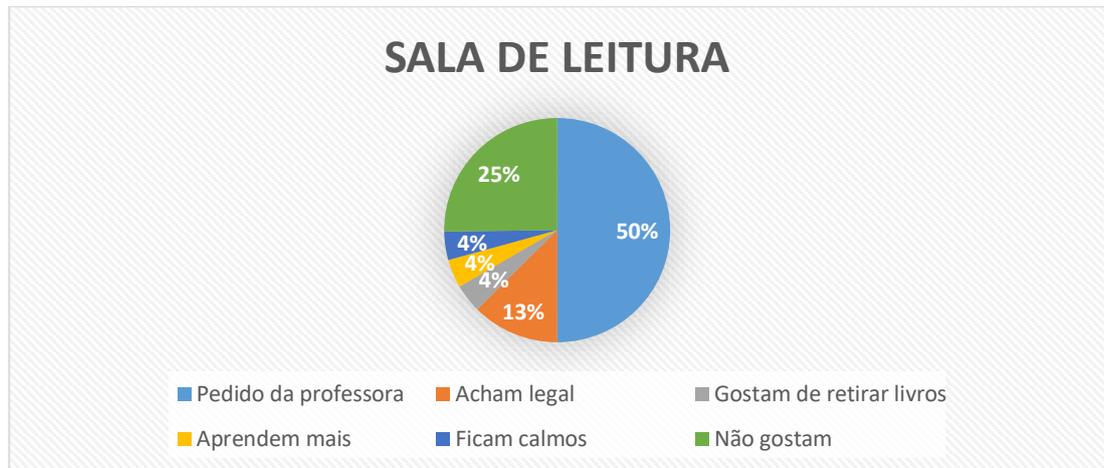
Para os alunos da turma do sexto ano “C”, a influência leitora ocorre por meio de vários influenciadores. Vejamos o gráfico 6:

Gráfico 6 – Influência leitora/6º C



Fonte: Autora (2022).

A porcentagem que indica os que possuem iniciativa própria é muito pequena, o que nos faz perceber a importância de conseguirmos, enquanto família, escola e sociedade, influenciar os sujeitos para a prática das leituras, sejam elas realizadas nos bancos escolares ou não. Quanto à ida para a sala de leitura, 95,8% a frequentam e apontam algum motivo que os fazem ir até a sala, como pode ser visto no gráfico 7:

Gráfico 7 – Sala de leitura

Fonte: Autora (2022).

Os 25% que afirmaram não gostar de ir à sala de leitura, não deixam de frequentá-la. Porém, esclarecem que vão somente para atender ao pedido da professora, o que recai sobre a escola, enquanto instituição formadora, a reflexão e preocupação de encontrar meios que oportunizem, a esses estudantes, novas concepções de leitura, bem como aderirem aos livros literários como uma das fontes que nos ajuda a compreender o mundo.

Ao trazer o gosto literário para o papel, poderiam marcar mais de um apontamento, pois dificilmente gostamos de um único gênero. Assim, em primeiro lugar vieram os romances de aventura com 62,5%. Logo após, romances de terror e histórias em quadrinho, com 58,3%. Lendas, com 54,1%. Contos, com 50%. A Bíblia e textos de poesia, com 45,8%. Observando as turmas mencionadas, é perceptível que, embora na mesma faixa etária e em turmas pertencentes ao sexto ano, os estudantes diferem de gosto literário. Mesmo que existam algumas temáticas e gêneros abordados de forma igualitária, a diversidade existente nas leituras e preferências dinamizam todo o processo a ser vivenciado pelo aluno leitor.

Em relação aos livros que ficaram na memória, surgiu *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira (20,8%); o conto *Tchau*, de Lygia Bojunga (12,5%); *Corda Bamba* de Lygia Bojunga; *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry e *Laços de família*, de Clarice Lispector; ambos empatados com 8,3%. Citaram também *Diário de um banana*, de Jeff Kinney 4,1%; a HQ *Cebola na Austrália*, de Mauricio de Souza 4,1%; *Sociedade da Caveira de Cristal*, de Andreia del Fuego 4,1%; *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga 4,1%; *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado 4,1%; e *O Fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira 4,1%.

Entende-se que as leituras feitas pelos estudantes são demonstrações de sentido, uma vez, que ao serem questionados, trazem as recordações do que foi lido, como é proposto em

Solé (1998, p. 172) “aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura [...]”. Desse modo, se os estudantes conseguiram lembrar é porque, de fato, compreenderam o sentido que passa por tal competência que é a de ser leitor.

Todas essas atividades propostas por Corral foram desenvolvidas nos anos de 2017 e 2018. Apesar da transição de série, o trabalho continuou em uma outra perspectiva. Foram desafiados agora à produção textual. Como ponto de partida, utilizou-se a contação de histórias, pois “motivamos os alunos à produção textual, por meio de adaptações para teatro, indicações literárias, recontos diversos com a mudança da focalização e /ou pelo olhar de determinada personagem” (CORRAL, 2019, p. 72). O ano foi encerrado com sarau, no qual os estudantes apresentaram algumas contações de histórias. São ações como essas que ajudam na desenvoltura do público leitor.

6.1.5 RPM1 - A contação de histórias no processo de aprendizagem da leitura

O processo de análise contempla o RPM1, de Carmo (2016), foi desenvolvido conforme a realidade da turma dos alunos do 6º ano “A”. A turma era composta por trinta (30) estudantes, dos quais vinte (20) eram assíduos e que, inclusive, responderam ao questionário aplicado. A média de idade variou entre 11 e 15 anos. Todos eram residentes do município de Aracajú, estado de Sergipe. A pesquisadora teve como objetivo apresentar um romance clássico, escrito no século XIX, mediante à contação de história, pois acreditava que, por meio desse recurso, o aluno tivesse acesso aos textos clássicos, o que poderia despertar a curiosidade para a leitura de uma maneira geral.

Carmo (2016, p. 32) afirma que, para “o desenvolvimento da pesquisa, o método utilizado foi a pesquisa-ação. Essa metodologia permite que o pesquisador assumira dois papéis: pesquisador e participante do grupo”. A pesquisadora seguiu com a sequência adotada por Cosson (2014), que a divide em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Fazendo uso também, das estratégias de leitura de Solé (2009). A proposta de intervenção foi desenvolvida em 10 aulas, cada uma com duração de 40 minutos.

Na primeira aula ministrada com base na motivação, foi contada uma história para os estudantes. A narrativa ocorreu no século XIX e serviu de suporte para que pudessem refletir acerca de alguns questionamentos, uma vez que vivemos no século XXI e que, possivelmente, muita coisa mudou. Os discentes fizeram uma viagem ao tempo em que ocorreu a história, identificando os meios de transporte da época, entre outras observações. Em seguida, foi proposta uma atividade escrita que, segundo Carmo (2016), constituir-se-ia de uma lista com

as formas de diversão das pessoas da época. Os alunos, no entanto, não souberam dimensionar as diferenças existentes nesse espaço de 200 (duzentos) anos.

Entre os objetos que os estudantes conseguiram enumerar estão a televisão, o videogame, a bola de gude e o futebol. Como tarefa de casa, foram instigados a fazerem uma pesquisa cuja temática descrita foi: **Como seria nossa vida sem energia elétrica?** “O objetivo dessa pesquisa, além de remeter a eventos do texto da contação de histórias, foi levar os alunos a uma reflexão acerca do quanto o mundo moderno depende da eletricidade [...]” (CARMO, 2016, p. 33).

Na etapa que corresponde à introdução, foi apresentada uma resumida biografia do autor do romance *Cinco Minutos*, José de Alencar. A pesquisadora afirma que, por ser uma narrativa curta e cheia de peripécias, consegue atrair o leitor para o momento de leitura. Com relação à atividade da pesquisa passada, 70% dos alunos realizaram-na, enquanto 20% alegaram não ter acesso à internet. Seguiram com comentários a respeito das observações feitas na pesquisa proposta e, ao final, Carmo (2016, p. 36) observou que “quanto mais o leitor for provocado, quanto mais envolta em mistério a narrativa estiver, será um convite para que os véus sejam retirados e a expectativa chegue ao ápice”. O que nos faz entender que devemos dispor de boas bases, possibilitando o entrelaçamento entre as literaturas que dialogam com as temáticas assistidas. Isso nos possibilitará fixar a atenção e inserção dos estudantes nas leituras desejadas.

Na etapa três, que corresponde à leitura, foi utilizado o texto *O Acendedor de lampiões*, extraído do livro *O Pequeno Príncipe*, de Antoine Saint-Exupery, ficando visível que a “intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos [...]” (KOCH, 2014, p. 86 *apud* CARMO, 2016, p. 36). Quando os estudantes passam a perceber que um texto dialoga com outro, que as características de um se complementam ou se formalizam em outro, é chegado o momento em que a função de formar leitores se aprimora e que, a contento, o professor sente entusiasmo em continuar com ações que elevem a efetivação da formação do leitor.

