

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL – UERGS
UNIDADE LITORAL NORTE – OSÓRIO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE REGINA CARDOSO GUTERRES

CONECTANDO SABERES: formação continuada com foco em ações
sociointeracionistas para o desenvolvimento da leitura

OSÓRIO
2021

CRISTIANE REGINA CARDOSO GUTERRES

CONECTANDO SABERES: formação continuada com foco em ações sociointeracionistas
para o desenvolvimento da leitura

Dissertação apresentada como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Artes e Linguagens em Contextos Educacionais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Magali de Moraes Menti.

OSÓRIO

2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

G983c Guterres, Cristiane Regina Cardoso.
Conectando saberes: formação continuada com foco em ações sociointeracionistas para o desenvolvimento da leitura / Cristiane Regina Cardoso Guterres. - Osório, 2021.
162 f.: il.; graf.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Mestrado Profissional em Educação, Unidade Universitária em Litoral Norte - Osório, 2021.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Magali de Moraes Menti.

1. Leitura. 2. Dificuldades de leitura. 3. Ações sociointeracionistas. 4. Formação continuada. I. Menti, Magali de Moraes. II. Título.

Daniella Vieira Magnus - Bibliotecária - CRB 10/2233

CRISTIANE REGINA CARDOSO GUTERRES

CONECTANDO SABERES: formação continuada com foco em ações
sociointeracionistas para o desenvolvimento da leitura

Dissertação apresentada como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Artes e Linguagens em Contextos Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Magali de Moraes Menti

Aprovado em: / /

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a Ana Maria Bueno Accorsi

Membro Titular

Prof^a. Dr^a. Veronice Camargo da Silva

Membro Titular

Prof^a. Dr^a. Lúcia Rottava

Membro Titular Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todas as oportunidades concedidas, por ter abençoado e protegido o meu caminho permitindo que chegasse com segurança até aqui.

A toda a minha família, em especial meu marido Felipe e minha filha Gabriela que tiveram muita paciência comigo durante todo este processo e por me apoiarem em todas as minhas escolhas acreditando no meu potencial, me incentivando e dando todo o suporte necessário.

À minha mãe que é exemplo de coragem e sempre me incentivou a buscar todo dia mais conhecimento e nunca me deixou desistir, por mais difícil que fosse o caminho.

Às minhas amigas, que me deram apoio e ombro para ouvir minhas lamentações e alegrias.

A todos do Mestrado profissional em Educação da UERGS, por proporcionar trocas tão importantes para o meu aprendizado e por ter conseguido se reinventar em tempos de pandemia, sem deixar a qualidade abalar.

A minha pacienciosa orientadora, Magali, que não só orientou meus passos, como também compreendeu minhas falhas e me motivou a fazer o melhor que podia, muitas vezes acreditando mais em mim do que eu mesma.

Às professoras participantes da banca de defesa pela disponibilidade e por todas as generosas contribuições, que me fizeram refletir e conectar mais saberes para construir essa pesquisa.

Às participantes desta pesquisa que, com gentileza, cederam seu tempo e atenção, compartilhando suas experiências profissionais, ajudando na construção do conhecimento.

Agradeço aos colegas do mestrado, principalmente aos da turma 3, pois juntos nos fortalecemos com todas as trocas, experiências, e conhecimentos construídos ao longo desta jornada. Em especial ao grupo “gangue do mestrado” que em tempos de estudo remoto e de incertezas foi escuta de desabafos, muita risada e apoio nos momentos mais difíceis.

À minha querida “dupla”, Camila, por estarmos juntas nesta jornada, por cada encontro no meet, cada troca, pelos muitos cafés e rodas de chimarrão virtuais, pelos desabafos, conselhos e momentos de muita risada que fortaleceram nossos laços.

A todos vocês, minha GRATIDÃO!

VIDA DE EDUCADOR

Educador

Educa a dor da falta

a dor cognitiva

Educando a busca de conhecimento.

Educador

Educa a dor do limite

a dor afetiva

Educando o desejo.

Educador

Educa a dor da frustração

a dor da perda

Educando o humano, na sua capacidade de amar.

Educador

Educa a dor do diferenciar-se

a dor da individuação

Educando a autonomia.

Educador

Educa a dor da imprevisão

a dor do incontrolável

Educando o entusiasmo da criação.