A quarta etapa representada pela interpretação foi trabalhada com base no título do romance: *Cinco Minutos*. A pergunta norteadora baseou-se em o que lembra a expressão “cinco minutos”. Obtendo como resposta a palavra “tempo”. Carmo (2016) diz que realizaram então, uma discussão sobre o tempo, a partir da leitura do texto: “O tempo parou, a cidade sumiu”, de Diogo Schelp. Em uma aula bem dinâmica, fizeram a leitura do texto e, em seguida, ficaram estáticos por quinze segundos, para que, de forma prática, pudessem refletir a respeito do tempo

em nossas vidas. Foi efetivada atividades curtas, simples, mas que dialogaram com o tempo presente, sendo este percebido por cada estudante.

A pesquisadora teceu um comentário e, ao ser dado continuidade à etapa de interpretação, “lemos o primeiro capítulo da obra *Cinco Minutos*. Os alunos leram silenciosamente, depois que cada um leu um fragmento, por ser um romance clássico, a leitura trouxe dificuldades e dúvidas” (CARMO, 2016, p. 39). Conforme o exposto, sabemos faz parte de um processo normal o estudante ter contato com leituras desconhecidas e recorrer ao professor, para que sejam discutidas as dúvidas que surgirem. No caso de uma nova leitura, o professor poderá propor uma atividade em que o uso do dicionário seja colocado em evidência. Deverá, todavia, demonstrar aos alunos como se manuseia tal material impresso. O mais importante é que as dúvidas não sejam guardadas de forma individualizada, mas que sejam solucionadas para que, de fato, os estudantes conheçam e entendam o desconhecido.

Depois de todo esse processo de interação com a leitura, foi possível perceber que a contação de história se tornou viável a partir da 5ª à 10ª aula. Segundo Carmo (2016, p. 40), houve toda uma organização antes de iniciar o reconto, pois ouvir e escutar não significam a mesma coisa, “o ouvir está ligado à percepção de sons, e na escuta ouvimos com interesse aquilo que o nosso semelhante tem a nos dizer”. O que dá margem ao bom preparo antes de iniciar qualquer que seja a atividade de leitura, pois saber definir o que se deseja é imprescindível.

A pesquisadora demonstrou satisfação ao final da proposta, pois pôde comprovar a relevância de seu estudo ao contemplar “motivação, correspondência e envolvimento por parte da turma” (CARMO, 2016, p. 41). Um trabalho bem-feito sempre tem a surtir resultados positivos. Carecemos de pensamentos positivos e ações concretas, que de forma objetiva consigam atingir aos estudantes. É preciso, também, trazer novos saberes e que estes possam ser disseminados por um sujeito que demonstre liberdade e autonomia no fazer pedagógico.

6.1.6 D4 - O Conto: da produção à leitura criativa

A temática expressa em D4 mostra uma pesquisa que foi realizada com estudantes do nono (9º) ano, em uma escola da rede estadual situada no município de Cristinápolis, cidade do interior de Sergipe. Mota (2016) utiliza os seguintes contos contemporâneos: “*O conto se apresenta*”, de Moacyr Scliar; “*Colheita*”, de Nélide Piñon; e “*A estrutura da bolha de sabão*”, de Lygia Fagundes Telles. A investigação visou promover um debate em torno das relações de gênero, em que a submissão e/ou transgressão da mulher figura-se como foco de discussão.

Mota (2016, p. 65) afirmou, ainda, que “se utilizou do método recepcional¹³ para um possível ensino de leitura e produção textual com o gênero conto [...]”.

Os estudantes participantes da pesquisa eram um número de doze (12) meninas e dez (10) meninos, totalizando vinte e dois (22) componentes. Os alunos tiveram contato, em primeiro momento, com um questionário. Assim, foi possível verificar a competência leitora deles. Entre os discentes colaboradores, 27% afirmaram que gostam de ler, 72% disseram que costumam ir até o final da obra, 10% disseram que vão diariamente à biblioteca da escola, fator este que causa preocupação, pois se há disponibilidade de acesso de uma biblioteca na própria escola, o esperado é que seja frequentada por mais pessoas, que projetos sejam realizados para instigar o público leitor, motivá-los se faz necessário, para que estes possam participar ativamente dos contextos sociais em que estão inseridos.

O que mais dificulta o hábito de ler, para um percentual de 22% dos estudantes, é a lentidão na leitura, fator esperado, pois se os estudantes têm dificuldade em ler, estes acharão a leitura de fato enfadonha, o que faz com que desistam antes de finalizarem o processo. Porém, a persistência será um dos caminhos a serem percorridos para que os estudantes consigam proficiência, agilidade e compreensão.

Outro apontamento estarrecedor, o qual pode explicar a pequena incidência de os alunos não frequentarem a biblioteca diariamente, é que há certa dificuldade de uso da biblioteca, que costuma estar fechada por não dispor de um profissional específico que fique de prontidão para realização da determinada tarefa, resposta apresentada por pelo menos 40% dos respondentes. Isso significa dizer que não há como fazer cobranças sem que primeiro exista o suporte necessário para atendimento aos estudantes.

Em relação à frequência com a qual os estudantes leem, 90% afirmaram que a leitura ocorre diariamente por meio do livro didático. Em sequência, 57% afirmaram que o acesso diário à leitura é contemplado com o uso da *internet*, apenas 5% leem revistas, 15% destes preferem a leitura literária, em que mencionaram os contos e 9% os poemas. Ao fazer um comparativo entre o livro didático e a leitura literária, percebemos que muito nos falta.

A leitura literária, por exemplo, precisa de um espaço mais visível, uma vez que a literatura faz parte do processo constitutivo do sujeito. Corroborando com Zilberman (2012, p. 42), “a especificidade da obra literária reside no fato de não apresentar objetos empíricos, mas de constituir seus próprios objetos, sem equivalência com o mundo real”. Ao estudante leitor é

¹³ Método em que “[...] o leitor faz sua interferência de forma criadora, suscitando um diálogo entre leitor e texto num verdadeiro exercício de comunicação” (MOTA, 2016, p. 44).

dado a liberdade de criação, sua participação ativa é que vai completar o sentido da leitura realizada, diferentemente do que vem expresso nos livros didáticos.

Proporcionar atividades tais como projetos de leitura, tertúlia literária, rodas de conversas, produções interativas com o uso das ferramentas tecnológicas, são estratégias que ajudam a expandir a leitura literária. Em vista disso, a leitura do texto literário, “por possuir essa função maior de tomar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2014, p. 17 *apud* MOTA, 2016, p. 36).

A pesquisadora acrescenta que “segundo o autor, a leitura do texto literário deve ser exercida sem necessariamente abdicar o prazer que esta proporciona, mas é preciso levar em conta o compromisso de conhecimento que todo saber pressupõe [...]” (MOTA, 2016, p. 36). Como os textos literários contemplam, em seu bojo, uma série de significados, estes devem enfaticamente permanecerem nos currículos escolares, para que deem cada vez mais significado aos feitos humanos.

No segundo encontro, trabalhou-se o texto *O conto se apresenta*, de Moacyr Scliar, seguindo com uma análise após a leitura. A partir do terceiro encontro, teve-se contato com outros textos que dialogavam com a mesma temática elencada. Ao continuar com os encontros, foi apresentado *Colheita* e *A estrutura da bolha de sabão*, com o propósito de ser discutido sobre o gosto, a noção de valor, as questões de gênero e a questão literária, assuntos tão pertinentes a serem tratados e mediados pela leitura.

Os alunos avançaram, foram convidados a fazerem uma retextualização dos contos discutidos em oficinas, momento representado pelo reconto escrito. Em seguida, foram submetidos a uma nova proposta. Desta vez, a retextualização passa de um texto escrito para o multimodal, aqui ganha destaque o livroclip¹⁴. Antes da produção, foi feita uma explanação geral a respeito do livroclip, para que os estudantes se sentissem motivados para tal atividade.

O exemplo do livroclip utilizado foi do conto *A cartomante*, de Machado de Assis. Após terem conhecimento da proposta, foram direcionados ao laboratório de informática da escola e, em dupla, realizaram a tarefa. Desta feita, é importante frisar que a atividade na escola somente foi possível pela existência da sala de laboratório, realidade apagada em muitos estados da federação, nem sempre pela falta de uma sala com computadores, mas por falta de um monitor ou de manutenção dos equipamentos.

¹⁴ Conforme apontado na pesquisa de Mota (2016, p. 56) “é uma moderna ferramenta de informação e comunicação que utiliza recursos de animação para incentivo à leitura e apoio pedagógico [...]”.