Madalena Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral verificar como ações sociointeracionistas na formação docente podem promover a prática orientada para o desenvolvimento da leitura em alunos do sexto ano. Na formação docente desenvolvida, propomos momentos de interação e de reflexão sobre os conceitos pertinentes à leitura; as dificuldades de alunos na leitura; e atividades de letramento. Buscamos indícios de ações sociointeracionistas nas interações com os professores durante todos os momentos da formação. A base teórica para a pesquisa foi apoiada nos seguintes autores: Koch e Elias (2010); Kleiman (2009) e Solé (1998), Leffa (1996), Cosson (2020), Koch (2018), Street (2014), Soares (2004), Rojo (2012), dentre outros que abordam leitura e letramento, também Freire (1987) e (1996), Nóvoa (2009), Perrenoud (2002), Imbernón (2002) que, por sua vez, discorrem sobre formação continuada, e pelo idealizador da teoria do interacionismo, Levy Vygotsky. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram um questionário/convite, a observação do trabalho realizado com o grupo, as reflexões produzidas nos encontros virtuais chamados “Conectando saberes” e os resultados da entrevista semiestruturada. Os sujeitos desta pesquisa foram seis educadoras de turmas de 6º ano do ensino fundamental das escolas municipais e estaduais da cidade de Igrejinha. Verificamos que o tipo de formação proposta de fato promove momentos prósperos de reflexão, de aprendizagem e de motivação. A realização deste estudo resultou em um produto educacional no formato de um guia com uma proposta de formação continuada aos docentes, que possa contribuir para minimizar dificuldades em processos de compreensão de leitura.

Palavras-chave: Leitura. Dificuldades de leitura. Ações sociointeracionistas. Formação continuada.

ABSTRACT

The general objective of this research was to verify how socio-interactionist actions in teacher education can promote practice oriented towards the development of reading in sixth-year students. In the teacher training developed, we propose moments of interaction and reflection on the concepts relevant to reading; the difficulties of students in reading; and literacy activities. We looked for evidence of socio-interactionist actions in interactions with teachers during all stages of this training. The theoretical basis for the research was supported by the following authors: Koch and Elias (2010); Kleiman (2009) and Solé (1998), Leffa (1996), Cosson (2020), Koch (2018), Street (2014), Soares (2004), Rojo (2012), among others that address reading and literacy, also Freire (1987) and (1996), Nóvoa (2009), Perrenoud (2002), Imbernón (2002), which, in turn, discuss continuing education, and by the supporter of the theory of interactionism, Levy Vygotsky. The data collection instruments used were a questionnaire/invitation, observation of the work carried out with the group, reflections produced in virtual meetings called “Connecting knowledge” and the results of the semi-structured interview. The subjects of this research were six educators from 6th grade classes of elementary school in municipal and state schools in the city of Igrejinha. We found that the type of training proposed in fact promotes prosperous moments of reflection, learning and motivation. This study resulted in an educational product in the form of a guide with a proposal for continuing education for teachers, which can help to minimize difficulties in reading comprehension processes.

Key Words: Reading. Reading Difficulties. Reading Strategies. Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1- Proficiência Língua Portuguesa – SAERS 2018	18
Gráfico 2 - Proficiência média 6° ano EF – Língua Portuguesa	18
Gráfico 3 – Dificuldades na Leitura	69
Gráfico 4 – Motivação para a leitura	71
Gráfico 5 – Ensino da leitura	102
Figura 1 – Atividade de apresentação	77
Figura 2 – Percepção sobre a leitura	79
Figura 3 - Slide apresentado nos encontros	94
Figura 4 – Avaliação dos encontros	103
Quadro 1- Organização dos encontros virtuais “Conectando Saberes”	59
Quadro 2 – Formação e atuação dos professores	65
Quadro 3 – Dados categorizados do questionário inicial	66
Quadro 4 – Organização dos encontros virtuais	75
Quadro 5 – Letramentos	85
Quadro 6 – Práticas de letramentos	87
Quadro 7 – Fatores relacionados às dificuldades na leitura	89
Quadro 8 – Você se considera leitor?	90
Quadro 9 – Quem despertou o interesse pela leitura em você?	91
Quadro 10 – Alunos leitores	92
Quadro 11 – Trabalho com a atividade proposta	97
Quadro 12 – Percepção sobre a atividade	99
Quadro 13 – Troca de experiências de práticas	99
Quadro 14 – Como despertar interesse dos educandos pela leitura?	104
Quadro 15 – Contribuição dos encontros	105
Quadro 16 – As etapas da leitura como auxílio em sala de aula	106
Quadro 17 - Auxílio na motivação e compreensão do leitor	107
Quadro 18 – Concepções de leitura	108
Quadro 19 – Modificar algo nos encontros	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Níveis de alfabetismo no Brasil conforme o INAF 2018.....	22
---	----

LISTA DE SIGLAS

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

BNCC- Base Nacional Comum Curricular.