Pesquisas mostram que a realidade descrita na atualidade é que “utilizando as tecnologias, os professores podem potencializar suas aulas com diferentes tarefas e alcançar os alunos de uma forma que a metodologia tradicional, com suas aulas expositivas e o conhecimento centrado no docente, não permitia [...]” (SUNAGA; CARVALHO, 2015, p. 142) O pensamento contido na citação expressa bem a proposta da pesquisadora em levar, como proposição, a produção de um livroclip para ser trabalhado com os estudantes de 9º ano. Estratégia esta que, ao ser realizada pelo professor mediador, pode oportunizar aos estudantes uma gama de conhecimentos produzidos de forma autônoma e significativa.

Ao final da aplicação do projeto e culminância, foi realizado outro questionário, o qual serviria de base para traçar comparações em relação ao modo de perceber à representação da mulher no espaço social no início e final das atividades realizadas. Conforme Mota (2016, p. 69), “a proposta intervencionista sugerida [...] almeja reduzir as dificuldades de leitura e interpretação textual [...], tomar a leitura do texto literário como instrumento de sensibilização da realidade e discriminação de gêneros”, o que confirma a urgência de enfoque da leitura literária no ambiente escolar, com o propósito de formar leitores competentes.

A partir das respostas do primeiro e do segundo questionário respondido pelos estudantes, observa-se, na figura 10, a produção de Mota (2016), a qual demonstra como é importante ter conhecimento a respeito de uma temática para em seguida lançar juízo de valor. Traçar metas ou discorrer de forma aleatória é um risco que corremos enquanto sujeitos que procuram, nas leituras, aprimoramento de ideias, de conclusões e de criticidade.

Com os esclarecimentos dados nas discussões e produções ao longo das oficinas, foi possível observar um novo posicionamento em relação à representação social da mulher. Ter tal atitude, demonstra que o texto literário traz suas nuances e que o processo desencadeado pela compreensão é viável às situações apresentadas, saber o que está sendo discutido e o porquê da discussão, faz real diferença.

Figura 10: Recorte do questionário realizado por Mota (2016)

QUESTÕES PROPOSTAS	ANTES DA OFICINA	DEPOIS DA OFICINA	TOTAL DE PARTICIPANTES
A mulher deve ser submissa ao homem.	12	05	22
Apenas a mulher deve ser responsável pelos afazeres domésticos.	14	06	22
Assim como o homem a mulher é livre para fazer escolhas no relacionamento.	12	20	22
A mulher deve ter os mesmos direitos que o homem.	10	17	22

Fonte: Dados da pesquisa

A mudança ocorrida depois da oficina é o resultado de um trabalho positivo na concretização das ações. São possibilidades que dispomos, enquanto professores, no alinhamento de formação do público leitor, o qual “[...] passa necessariamente pela fruição do texto literário como uma das atividades centrais na criação e manutenção do hábito e gosto pela leitura [...]” (COSSON, 2015, p. 165).

6.1.7 D5 - Poesia em sala de aula mediada pela intertextualidade e pelas TDIC

As análises da D5 contemplam uma pesquisa realizada em Itabaiana – SE, que tem por objetivo promover a leitura literária de forma interativa, promovendo a integração de conteúdo curricular – leitura e interpretação, por intermédio de linguagens lúdicas e tecnológicas. A pesquisa teve como corpus literário a obra *Impregnações na floresta, poemas amazônicos*, de Helena Parente Cunha, trabalhada com estudantes do 6º e 9º ano.

Participaram da pesquisa um número de vinte e sete (27) estudantes do 9º ano, em 2015, e trinta (30) estudantes do 6º ano, em 2016. As entrevistas foram realizadas informalmente e foram coletas as informações sobre o que os estudantes gostam de ler. A leitura é importante porque contribui com o desenvolvimento da imaginação, estimula a criatividade, alimenta o vocabulário, facilita a escrita, melhora a comunicação com os outros, amplia o conhecimento geral e desperta o senso crítico. São apontamentos desejáveis, pois se de fato conseguirmos desenvolver cada elemento aqui mencionado, será um passo dado de forma significativa, em que os estudantes estarão munidos de autoconhecimento.

Os estudantes se declararam leitores habituais. Afirmaram ter como prática de leitura

os romances e revistas. Quanto às práticas e eventos de letramento, afirmaram que leem bulas de remédio, pagam contas em bancos e casas lotéricas, leem manuais para instalação de produtos e/ou serviços, enviam e recebem mensagens via aplicativos de mensagens instantâneas. Estes fazem uso de uma diversidade de gêneros que tem contato dentro e fora da escola.

Neste momento, o “mediador tem um pré-requisito fundamental que é ser o professor um leitor apaixonado e capaz, por meio de sua experiência de leitura, de contagiar os alunos com sua vasta paixão e seu vasto repertório de leitura”. (COSSON, 2015, p. 166). O que significa afirmar que o mediador deve ser um entusiasta da leitura, aquele que lê em busca de significado, de compreensão e deleite. Quando o estudante percebe segurança em relação ao gosto pela leitura demonstrado pelo professor leitor, mais fácil será para o processo de motivação, pois assim poderão buscar na leitura outras formas de percepções.

Conforme dados, os estudantes afirmaram ter costume em usar o computador para escrever trabalhos escolares, pesquisas, comprar pela internet, jogar, navegar e copiar músicas. Ao ter por base essas e outras questões levantadas em questionamentos, Carvalho (2016) traça o perfil das práticas de letramentos praticadas pelos alunos, para que assim possa contribuir com o objetivo desejado.

A escolha do material provém de um livro de poemas e de um filme que retratam uma viagem e uma aventura pela Amazônia. A pesquisadora utiliza-se do método 1) coleta de textos culturais diversificados, 2) aquisição das regras do jogo semiológico, 3) reconhecimento do uso intencional das linguagens, 4) análise das intenções conformadora ou emancipatórias dos textos, 5) interação dos sujeitos com os textos.

Os alunos do 9º ano receberam o exemplar do livro de poemas, em seguida fizeram declamações, teceram comentários, fizeram ilustração do poema que mais gostaram. As possibilidades didáticas enaltecem o desenvolvimento das atividades e os estudantes as desenvolvem com afinco, pois são incentivados antes do processo de leitura.

No decorrer dos encontros, foi apresentado a eles a trajetória de Helena Parente Cunha, para que pudessem fluir com as atividades propostas. Como descreve Carvalho (2016, p. 39), realizaram “pesquisas na *internet* sobre a região amazônica: histórica, geográfica e cultural; comunidade Indígenas da Amazônia e suas lendas, como a lenda da Vitória Régia, do Curupira, das Amazonas”. O trabalho foi desenvolvido por meio de cruzamentos de linguagens entre poemas do livro selecionado como *corpus* da pesquisa e o resultado da pesquisa na internet.

Para o quarto encontro, foi solicitada uma pesquisa a respeito da biopirataria e leis de

crimes ambientais. Neste mesmo encontro, assistiu-se ao filme *Tainá, uma aventura na Amazônia*. Na sequência, Carvalho (2016) diz que iniciaram um debate, o qual contemplou a leitura cinematográfica, entre as demais leituras encontradas nas pesquisas. O professor de geografia da turma contribuiu com as questões abordadas pelo filme, elencou aspectos geográficos e climáticos da região, entre outras abordagens importantes para o desenvolvimento dos estudantes.

Ao final, foi proposta a organização de “um sarau lítero-musical para turmas convidadas, onde os alunos declamaram os poemas do livro [...], apresentaram a biografia da autora Helena Parente Cunha e finalizaram com uma apresentação musical” (CARVALHO, 2016, p. 40). De forma simples, por meio de uma obra com uma leitura acessível, é possível perceber a gama de possibilidades de temáticas que podem ser debatidas, aprendidas nas salas de aula, de forma que os estudantes participem ativamente dos momentos que os direcionam para uma formação leitora.

Em 2016, Carvalho retoma o projeto com os alunos de uma turma de 6º ano. Diferentemente da turma do 9º ano, os alunos foram motivados por meio da dinâmica da aula de campo, realizada em um sítio. Lá tiveram contato com a obra e a biografia da autora, em forma de recital. A obra foi lida, suas leituras foram gravadas para, posteriormente, serem transpostas para um CD, com a finalidade de serem doados a idosos da comunidade que não soubessem ler, fossem cegos ou que pelo fator da idade já não conseguissem realizar a leitura.

Em sequência, os estudantes foram desafiados a pesquisarem na internet sobre a lenda da Vitória Régia e que, por sinal, tinha um poema com esse mesmo nome na obra estudada. Adentraram o texto e perceberam as diferenças entre o poema e a pesquisa realizada com base na lenda. Como nova pesquisa, a estudiosa sugeriu a lenda do Curupira, quem foi Chico Mendes e a biopirataria. Assistiram ao filme *Tainá, uma aventura na Amazônia* e conseguiram fazer “o cruzamento de informações entre as personagens dos gêneros em questão (filme, lenda e biografia) [...], Tainá, a personagem principal da lenda, o Curupira, e o líder comunitário Chico Mendes [...] protegem a floresta contra a ameaça de invasores” (CARVALHO, 2016, p. 41).

A percepção dos estudantes, ao mostrarem compreensão, trazem o ânimo de dever cumprido, pois, como bem expressa Solé (1998, p. 44), “compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender.” O que a autora descreve, corrobora com a finalização do projeto, momento este em que os alunos produziram em grupo de cinco pessoas, a leitura oralizada, sendo gravada em um aparelho celular e transportada para um CD, o qual continha poemas do livro *Impregnações na floresta*,

poemas amazônicos, de Helena Parente Cunha.

Observa-se que a atividade proposta conseguiu elevar a autoestima dos estudantes e que, ao usar teoria e prática em uma dinâmica em que seja possível o uso de ferramentas tecnológicas, foi possível trazer o estudante para o contexto atual. Percebeu-se que, quando a eles é dado o contato com textos contemporâneos, presentes na vivência diária e de forma lúdica, é mais fácil de obter o que se deseja. Acreditamos que as estratégias de ensino utilizadas foram eficazes no desenvolvimento e aprimoramento dos conhecimentos adquiridos.

6.1.8 D6 - Desenvolvimento da Sala de Aula Invertida: no Ensino Fundamental Anos Finais: um estudo de caso

A análise descrita na D6 é uma pesquisa de caráter qualitativo, que teve como público alvo duas professoras (uma de Ciências e a outra de História) e vinte e quatro estudantes do 8º ano, pertencentes a um colégio da rede privada de Maceió – AL, entre o 2º semestre de 2017 e o 2º semestre de 2018. O colégio, segundo Santos (2019), dispõe, desde 2013, de infraestrutura tecnológica que possibilita aos professores o uso de *tablets* e rede sem fio, com internet livre, de cento e quarenta (140) megas, para uso dos estudantes e dos professores. As salas são equipadas com projeção multimídia.

O que nos faz perceber que é um ambiente em que há possibilidades para desenvolver atividades que necessitem de aparatos tecnológicos. Porém, como citado por Santos (2019, p. 89) “os professores envolvidos, não tinham experiências com a utilização das TDIC em sala de aula enquanto abordagem tecnológica”, isso significa afirmar que muitas vezes não é a falta da ferramenta que inviabiliza o processo, mas a falta de uso, ou despreparo daqueles que de fato deverão assumir o controle da atividade a ser praticada, tal situação perdura ainda hoje em alguns ambientes que dispõem de tais ferramentas, tendo por serventia apenas como uso de projeção de determinado conteúdo, como é o caso do equipamento *Datashow*.

A apresentação do projeto foi realizada no primeiro semestre do ano de 2018. Após esse momento, a direção orientou a coordenação quanto à forma de passar as informações aos pais e responsáveis. A primeira etapa ocorreu um tempo depois, momento em que os estudantes foram submetidos a um questionário de entrevista semiestruturado, aplicado no segundo semestre de 2018, sendo disposto de forma *on-line*. Na segunda etapa, as professoras foram submetidas a um questionário de entrevista semiestruturado e grupo focal, além de ter sido analisado os *posts* nos *blogs* durante o ano.

Segundo o pesquisador, o questionário objetivou o cruzamento com as informações obtidas com os estudantes cuja finalidade era a de validar a construção dos processos na inversão. Santos (2019, p. 99) descreve que “na etapa online (individual) organizou o percurso de orientação dos estudantes, estando disponíveis no *blog* das professoras as indicações de leitura, videoaula, questões introdutórias, etc.”.

Um caminho foi pensado e estruturado para que os objetivos propostos fossem alinhados conforme necessidades dos sujeitos da pesquisa. Assim, “os recursos Formulários *Google*, *QuizBean*¹⁵, videoaulas, textos teóricos e módulo didático escolar, foram utilizados [...] sob a dinâmica: disposição do conteúdo, confecção do questionário introdutório e os parâmetros às construções em sala de aula [...]” (SANTOS, 2019, p. 99-100). Tais recursos foram responsáveis em ofertar novas proposições que despertassem o interesse dos estudantes pela aprendizagem.

Um dado interessante na pesquisa de Santos (2019) é a disponibilidade de trabalhar com a diversidade em sala de aula. Isso porque foram solicitadas atividades que façam uso de mapas mentais, conceituais, resolução de questionários de aprofundamento teórico, criação de portfólio, estudo dirigido, atividade gamificada, método do caso e seminários, além de resumos construídos na etapa educação *on-line* como material de consulta.

Todas as atividades sugeridas dispuseram de planejamento, organização do espaço, disponibilidade, aceitação, mudança, quebra de paradigmas. É um “novo olhar” para o contexto educacional que dispomos e que somos responsáveis em desenvolver e fazer crescer com qualidade.

Como salienta Bergmann e Sams (2020, p. 63), “as tarefas que lhes atribuímos oferecem diversas maneiras para que evidenciem a aprendizagem[...]”. Destarte, não podemos exigir ou pensar que só há um caminho para obter o resultado pretendido, é importante permitir aos estudantes que façam suas escolhas, que de forma autônoma encontrem o melhor caminho, fórmula, estratégia, método de solucionar as tarefas a eles apresentadas.

Conforme apresentado na pesquisa de Santos (2019), embora a escola seja de domínio particular e os professores e estudantes tenham à disposição o acesso à internet e ferramentas tecnológicas, não a isenta quanto a dificuldade em fazer uso das TDICs com finalidade educacional, uma vez que as professoras demonstraram incerteza e insegurança. Para que fosse possível seguir com a proposta do pesquisador, fez-se necessário a intervenção de um suporte técnico e pedagógico por parte do colégio bem como do próprio pesquisador.

¹⁵ Plataforma para elaboração de questões rápidas e online, com a possibilidade de criação de turmas e gestão das informações. Disponível em: <http://www.quizbean.com/home>. Informações contidas em Sousa (2019, p. 99).

Vale lembrar que dispor das ferramentas tecnológicas e não fazer seu uso é uma preocupação que segue, pois devemos nos inteirar mais sobre o uso das ferramentas educacionais tecnológicas, bem como participar das formações continuadas que ocorrem nesta mesma perspectiva.

6.2 Metodologias ativas e tecnologias digitais ajudariam no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental?

O público participante das pesquisas apresentadas constitui-se, em sua maioria, estudantes do 9º ano, o que caracteriza preocupação com a formação do leitor que está saindo da etapa dos anos finais do ensino fundamental para adentrar o ensino médio. Estudantes que têm a necessidade de saberem fazer uso do processo comunicativo de forma fluente, externar pensamentos críticos, percebidos a cada realidade apresentada e que, na maioria das vezes, é ofertado pelas leituras que se tem.

Com a finalidade de instigar esse público às práticas de leituras, Zabala (1998, p. 96), afirma que “será necessário provocar desafios que questionem os conhecimentos prévios e possibilitem as modificações necessárias na direção desejada [...]”. Tal asserção significa persistir com indagações, atividades que objetivem reflexão, que sejam desafiadoras quanto aos saberes já adquiridos, pois dispor de conhecimento prévio, não significa pontuar com exatidão o que se deseja, às vezes são conhecimentos que nos ajudam na percepção de que precisamos fazer alterações com o intuito de conseguirmos o que nos foi proposto inicialmente.

Conforme as bibliografias mencionadas, foi possível perceber que a indagação referente ao problema apresentado já dispõe de fundamentação teórica e prática. Desse modo, quando nos perguntarmos se as metodologias ativas aliadas às tecnologias digitais de ensino e aprendizagem podem favorecer o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, podemos assegurar que sim, embora seja um caminho ainda difícil de percorrer pela falta de *internet*, das ferramentas tecnológicas, dos laboratórios de informática, das bibliotecas. Os professores podem manter o foco no ensino e na aprendizagem, objetivando que os estudantes possam avançar com as leituras propostas, com as discussões, com a produtividade advinda da variedade de leitura que se pode disponibilizar.

O uso do *padlet*, do *quiz*, do *podcast* e *webquest*, conforme as pesquisas analisadas, oportunizaram interatividade e descontração no momento da realização das atividades decorrentes da leitura, o que motivou os estudantes a participarem das práticas de leitura com entusiasmo. Infelizmente ainda há uma parcela de estudantes que não possuem a ferramenta

tecnológica para o uso das atividades pedagógicas. Porém, fica a cargo do professor propiciar outros métodos de ensino, para que o aluno com menos recursos não perca a oportunidade de participação ativa no processo leitor.