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa.

EF- Ensino Fundamental.

DA- Dificuldade de Aprendizagem.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC- Ministério da Educação.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

RS- Rio Grande do Sul.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SAERS- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul.

UERGS- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

UFG – Universidade Federal de Goiás.

UFRN- Universidade Federal Rio Grande do Norte.

UNESP- Universidade Estadual Paulista.

UNIVATES- Universidade do Vale do Taquari.

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA	17
1.1.1 Objetivo Geral.....	17
1.1.2 Objetivos Específicos	17
1.2 JUSTIFICATIVA	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 LEITURA, TEXTO E LETRAMENTO	26
2.1.1 Conceitos de leitura	26
2.1.2 Conceitos de texto	30
2.1.3 Conceitos de letramento.....	32
2.2 PROCESSO DE AQUISIÇÃO E COMPREENSÃO DA LEITURA	35
2.2.1 Dificuldades no Processo da Leitura	39
2.3 FORMAÇÃO DOCENTE	42
2.3.1 Formação Inicial	43
2.3.2 Trabalho Colaborativo na Formação Continuada	44
2.3.3 Conectando Saberes: interacionismo e andaimento no trabalho colaborativo com os docentes.....	50
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
3.1 CLASSIFICAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA	54
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	57
3.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	58
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	58
3.5 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS	59
3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS	61
3.7 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	63
4 ANÁLISE DE DADOS	64

4.1 Contextualização.....	65
4.1.1 Os sujeitos da pesquisa.....	65
4.2. Análise das questões.....	68
4.2.1 Percepção sobre leitura.....	68
4.2.2 Percepções sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura.....	70
4.2.3 Percepção da motivação dos estudantes.....	72
4.3 Análise da aplicação da atividade de formação continuada.....	75
4.3.1 Encontros de Formação Docente.....	75
4.4 Análise da entrevista semiestruturada.....	104
4.4.1 Análise dos indícios de ações sociointeracionistas durante os encontros.....	109
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO.....	127
APÊNDICE B: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	130
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE ...	148
ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA – Escolas Estaduais.....	151
ANEXO C- TERMO DE ANUÊNCIA – Escolas Municipais.....	152
ANEXO D- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	153

1 INTRODUÇÃO

A escola, como uma instituição de ensino-aprendizagem, é um lugar em que se compreende que o direito à leitura deve ser para todos. No entanto, mesmo já tendo vivido muitos desafios e conquistas na educação durante os vinte anos dedicados a esta profissão, o maior desafio encontrado ainda é o de proporcionar a leitura para todos.

Destes vinte anos, doze foram dedicados a alunos de sexto ano. Em minha atuação profissional, busquei sempre instigar a curiosidade e estimular a leitura em sala de aula, com atividades muito lúdicas e de reconhecimento do ler como prazer, com a perspectiva interacionista de aperfeiçoar as aprendizagens e amenizar as dificuldades.

Em muitos momentos, percebi que alguns alunos não conseguiam alcançar os objetivos propostos nessas atividades, pois apresentavam diversas e diferentes dificuldades na leitura e em sua compreensão. Devido a isso, havia sempre uma preocupação aliada à vontade de ir além, de encontrar melhores ferramentas para ajudar os estudantes com maiores dificuldades nas práticas desenvolvidas.

Em 2008, atuei como coordenadora das séries finais do Ensino Fundamental, e, com a parceria dos professores, trabalhamos em prol da qualidade da leitura, desenvolvendo projetos para colocá-la em evidência na escola, como, por exemplo, utilizando a contação de histórias, leituras compartilhadas e desafios de leitura. Tudo isso para poder estimular a leitura e criar o hábito nos estudantes.