Outro fator observado e que carece ser pontuado é que, ao traçar um demonstrativo entre as unidades de ensino da esfera municipal, estadual e particular, foi observado a contento que a falta ou não de ferramentas tecnológicas e biblioteca nas instituições de ensino chamam a atenção para refletirmos quanto à necessidade que há em se instruir o público docente, em relação às possibilidades de estratégias favorecidas pela TDICs no ambiente escolar. São metodologias que precisam ser repensadas com urgência, para que as habilidades possam ser desenvolvidas com êxito.

Não é mais permitido que o professor permaneça na inércia. Cabe a ele participar das formações com o propósito de motivar, inovar, discutir, apresentar novas proposta de ensino. Quando estes efetivarem a prática docente com base nos aportes teóricos e práticos aqui mencionados, poderão obter resultados positivos quanto à proposta inicial da temática estudada. É chegada a hora de pôr a “mão na massa”, procurar a metodologia e ferramenta adequadas para as turmas mencionadas e darmos continuidade a um trabalho que já foi iniciado, mas que precisa ser (re) visto por meio de novas concepções.

7 ESTRATÉGIAS DE INCENTIVO À LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um produto técnico-tecnológico

Este capítulo tem por finalidade descrever estratégias que possam auxiliar os professores quanto ao incentivo à leitura, que é um dos desafios presentes nos anos finais do ensino fundamental. Como afirma Cosson (2014, p. 41), “ler é um processo que, qualquer que seja seu ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto[...]”. Com base na citação apresentada, observa-se que há necessidade de manter um diálogo entre leitor, autor, texto e contexto, pois esses fatores precisam estar em sintonia para que o processo leitor ocorra de forma positiva.

Sendo assim, as sugestões de leitura que correspondem ao produto técnico-tecnológico estão pautadas nas estratégias de leitura presentes na teoria de Solé (1998) e na sequência didática apontada por Cosson (2009), que as descreve em quatro etapas sendo elas; *motivação, introdução, leitura e interpretação*. Conforme Cosson (2014), ao se propor a leitura de um texto, deve-se pensar que este deve ser motivador e que a motivação passa pela história de vida do leitor. Não há valoração em uma atividade desprovida de objetivos e motivação.

No que corresponde à contemporaneidade, não podemos esquecer das TDICs que tanto tem sido importantes na dinamicidade do processo desencadeado pela leitura nos ambientes escolares. Para que esta seja inserida, “[...] o professor não precisa ser um especialista em informática para utilizá-las (BACICK, TANZI NETO, TREVISANI, (2015, p. 94).

Embora não tenhamos prática em lidar com a tecnologia, podemos avançar juntamente com os demais e procurar ajuda sempre que for necessário, com a finalidade de desenvolver um bom trabalho. No decorrer das estratégias apresentadas, será enfatizado o uso de algumas ferramentas tecnológicas. Estas, poderão ser vistas como possibilidades no processo da formação leitora dos estudantes que compõem os anos finais do ensino fundamental.

Como sugestão para as turmas de sexto ano, surge a contação de história baseada no contexto da diversidade cultural, a qual antes de qualquer familiaridade com os estudantes deve ser pensada, estruturada em um planejamento que contemple a realidade do público, colocando em evidência o objetivo da ação. A obra escolhida é a de Daniel Munduruku, intitulada *Foi vovó que disse*. Tal obra traz uma gama de valores importantes para nosso desenvolvimento individual e social.

Para Solé (1998, p. 91) “um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que este possa oferecer ao aluno certos desafios [...]”. Ao ser desafiado, o estudante sente a necessidade de obter uma resposta plausível para o problema, seja ele desencadeado por uma leitura simples ou complexa. Ao pensar nos desafios,

o professor pode organizar o espaço de leitura, deixar os alunos à vontade, iniciar a leitura por meio de um diálogo a respeito do título, subtítulo ou até mesmo imagens contidas na capa do livro, para que façam inferências, levantem hipóteses a respeito do todo organizado.

Motivá-los para este momento será determinante para que se permitam participar da leitura sugerida. O professor poderá fazer a abertura com apontamentos prévios, que instiguem os estudantes a ler e compreender o que está escrito. Como se trata de uma obra que contempla a natureza, o momento de leitura poderá ocorrer em uma aula de campo, para que discutam primeiramente os objetos pertencentes a natureza e que são primordiais para a vida humana.

Na parte introdutória, após o primeiro contato com o livro, o professor poderá solicitar pesquisas que tragam a estilística, temática e trajetória do autor. Os estudantes poderão conhecer um pouco do pensamento de quem escreveu a obra. Em *Foi vovó que disse*, é apresentada a concepção de valores, a ancestralidade, a identidade de um povo que respeita a natureza e a defende como fonte de vida. É uma obra literária que pode possibilitar uma reflexão a respeito das vivências atuais e permitir que o estudante trace criticidade, conforme realidade apresentada a ele.

No que corresponde à leitura, o professor poderá procurar outras obras que dialoguem com a obra inicial, iniciando, pois, o processo de intertextualidade que, segundo Kock (2016, p. 39), “no diálogo que estabelecemos entre textos, revelamos as leituras que fazemos, os filmes a que assistimos, as músicas que ouvimos [...]”. Dialogar com os textos mostra o conhecimento que temos das leituras que realizamos. Para prosseguir com a dinâmica apresentada, podemos traçar um estudo a respeito da obra *As aventuras de Wiraí*, de Wilson Marques, narrativa que apresenta o povo guajajara em um mesmo espaço de vivência, o qual intensifica a importância da fauna e flora.

Por fim, será trabalhada a interpretação, em que deve ser observado se as inferências realizadas no início do processo foram validadas ou não. “Quando lemos, prevemos, erramos, interpretamos, recapitulamos, fazemos perguntas, voltamos a prever, etc.[...]” (SOLÉ, 1998, p. 131). Conforme a autora, ao nos propormos participar da leitura, abrimos um leque de possibilidades, que poderão ser contestadas ou não, refeitas, repensadas, o que oportunizará novos conhecimentos os quais só terão sentido quando forem realizados. Assim, poderemos ter como sugestões de atividades para a proposição: contação de história para turmas de sexto ano:

- Socialização da trajetória do autor da obra a ser estudada;
- Contação por meio de *podcast*;
- Produzindo o mural no *padlet*;

- Rodas de leitura;
- Recortes de imagens dos povos indígenas apresentados nas histórias;
- Dramatizações.

São estratégias dinâmicas, mas que precisam ser pensadas antes do primeiro contato dos alunos com a obra, tendo em vista que, para Solé (1998, p. 100), “[...] o propósito de ensinar as crianças a lerem com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados”. Nesse viés, a dinâmica do processo leitor é fazer com que a autonomia dos estudantes seja desenvolvida e assim possam agir conforme vontade própria.

Para trabalhar com os estudantes do sétimo ano, sugere-se a aprendizagem entre pares, por meio de temáticas que enfatizem memória, identidade, ancestralidade, valores, entre outros. Podemos iniciar com a apresentação de obras tais como: *Meu avô Africano*, de Carmem Lúcia Campos e *Histórias da nossa gente*, de Sandra Lane. A motivação corresponderá a uma roda de conversa proposta no início da aula, em que o professor fará uma breve explanação do contexto cultural africano. Em seguida, os estudantes serão questionados a respeito do conhecimento prévio da temática discutida. Poderão até mesmo desenhar o avô ou as pessoas africanas, conforme as imagens expressas em pensamento.

Na parte da introdução o professor poderá fazer uso dos *slides* em *powerpoint*, apresentando a trajetória do autor. É importante que enfatizem o visual, que façam uso de imagens e vídeos do que preconiza o autor. No momento destinado à leitura, é perceptível a necessidade de convidar o estudante para fazer parte do ato de ler, concentrar-se no que será apresentado e discutido. Se utilizarmos o livro de Carmem Lúcia Campos, *Meu avô Africano*, teremos a oportunidade de dialogar a respeito da família, que em alguns casos não é formada apenas por pai, mãe e irmãos, mas quanto à estrutura, é vista como pai, avó e filhos/netos; mãe, avô, avó, filhos/netos; tia, filhos e sobrinhos, entre outras.

Quanto à interpretação, é o momento em que dispomos de saber o que o estudante foi capaz de entender. Por meio da aprendizagem entre pares, o professor poderá fazer perguntas pontuais com base na obra lida, para que possam responder. As atividades poderão ser realizadas mediante o uso de *quiz*, ou até mesmo de um questionário por meio do *Google Forms*, com a finalidade de interação entre os estudantes, bem como saber se conseguiram ou não compreender o texto lido.

Se, porventura, houver algum estudante na sala que não dispõe da ferramenta tecnológica ou acesso à internet para a realização da pesquisa, este poderá receber o

questionário impresso para que tenha a mesma oportunidade dos demais. Para que a leitura seja realizada o professor poderá sugerir:

- ✓ Leitura silenciosa;
- ✓ Leitura compartilhada;
- ✓ Pontuar o que mais chamou a atenção da dupla, seja por meio de grifos, fichamentos ou murais no *jambord*¹⁶;
- ✓ Confeção de um mural no *padlet* com as imagens que mais sobressaíram no decorrer da leitura;
- ✓ Montagem de uma árvore que contenha a composição da família;
- ✓ Resolução de *quiz*;
- ✓ Produção de um livroclipe;
- ✓ Elaboração de maquetes com demonstrações dos costumes do povo mencionado na obra.

Nas turmas de oitavo ano podemos avançar com o uso da sala de aula invertida, para que os estudantes possam demonstrar suas habilidades quanto às atividades que a eles foram propostas. O professor pode trabalhar com as mesmas obras citadas no sétimo ano. A mudança será em relação à metodologia ativa a ser trabalhada. Deve ser citada, como exemplo, a mesma obra de Carmem Lúcia Campos, *Meu avô Africano*.

Como motivação, o professor mediador apresentará aos estudantes a *WebQuest*, ferramenta tecnológica que, segundo Abar e Barbosa (2008, p. 12) “[...] deve servir à Educação como um mecanismo e meio para a aprendizagem efetiva”, o que corrobora com a importância de desenvolver atividades escolares que estimulem o pensamento e efetivação da aprendizagem.

Após conhecerem a ferramenta, bem como o uso, o professor fará, juntamente com os estudantes, a escolha de uma obra literária a ser lida, podendo esta ocorrer de forma individual ou coletiva. Após a leitura, é chegado o momento de produção. Em casa ou no laboratório de informática da escola (se tiver), o professor irá elaborar a *WebQuest*, a qual deverá conter em sua estrutura:

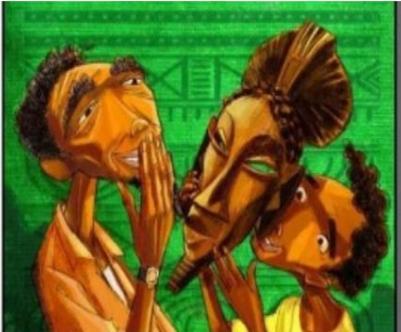
¹⁶ É um quadro branco digital colaborativo que pode ser editado e compartilhado com os alunos nas aulas presenciais ou a distância. Disponível em: <https://educadordofuturo.com.br/tecnologia-na-educacao/google-jamboard/> acesso em 02 de jun. de 2022.

- ✓ Introdução: parte inicial, que deverá ser breve e objetiva quanto ao que se deseja investigar;
- ✓ Tarefa: será definida pelas ações a serem realizadas;
- ✓ Processo: segue a dinâmica do passo a passo;
- ✓ Recursos: material utilizado para desenvolver a ação;
- ✓ Avaliação: concretiza de forma positiva ou não, o desenvolvimento da ação;
- ✓ Conclusão: segundo Abar e Barbosa (2008) é o apanhado geral, fechamento da ação proposta.

Conforme o desenvolvimento da *WebQuest* produzida pelo professor, os estudantes avançarão quanto às estratégias de introdução, leitura e interpretação. Como exemplo, dispomos de uma *WebQuest* produzida com a finalidade de demonstrar a funcionalidade da metodologia e a possibilidade de aprendizagem dos estudantes ao terem contato com a atividade proposta.

Figura 11: WebQuest

WebQuest: interações
INTRODUÇÃO TAREFAS PROCESSOS AVALIAÇÃO CONCLUSÃO 🔍



Meu Avô Africano

Carmen Lúcia Campo

Disponível em: <https://negro-geek-nerd.blogspot.com/2019/12/meu-avo-africano-autora-carmen-lucia.html> acesso em: 14 de abr. de 2022.

ATITUDE LEITORA

"O jovem, leitor virtual da literatura juvenil, bem como a criança, leitora virtual da literatura infantil, são construções da história" Lajolo, 2011.

Na contemporaneidade, novas metodologias são utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, visando atender ao estudante que está mais próximo das tecnologias digitais. A *WebQuest* proposta busca favorecer um aprendizado ancorado na leitura.

Fonte: Autora (2022). WebQuest ilustrativa. Disponível em: <https://sites.google.com/view/webquestrosabranca/conclus%C3%A3o> acesso em: 14 de abr. de 2022.

Para os alunos do nono ano, poderemos elencar sugestões baseadas em projeto. Ao seguir com um projeto de leitura, por exemplo, os estudantes poderão ser motivados a fazerem um passeio seja a uma biblioteca local, Academia de Letras ou livrarias, espaços estes que dispõem de informações que podem ajudar na formação do leitor.

Seguindo com o projeto, o professor fará uma breve introdução com apontamentos do que deverá ser pesquisado, debatido e apresentado. Aqui o professor poderá fazer as divisões dos grupos e sorteio das obras a serem estudadas. No que se refere ao momento de leitura, as obras escolhidas poderão ser do gênero: contos, crônicas, poemas, entre outros. Cabe ao professor, nesse momento, orientar os estudantes a fazerem:

- ✓ Leitura silenciosa;
- ✓ Leitura compartilhada;
- ✓ Escrever em um caderno as palavras desconhecidas, cujo significado não esteja expresso no contexto;
- ✓ Pesquisar as palavras desconhecidas em dicionários físicos ou *on-line*;
- ✓ Fazer inferências quanto ao que contém o texto;
- ✓ Relacionar o que leu com as vivências apresentadas no dia a dia;
- ✓ Fazer comparações com outros textos que trazem a mesma temática;
- ✓ Elaborar resumos;
- ✓ Tecer comentários críticos;
- ✓ Elaborar jograis;
- ✓ Entrevistar escritores locais;
- ✓ Participar de show de talento ou sarau;
- ✓ Confeccionar fantoches conforme personagens presentes nas obras lidas;
- ✓ Apresentar o projeto à comunidade escolar.

Quanto à apresentação do projeto, poderá ser por meio de alguns recursos lúdicos e tecnológicos, pois o propósito é despertar interesse de quem lê e de quem ouve. Após leitura e compreensão dos gêneros em estudo, os alunos poderão apresentar as leituras ao público mediante o uso de: *slides* em *powerpoint*, entrevistas gravadas, vídeos confeccionados pelos grupos de estudo, *podcasts* com as temáticas estudadas, peças teatrais enfatizando o tópico frasal de cada obra, jogos interativos de perguntas e respostas, poderão disponibilizar no celular o *link* de acesso para que de forma rápida, os sujeitos ouvintes participem do *quiz* ou de uma nuvem de palavras. Terão a possibilidade de apresentar jograis, fantoches ou até mesmo finalizarem com um sarau que contemple declamações e músicas.

Dispomos de sugestões que podem ser atribuídas ao contexto educacional, cuja finalidade é concretizar a formação do público leitor que corresponde aos anos finais do ensino fundamental. Como afirma Solé (1998, p. 120), “não existem receitas exatas, para fazer isso,

pois as situações de leitura podem ser muito variadas [...]”. Desta forma, o professor, conhecedor das vivências da sala de aula, poderá traçar as estratégias de leitura e fazer adequações conforme a realidade dos estudantes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado em linhas gerais, as metodologias ativas aliadas às tecnologias digitais para o incentivo à leitura nos anos fundamentais do ensino fundamental são consideradas realidade e precisam ser (re)pensadas para que, por meio das ferramentas tecnológicas, possamos avançar quanto ao currículo que rege as instituições de ensino.

Como evidenciado nas pesquisas realizadas, foi observado que as metodologias ativas são opções pedagógicas que elevam a autoestima dos estudantes, uma vez que possibilita a eles serem os protagonistas da própria aprendizagem. Os professores que adotam as metodologias ativas, assumem o papel de mediadores. Cabe a eles reinventarem a prática pedagógica que disponha de diversos meios de propagação do conhecimento, pois familiarizar-se com as ferramentas digitais é imprescindível para um trabalho de excelência.

Ao observar a aplicabilidade dos computadores, por exemplo, vem o uso das tecnologias digitais, que atualmente são exploradas dentro e fora dos ambientes escolares. Elencar a funcionalidade das TDICs é uma necessidade urgente que carece de envolvimento de todos os que compõem as unidades de ensino. Isso porque, embora haja resistência por parte de alguns professores, não há mais como fingir que nada mudou. É chegado o momento de ação e reflexão quanto à prática docente no que faz referência ao uso e permanência das ferramentas digitais nos ambientes escolares.

Com a gama de ferramentas disponíveis, temos a possibilidade de formar o leitor, inseri-lo na contemporaneidade com pensamentos críticos, criativos, com autonomia, com perspicácia para que dialoguem e reflitam acerca dos acontecimentos diários e, de forma individual ou conjunta, possam interferir positivamente na realidade que o cerca.