Em 2010, assumi a direção desta mesma escola, e uma das principais queixas que ouvia dos professores, além do comportamento, indisciplina, eram as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos recém vindos do quinto ano, que não se interessavam pelo conteúdo, não sabiam fazer cálculos, não entendiam nada do que era passado em História e Geografia, e, por fim, não sabiam ler: muitos professores queixavam-se de que os alunos mal estavam alfabetizados. Tudo isso sempre me deixou muito preocupada e, por isso, comecei a refletir sobre o que a escola estava fazendo para ajudar estes alunos com tantos “não saberes”, com tantas dificuldades, uma vez que estes já estavam na escola por, pelo menos, cinco anos de suas vidas e ainda não compreendiam o que liam, algo muito preocupante e desafiador para todos.

Para mim, sempre foi essencial, então, entender como poderíamos ajudar estes estudantes que estavam ingressando nas séries finais do Ensino Fundamental. Para isso, busquei especializar-me em Psicopedagogia, já que precisava encontrar as respostas para as diversas dúvidas que sempre surgiram em relação a como o estudante aprende e a que meios são os mais eficazes para ir ao encontro das dificuldades dos educandos. Além disso, pesquisei como o

professor pode chegar mais perto deste aluno para, finalmente, estimular suas aprendizagens e o despertar para a multiplicidade de saberes e práticas de estudo.

No curso de Psicopedagogia, conheci melhor a teoria de Vygotsky, percebendo o valor e a função da mediação social para aprendizagem e o desenvolvimento. Compreendi melhor a forma como o sujeito aprende e se desenvolve, a importância do educador como mediador destas habilidades e a relevância da interação social nestes processos. Justamente, neste curso, confirmei a importância do professor mediador, aquele que deve estar perto do estudante, mostrando estratégias para aprender e encaminhando o seu aprendizado até que ele possa usar os seus próprios meios para andar sozinho.

A partir da reflexão direta sobre a minha prática e a de outros colegas que percebi que é no sexto ano do Ensino Fundamental que o aluno se torna “órfão na escola”, pois não tem mais aquela professora única da turma, que dava uma atenção maior, com uma metodologia específica, um olhar mais atento a cada um. Durante os anos iniciais, os estudantes parecem que estão protegidos por sua professora e, ao ingressar no sexto ano, ele não pertence a apenas um, mas a pelo menos nove professores diferentes e com metodologias diferentes.

Nesse ínterim, a partir destas questões, fiquei refletindo sobre uma pergunta: Como ajudar docentes a amenizar as dificuldades na leitura deste público que está saindo da fase da infância e entrando na pré-adolescência com tantas mudanças estruturais, psicológicas e de comportamento?

Estas questões, portanto, norteiam o meu estudo no Mestrado em Educação voltado a investigar: Como ações sociointeracionistas na formação docente podem promover a prática orientada ao desenvolvimento da leitura em alunos do sexto ano?

O hábito da leitura é muito importante para a vida das pessoas. De acordo com o caderno de indicadores de qualidade da educação do Ministério da Educação (2006, p.5): “A leitura e a escrita são muito importantes para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar e participar da sociedade com cidadania, se informar e aprender coisas novas ao longo de toda a vida”.

A leitura é essencial para um processo de aprendizagem satisfatório, e é, através dela, que novos conhecimentos se abrem em busca de se compreender melhor o mundo e de se colocar nele de forma atuante e efetiva no papel de cidadão. Assim, além de construir o saber, a leitura cria um ser humano crítico-reflexivo, apto para transformar a sociedade em que vive. “A leitura e a escrita são fundamentais para o aprendizado de todas as matérias escolares. Por isso, em cada ano/série, o aluno precisa desenvolver mais e mais sua capacidade de ler e escrever” (IQE, 2006, p.5). No entanto, percebe-se, nas escolas, que cada vez menos crianças e

adolescentes desenvolvem o hábito diário da leitura por diversos motivos e um deles, em especial, é por apresentar dificuldade no processo da compreensão da leitura.

Conforme a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (2020), o número de estudantes leitores do Ensino Fundamental II diminuiu em relação a de 2015. Em 2015, 34% dos entrevistados liam um livro inteiro, já em 2019, esse índice baixou para 30%, assim como diminuiu o percentual de livros lidos, em 2015 eram 1,06% e em 2019 baixou para 1,05%. Este número é baixo e preocupante, segundo a pesquisa, a maioria dos alunos de 11 a 13 anos não gosta de ler. 33% lê por motivação própria e 4% por exigência da escola, sendo que, neste perfil de leitores, 62% gosta pouco de ler.

Entre as cinco principais razões de não ter lido um livro, 6% foi por ter dificuldade na leitura, mas a razão que prevaleceu foi a falta de tempo para 34% dos leitores entrevistados. As principais dificuldades na leitura, apresentadas na pesquisa, foram: não ter paciência para ler, 26%, ter problemas de visão ou outras limitações físicas que dificultam a leitura, 20%, ler muito devagar, 19%, não ter concentração para ler, 13% e não compreender a maior parte do que lê, 9%.

Sendo assim, para atender os questionamentos acima expostos, organizamos um grupo de estudos com educadores do 6º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas de Igrejinha, com o propósito de, a partir do trabalho colaborativo, junto com os educadores, proporcionar momentos de interação para refletir sobre a prática docente, que possam ajudar no desenvolvimento da compreensão leitora e a diminuir as dificuldades de aprendizagem na leitura. Para subsidiar este percurso, fizemos uma revisão bibliográfica extensa e profunda, abrangendo os principais estudiosos da temática da leitura e suas extensões.

Cabe destacar, ainda, que a formação continuada do professor necessita de um trabalho colaborativo em que o próprio esteja engajado na busca por melhorias em sua atuação, influenciando, conseqüentemente, de forma positiva, o desempenho de seus alunos. A partir disso, este estudo propõe encontros chamados “Conectando saberes” que objetivam criar um diálogo entre os participantes – docentes e pesquisadores. Buscamos oportunizar o necessário protagonismo aos docentes participantes, uma vez que cabe a eles a responsabilidade sobre seus fazeres pedagógicos na construção de práticas de leitura motivadoras plenas em sentido e em criatividade. Sendo assim, elencamos, a seguir os objetivos de nossa pesquisa.

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Nesta seção propõe-se os objetivos que nortearão a pesquisa, a qual deseja responder ao seguinte questionamento: Como ações sociointeracionistas na formação docente podem promover a prática orientada ao desenvolvimento da leitura em alunos do sexto ano?

1.1.1 Objetivo Geral

Verificar como ações sociointeracionistas na formação docente podem promover a prática orientada para o desenvolvimento da leitura em alunos do sexto ano, sendo que, desse objetivo, derivam-se os específicos relatados a seguir.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Propor momentos de interação para refletir sobre a prática docente no que concerne à leitura;
- refletir sobre os conceitos pertinentes à leitura e ao sociointeracionismo com os professores em formação;
- levantar as dificuldades na leitura;
- desenvolver atividades de letramentos para alunos do sexto ano, durante a formação docente;
- avaliar a aplicação das atividades propostas;
- buscar indícios de ações sociointeracionistas nas interações com os professores;
- elaborar um guia com a proposta de formação continuada para docente que auxilie no processo de minimizar as dificuldades de aprendizagem na leitura.

Dessa forma, a pesquisa resultará em um guia com uma proposta de formação continuada aos docentes, que possa contribuir para minimizar dificuldades em processos de compreensão de leitura para alunos do 6º ano do ensino fundamental.

1.2 JUSTIFICATIVA

A leitura na escola sempre foi o eixo central da aprendizagem, o maior objetivo é que o aluno saiba ler e entender o que lê. Para Koch e Elias (2008 p. 57):

É uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes.

Para Zilberman (2012), a leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. Pode-se inferir a partir disso que, para a autora, o resultado da leitura é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das que está habituado.

O que sempre chama a atenção na escola são as dificuldades de aprendizagem que os alunos do Ensino Fundamental apresentam no processo da leitura. Além de não aproveitarem a fruição que Zilberman (2012) cita no trecho acima, o educando tem dificuldade em outras disciplinas também, pois a leitura é essencial para o seu processo de aprendizagem.

Em sentido contrário, entretanto, segundo o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), 2018, os alunos de sextos anos atingiram o nível adequado de leitura, uma vez que se entende por adequado, “estudantes que revelam ter consolidado as habilidades consideradas mínimas e essenciais para sua etapa de escolaridade, o que requer empenho para aprofundar a aprendizagem”. (SEDUC/RS, 2019)

Porém, na realidade, a maioria está no nível básico, sendo que consoante o SAERS (2018), neste nível, estão “estudantes que ainda não demonstram um desenvolvimento adequado das habilidades esperadas para sua etapa de escolaridade, demandando reforço para uma formação adequada.