Conforme visto e analisado no capítulo 2, precisamente no subtópico 2.3, há uma dificuldade apresentada em formar o público leitor, não importa a rede de ensino, seja ela estadual, municipal ou privada. Observam-se inúmeras dificuldades, pois quando se tem o laboratório, as ferramentas tecnológicas, a biblioteca, falta alguém para acompanhar os estudantes ou monitorar o espaço de forma adequada.

Quando tem o pessoal, não se tem as ferramentas ou espaços adequados para funcionalidade. Porém, não podemos nos esquivar diante das dificuldades, precisamos ser audaciosos no sentido de prosseguir com o ensino e aprendizagem na expectativa de que o público leitor será formado e, assim, poderá futuramente modificar a realidade que porventura estiverem inseridos.

Ao analisar as várias possibilidades de estratégias para o desenvolvimento da leitura nos anos finais do ensino fundamental, iniciar o processo é o caminho mais favorável para um ensino promissor. Enfrentar as TDICs com naturalidade deve fazer parte do processo, para que, assim, possamos nos familiarizar com o novo e fazer a diferença ao desenvolver a competência leitora dos estudantes.

Vale ressaltar que, ao trabalhar com a contação de história nos anos finais do ensino fundamental, com o uso de imagens, vídeos, *podcast*, entre outros, pode proporcionar interação e diálogo com os estudantes em uma perspectiva de saber o que pensam, como formalizam pensamentos, em que consiste os apontamentos realizados com base nas leituras de mundo. É um ambiente que passa a ser construído de forma dinâmica, sem cansar o estudante, uma vez que se objetiva a participação ativa do leitor com o texto em estudo.

Ao levar para a sala de aula a proposta da aprendizagem entre pares, os estudantes poderão estudar de forma conjunta e, ao realizarem a tarefa proposta pelo professor, terão a possibilidade de erro ou acerto. Como é uma metodologia que insiste na busca pelo aprendizado, o estudante terá algumas chances de refazer a ação, caso não consiga logo na primeira tentativa. Por ser desenvolvida a partir de vários experimentos, nem sempre há interesse por parte do professor em elencá-la no planejamento. Porém, é uma metodologia que possibilita aos estudantes não mudarem de tópico sem apreender o que foi proposto inicialmente.

Vale frisar que, por ser uma estratégia que permite o uso de enquete por meio do *quiz*, *Google Forms*, entre outras possibilidades, pode distanciar-se de professores que ainda não dispõem de uma familiaridade com os recursos digitais. Para vencer essas barreiras impostas, podemos buscar ajuda junto a outros colegas que já as insere nas práticas escolares diárias e, assim, propormos mudanças significativas quanto à forma de ensinar a aprender.

Para além dos muros escolares, podemos citar também a prática da sala de aula invertida que também tem seus entraves, mas que de fato não deve ser ignorada. Como nos propomos a fazer uso das metodologias ativas no viés de que o estudante exerça o protagonismo, nada melhor do que inverter o processo de ensino. Nesse sentido, o discente deveria estudar em casa o que normalmente seria estudado na escola e realizar na escola o que seria realizado em casa.

É um processo que precisa da mediação do professor para que seja exitoso. Nessa dinâmica, é possível desenvolver a autonomia tão desejada quanto à atuação dos estudantes em sala de aula. A *WebQuest*, por exemplo, é uma metodologia que pode ser atribuída à sala de aula invertida. Esta precisa, necessariamente, do engajamento dos professores e estudantes para

que seja realizada com sucesso em um contexto tão desigual, em contextos com pouca disponibilidade das ferramentas tecnológicas.

Quanto ao uso dos projetos relacionados ao incentivo à leitura nos anos finais do ensino fundamental, estes podem ser trabalhados em uma dimensão de prazer, objetividade, criticidade, com a finalidade de despertar os estudantes para a aprendizagem significativa. Conforme as atividades e oficinas, demonstradas ao longo da pesquisa, podemos inferir que os projetos proporcionam aprendizagem, contextualizam vivências e dialogam com saberes diversos. Quanto a essa proposta, não podemos esquecer dos objetivos, que devem ser concisos em relação às leituras a serem realizadas.

Assim, fazer um trabalho que contemple algumas metodologias ativas aliadas às tecnologias digitais, para o incentivo à leitura nos anos finais do ensino fundamental, é um possível caminho que nós, professores, dispomos. Espera-se que estas práticas sejam ampliadas, com a esperança de que tenhamos futuramente leitores críticos, reflexivos que não tenham ou vejam a leitura apenas como uma atividade avaliativa, mas que a considere como entretenimento e lazer, como uma prática que viabiliza, além de conhecimento, prazer.

REFERÊNCIAS

- ABAR, Celina Aparecida Almeida Pereira; BARBOSA, Lisbete Madsen. **WebQuest: um desafio para o professor!** São Paulo: Avercamp, 2008.
- ANDRADE, Gênese (organizadora). **Literatura Infantil.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.
- ARAUJO, I.S; MAZUR, E. **Instrução pelos Colegas e Ensino sob Medida:** uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de física. Cad. Bras. Ens. Fís., v.30, n. 2: p. 362-384, ago. 2013.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira.** 3.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- BACICH, Lilian, NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACICH, Lilian. **AR: aprender e relacionar:** projetos integradores: ensino fundamental: anos iniciais: manual do professor. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Persona, 1979.
- BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
Disponível em:
[file:///C:/Users/Cliente/Downloads/As metodologias ativas e a promocao da a.pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/As_metodologias_ativas_e_a_promocao_da_a.pdf).
Acesso em: 15 de jan. de 2022.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida:** uma metodologia ativa de aprendizagem. 1.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2020.
- BOTTENTUIT JÚNIOR, João Batista. **Sala de Aula Invertida: Recomendações e Tecnologias Digitais para sua Implementação na Educação.** RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação, CINTED - UFRGS, V.17, nº 2, agosto, 2019.
- BOTTENTUIT JÚNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. **Recomendações de qualidade para o processo de Avaliação de WebQuest.** Ciências & Cognição. V. 17, abril de 2012.
- BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> . Acesso em: 14 de fev. de 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CARMO, Dalva Rejane do. **A contação de história no processo da leitura.** Relatório de Pesquisa (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Federal de Sergipe, 2016.

CARVALHO, Soraya Souza de. **Poesia em Sala de Aula Mediada pela Intertextualidade e pelas TDIC.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe/ Itabaiana, 2016.

CORRAL, Adriana Gonzaga Lima. **A contação de histórias como fermenta para a formação do leitor no Ensino Fundamental II.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Assis, 2019.

COSTA, Maurício José Morais; BOTTENTUIT JÚNIOR, João Batista. **Formação Docente, App-Learning e Letramento Digital:** Um estudo da percepção dos professores sobre o aplicativo *Padlet*. *Faz Ciências*, V.22, N. 35, Jan/Jun de 2020 – p. 98 – 116.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2.ed.- São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **A prática da leitura literária na escola:** mediação ou ensino? Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente – SP, v.26, n.3, p.161-173, set./dez. 2015.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2021.

COUTO, Francisca Alves de Medeiros. **Experiências com as tecnologias digitais e a aprendizagem baseada em projetos:** o podcast como recurso de incentivo à formação de leitores. Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau de Ferro, 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Sónia Catarina. **O podcast no ensino básico.** In: CARVALHO, Ana Amélia A. (org). *Actas do Encontro sobre Podcasts*. Braga: CIEd, 2009. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9991/1/Cruz-2009_Enc%20sobre%20Podcasts.pdf . Acesso em: 10 de abr. de 2022.

DEWEY, Jhon. **Experiência e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** São Paulo: Editora Vozes, 2011.

Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/quiz> . Acesso em: 19.de fev.de 2022.

DODGE, Bernie. **Webquest:** uma técnica para aprendizagem na rede internet. Disponível em: https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf . Acesso em: 24 de fev. de 2022.

FONSECA, Edi. **Interações:** com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor de educação infantil. São Paulo: Blucher, 2012.

FUNDAÇÃO ABRINC. WWW.fadc.org.br **VIAJE SEM SAIR DE CASA.** Guia para Contação de histórias.

GALLO, Carmine. **Storytelling:** Prenda a contar histórias com Steve Jobs, Papa Francisco, Churchill e outras lendas da liderança. São Paulo: HSM, 2017.

GANZELA, Marcelo. O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2018. p. 45-58.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GLASSER, Willian. **A pirâmide de aprendizagem. Escola da Prevenção.** disponível em: www.ESCOLADAPREVENCAO.com <https://br.pinterest.com/pin/799881583810385032/> Acesso em: 05 de fev. de 2022.

HOFFMANN, Adriane Ester. **Leitores, Literatura, Ensino Híbrido:** reflexões sobre o ato de ler contemporâneo. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade de Passo Fundo/RS, 2020.

JOLIBERT, Josette. A pedagogia por projetos como alavanca para as aprendizagens. In: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (org). **Leitura e escrita:** como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009. p.17-24.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Hipertexto e construção de sentidos.** Alfa, São Paulo, 51(1): 22.38, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Leitura:** ensino e pesquisa. 3ª. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 1.ed. São Paulo: Ática, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula.** Linguagem & Ensino, V. 14, Nº.1, 2001 (79-111). http://www.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/hipertexto_como_novo_espaco.pdf. Acesso em: 19 de fev. de 2022.

MOISÉS, Massaud. **História da literatura brasileira, volume II:** do realismo à Belle Époque. 3.ed. São Paulo: Cultrix, 2016.

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. **Padlet:** um novo modelo de organização de conteúdo hipertextual. Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade – Bom Jesus da Lapa, v.2, p. 01-11, jan./dez. 2020. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/download/9077/pdf> . Acesso em: 20 de jan. de 2022.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf . Acesso em: 04 de abr. de 2022.

MOTA, Sara Maria Fonseca da. **O conto: da leitura à produção criativa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Foi vovó que disse**. 1.ed. Edelbra, 2015.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores**. 4.ed. São Paulo: Érica, 2008.

PALACIOS, Fernando; TERENCEZZO, Martha Telling. **O guia completo do STORY TELLING**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

PERRONE – MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PINHO, Lorena Chagas Lemos. **Metodologias Ativas: Possíveis Práxis de Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS) UFCG/CPF, 2020.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 05, nº 10, 1992, pp. 200-212.

Que es el Storytelling y como usarlo em mi estratégia digital? Disponível em: <https://webescuela.com/storytelling-que-es/> . Acesso em: 05 de fev. de 2022.

REINER, Nery Nice Bjanalana. **Literatura Infantojuvenil**. Revisada em 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2064182-Literatura-infantojuvenil.html>. Acesso em: 12 de jan. de 2022.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. (orgs). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, António (org). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1999. P.63-92.

SANTOS, Weider Alberto Costa. **Desenvolvimento da Sala de Aula Invertida: no Ensino Fundamental Anos Finais: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva. **Sala de Aula Invertida**: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede/CE/ UFSM/2016. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/09/Material-Didatico-Instrucional-Sala-de-Aula-Invertida.pdf> . Acesso em: 3 de fev. 2022.

SILVA, Helenice Rodrigues da. “**Rememoração**”/comemoração: as utilizações sociais da memória. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 22, nº 44, pp. 425-438 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros / Magda Soares. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 141-154.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

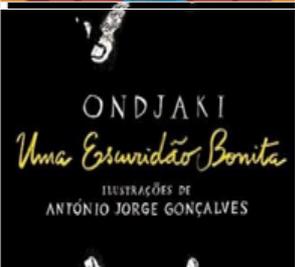
VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVvZyG/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 19 de mai. de 2022.

ZABALA; Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibepex, 2012.

APÊNDICES

Apêndice – A: Enquete

Capa	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Título: mínimo de 15 caracteres ✓ Capa: enviar imagem da capa ✓ Descrição: mínimo de 15 caracteres 	
	<p>Enquete: conhecer para escolher!</p> <p>Após leitura e estudo da biografia resumida dos escritores (as) Conceição Evaristo, Rodrigo França e Ondjaki é hora de escolher por meio de uma enquete, a obra a ser lida e discutida em sala.</p>
Perguntas	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Perguntas: criar no mínimo 5 	
<p>1. Gostou do que leu nas biografias apresentadas?</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>	
<p>2. Já conhecia alguma das obras citadas na biografia dos escritores estudados?</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>	
<p>3. Teria como escolher uma das obras citadas no estudo da biografia dos autores selecionados?</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>	
	<p>4. Escolheria para leitura e aprofundamento de conhecimentos a obra "Conceição" de Conceição Evaristo?</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>
	<p>5. Teria como preferência "O pequeno príncipe preto" de Rodrigo França?</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>
	<p>6. Preferiria "Uma escuridão bonita" de Ondjaki?</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>

Apêndice – B: WebQuest

WebQuest: interações
INTRODUÇÃO TAREFAS PROCESSOS AVALIAÇÃO CONCLUSÃO



Meu Avô Africano
Carmen Lúcia Campo

Disponível em: <https://negro-geek-nerd.blogspot.com/2019/12/meu-avo-africano-autora-carmen-lucia.html> acesso em: 14 de abr. de 2022.

ATTITUDE LEITORA

"O jovem, leitor virtual da literatura juvenil, bem como a criança, leitora virtual da literatura infantil, são construções da história" Lajoio, 2011.

Na contemporaneidade, novas metodologias são utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, visando atender ao estudante que está mais próximo das tecnologias digitais. A *WebQuest* proposta busca favorecer um aprendizado ancorado na leitura.

WebQuest: interações
INTRODUÇÃO TAREFAS PROCESSOS AVALIAÇÃO CONCLUSÃO

TAREFAS

A tarefa consiste na leitura do livro de Carmen Lúcia Campos "Meu avô Africano". Os alunos serão divididos em grupo, embora cada grupo tenha uma temática a ser seguida, todos os grupos terão que fazer a leitura do livro, podendo este, ser impresso ou *online*.

WebQuest: interações
INTRODUÇÃO TAREFAS PROCESSOS AVALIAÇÃO CONCLUSÃO

PROCESSOS

As atividades propostas com base na leitura da obra "Meu avô Africano" será realizada em grupos, porém todos os grupos deverão fazer a leitura da obra independentemente do que lhes forem atribuído. O grupo 1 fará uma pesquisa na internet a respeito da biografia da autora, em formato de resumo utilizarão *slides* em *powerpoint* para a apresentação em sala. O 2º grupo fará uma releitura da obra, em seguida confeccionarão um livro físico em que será digitado, impresso e montado as cenas conforme a narrativa podendo utilizar-se também do formato *online*. O 3º contemplarão as características dos povos Africanos utilizando-se da estratégia do *padlet*. Os do 4º grupo serão incumbidos de pesquisarem a respeito da ancestralidade, do contexto familiar e religioso dos Africanos, em formato de *quiz*, elaborarão perguntas as quais de forma interativa será respondida e discutida em sala.

Seguem os links para estudo:

<https://www.editoradobrasil.net.br/carmen-lucia-campos/>

<https://brasilecola.uol.com.br/cultura/cultura-africana.htm>



A avaliação seguirá o critério:

Clareza no que será apresentado;Objetividade na forma de apresentação;

Segurança na apresentação;

Uso dos recursos solicitados durante o processo da leitura;

Debate contextualizando a apresentação.



O uso da *WebQuest* nas atividades escolares é uma forma de incentivar os alunos na busca pelo conhecimento, tornando-os autônomos nas práticas a eles determinadas. Com base na atividade de leitura proposta, há uma gama de possibilidades a serem realizadas com o propósito de formar leitores fazendo uso das tecnologias digitais contemporâneas.



ANEXO

Anexo – A: Texto de Patativa do Assaré

Patativa do Assaré – o poeta do sertão



Patativa do Assaré - Foto: (...)

O poeta da roça

*Sou fio das mata, cantô da mão grossa,
Trabáio na roça, de inverno e de estio.
A minha choupana é tapada de barro,
Só fumo cigarro de páia de mío.*

*Sou poeta das brenha, não faço o papé
De algum menestré, ou errante cantô
Que veve vagando, com sua viola,
Cantando, pachola, à percura de amô.*

*Não tenho sabença, pois nunca estudei,
Apenas eu sei o meu nome assiná.
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre,
E o fio do pobre não pode estudá.*

*Meu verso rastêro, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu verso só entra no campo e na roça
Nas pobre paioça, da serra ao sertão.*

*Só canto o buliço da vida apertada,
Da lida pesada, das roça e dos eito.
E às vez, recordando a feliz mocidade,
Canto uma sodade que mora em meu peito.*

*Eu canto o cabôco com suas caçada,
Nas noite assombrada que tudo apavora,
Por dentro da mata, com tanta corage*



Patativa do Assaré, por (...)

Topando as visage chamada caipora.

*Eu canto o vaquêro vestido de côro,
Brigando com o tôro no mato fechado,
Que pega na ponta do brabo novio,
Ganhando lugio do dono do gado.*

*Eu canto o mendigo de sujo farrapo,
Coberto de trapo e mochila na mão,
Que chora pedindo o socorro dos home,
E tomba de fome, sem casa e sem pão.*

*E assim, sem cobiça dos cofre luzente,
Eu vivo contente e feliz com a sorte,
Morando no campo, sem vê a cidade,
Cantando as verdade das coisa do Norte.*

Patativa do Assaré, em "Cante lá que eu canto cá". [Filosofia de um trovador nordestino].. (Organização Antônio Gonçalves da Silva). 5ª ed., Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1984. (grafia original). Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2013/08/patativa-do-assare-o-poeta-do-sertao.html> acesso em: 10 de jul. de 2022.