Ampliando a discussão, observa-se esta declaração da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, por meio de entrevista do Secretário da Educação Faisal Karam (2019):

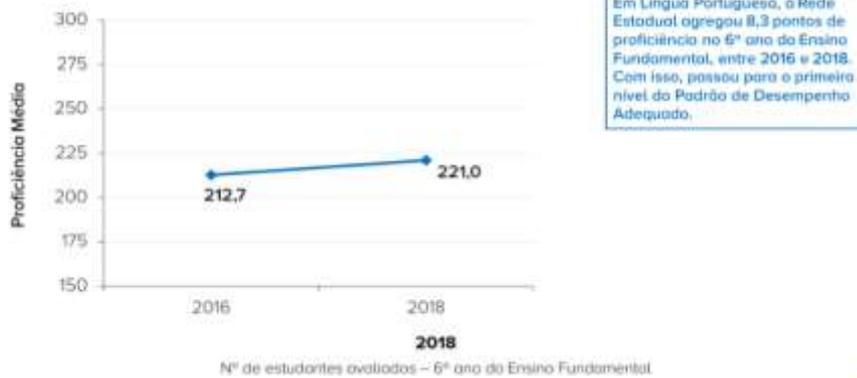
Na proficiência em Língua Portuguesa, no 6º ano do Ensino Fundamental a melhora foi positiva, e o nível subiu de adequado, em 2016, para o avançado, em 2018. Porém, para alcançar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (*Ideb*) seis no 9º ano do Ensino Fundamental e Médio, é necessário melhorar a proficiência e a aprovação. “Precisamos evoluir. Mais de 50% dos nossos estudantes hoje têm um índice insuficiente de aprendizagem, o que nos assusta. Precisamos oferecer para a juventude um futuro de oportunidades. A educação abre portas, não podemos fechá-las”, considera Karam.

Com base nesta informação, o crescimento aconteceu, mas ainda está longe de ser o adequado para a proficiência em Língua Portuguesa conforme pode-se conferir nos seguintes gráficos demonstrativos do desempenho em Língua Portuguesa dos alunos de 6º ano da rede estadual gaúcha.

Gráfico 1: Proficiência Língua Portuguesa – SAERS 2018

Proficiência Média ao longo do tempo – Língua Portuguesa

6º ano do Ensino Fundamental

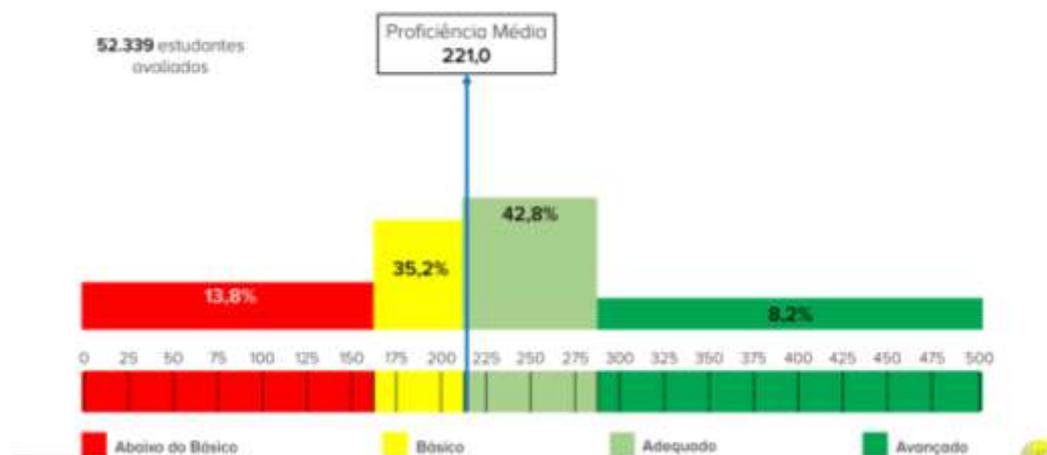


Fonte: Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/divulgada-avaliacao-sobre-rendimento-escolar-dos-estudantes-gauchos>>.

Percebe-se um crescimento na proficiência de Língua Portuguesa do ano de 2016 para o de 2018, como mostra o gráfico acima, a qual, com isso, passou para o padrão de desempenho adequado.

Gráfico 2: Proficiência Média do 6º ano Ensino Fundamental – Língua Portuguesa.

6º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa



Fonte: Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/divulgada-avaliacao-sobre-rendimento-escolar-dos-estudantes-gauchos>>.

Através deste gráfico, podemos perceber quanto o nível de proficiência na Língua Portuguesa, apresentado pelos alunos da rede pública, está abaixo da meta estipulada pelo

governo e por escolas. E vemos que ainda há um caminho muito longo para percorrer e para alcançar o patamar avançado.

Dados do IDEB¹ (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira) de 2019, mostram que as escolas públicas de Igrejinha² tiveram um aumento na nota geral, porém ainda não alcançaram a meta desejada, visto que, além do desempenho dos alunos nesta nota, também entra no cálculo a repetência escolar, e esta mostrou ainda um índice alto em relação ao ano de 2017.

Estudos e análises sobre qualidade educacional raramente combinam as informações produzidas por esses dois tipos de indicadores, ainda que a complementaridade entre elas seja evidente. Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.³

Para chegar ao nível avançado, deve-se perceber o que faz com que nossos alunos estejam tão defasados nos conhecimentos desta área. Um dos pontos da Nota Técnica nº 1, 2019, refere-se à aprendizagem de fato, ou seja, o aluno deve ir para a escola, aproveitar o tempo escolar e aprender. No entanto, um dos grandes obstáculos para que haja a aprendizagem de fato é a leitura, ou a dificuldade que os estudantes têm de ler e de entender o que leem.

Por conseguinte, torna-se indiscutível a importância que a leitura tem na vida do ser humano, pois está diretamente relacionada com a formação do sujeito, sua personalidade, seu caráter e seu intelecto. Evidencia-se que no ato de ler reside a possibilidade de o ser humano colocar-se frente ao mundo, ou frente ao outro, sendo fortalecido por meio de análise e de escrita de suas habilidades críticas.

Freire (2011, p. 21) afirma que é inegável “a importância do ato de ler, que implica sempre a percepção crítica, interpretação e reescrita do lido [...]” pois, é através da leitura que se aprende e que se adquire um posicionamento crítico.

¹ O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação)

² Cidade do Rio Grande do Sul, onde a pesquisadora reside e onde será realizada a pesquisa.

³ Nota técnica nº1, IDEB, 2019. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 17, out. 2020.

De acordo com o INAF, indicador de alfabetismo funcional (2018), observa-se também que essa relação não ocorre de maneira absoluta ou linear: há uma significativa proporção de pessoas que, por exemplo, mesmo tendo chegado ao Ensino Médio e ao Superior, não consegue alcançar os níveis mais altos da escala de Alfabetismo, como seria esperado para esses níveis de escolaridade. Com efeito, 13% daqueles que chegam no ou concluem o Ensino Médio podem ser caracterizados como Analfabetos Funcionais. Por outro lado, apenas um terço (34%) das pessoas que atingem o nível superior podem ser consideradas proficientes pela escala do INAF. O que se percebe, portanto, é um aumento da escolaridade média da população brasileira em caráter mais quantitativo (mais pessoas alfabetizadas) do que qualitativo do ponto de vista do incremento na compreensão leitora. Como exposto na tabela abaixo, segundo a pesquisa, muitos estudantes foram alfabetizados, sabem como fazer a decodificação das letras, porém não sabem o significado do que estão lendo.

Tabela 1: níveis de alfabetismo no Brasil conforme o INAF (2001-2018).

Nível	2001	2002	2003	2004	2007	2009	2011	2015	2018
	2002	2003	2004	2005					
BASE	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002	2002	2002
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Total ²	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto Funcional*	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Funcionalmente Alfabetizados*	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

Fonte: INAF 2001-2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>>.

Para o INAF (2018), vale destacar que, ao longo dos anos, verificou-se um lento crescimento e uma estagnação a partir de 2009 do crescimento da população que poderia ser considerada Funcionalmente Alfabetizada. No estudo de 2001-2002, 61% dos entrevistados foram considerados Funcionalmente Alfabetizados; em 2007, 66%; e, nos três estudos realizados entre 2009 e 2015, o percentual de Funcionalmente Alfabetizados ficou estável em 73% para, em 2018, apresentarem uma pequena oscilação negativa. Em síntese, apenas 7 entre 10 brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos podem ser considerados Funcionalmente Alfabetizados.

De acordo com o INAF (2018), os Analfabetos Funcionais equivalem a cerca de 3 em cada 10 brasileiros, os quais têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas.

Nos parâmetros do indicador de alfabetismo funcional (2018), é considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, "não tem as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional". De acordo com o domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática, a pessoa pode ser agrupada de acordo com a sua proficiência, ou seja, mesmo que esse indivíduo tenha o nível superior completo, ele pode não ter habilidades de leitura esperadas de acordo com o seu grau de escolaridade.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020) fez também um levantamento do comportamento leitor do brasileiro para destacar que, se um quarto da população brasileira não compreende o que lê, não vamos conseguir avançar na formação leitora e na melhoria dos indicadores de leitura dos brasileiros sem que se garanta a alfabetização funcional aos alunos que cursam as primeiras séries do Ensino Fundamental e sem que se promova a compreensão leitora plena entre os nossos jovens que o concluírem.

Voltemos a lembrar das cinco principais razões para a não leitura de um livro já apresentadas, 6% foi por ter dificuldade na leitura, mas a razão que prevaleceu foi a falta de tempo para 34% dos leitores entrevistados. Além disso, 26% afirmaram não ter paciência para ler, 19% lê muito devagar, 20% tem problemas de visão ou outras limitações físicas que dificultam a leitura, 13% não tem concentração para ler e 9% não compreende a maior parte do que lê.

Esse retrato é grave, é constrangedor e traz consequências trágicas para o ensino, pois quem não consegue compreender uma frase que lê está condenado a não aprender qualquer conteúdo em qualquer disciplina na escola: ao analfabeto funcional, não está sendo garantido o direito de ler e de compreender um parágrafo, quanto mais um texto ou um livro.

Por outro lado, a pesquisa mostrou que o segundo principal motivo pelo qual o brasileiro lê é "a atualização cultural ou conhecimento geral" e que a menção a essa motivação aumenta quando são entrevistados brasileiros com níveis mais elevados de escolaridade. A pesquisa também mostra que o segundo lugar mais apontado como espaço em que se costuma ler é a sala de aula, ficando atrás somente da casa dos entrevistados. O número é mais significativo, inclusive, do que em relação à leitura em bibliotecas – 25% declararam que costuma ler em sala

de aula e 19% que o faz em bibliotecas. Além disso, o empréstimo tomado na biblioteca da escola foi declarado como principal fonte de acesso aos livros por 18% dos entrevistados e a distribuição pelo governo ou pelas escolas é o principal meio de acesso aos livros para outros 9% dos entrevistados. Em relação à influência para a leitura na formação do leitor, “algum professor ou professora” é apontado por 15% dos entrevistados, enquanto 52% declararam “não terem sido influenciados / ou não terem sido influenciados por ninguém especial” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2019, p. 72).

Como podemos identificar nos dados apresentados pelas pesquisas, a compreensão leitora é muito importante para o desenvolvimento de várias habilidades, e esta pode ser muito influenciada pelo professor na escola. Esses dados contribuem para esta pesquisa, pois busca refletir, junto com professores do 6º ano do Ensino Fundamental, sobre quais são as dificuldades de aprendizagem no processo da leitura que os alunos destes anos apresentam, refletir sobre o assunto e, a partir disso, apresentar uma proposta de atividade de letramento e interação que possam contribuir para minimizá-las.

A escolha do professor como interlocutor desta pesquisa, juntamente com o pesquisador, tem como principal motivo o fato de colocar o educador como protagonista do pensar a leitura em sala de aula, uma vez que, muitas vezes, nas pesquisas, o educador só participa com questionários ou observações das suas práticas e não como protagonista. Este trabalho, assim, abre espaço para a reflexão com este profissional sobre as suas práticas de ensino de leitura e, a partir de ações interacionistas, propor práticas com base nas reflexões sobre leitura extraídas dos diálogos realizados pelo grupo.

A pesquisa é caracterizada como uma pesquisa-ação feita pela professora-pesquisadora com um grupo de educadores de sexto ano de Língua Portuguesa das escolas públicas do município de Igrejinha, tendo sido realizados sete encontros virtuais em formato de trabalho colaborativo para troca de ideias e reflexões sobre o tema leitura.

Ao final da pesquisa, temos, então, um produto educacional para formação continuada de professores em forma de um guia virtual com uma proposta de formação continuada aos docentes a fim de contribuir para minimizar dificuldades em processos de compreensão de leitura para alunos do 6º ano do ensino fundamental.

Quanto à organização desta dissertação, temos seis capítulos, sendo que o primeiro consiste nesta introdução. Já, no segundo capítulo, apresentamos a fundamentação teórica com os seguintes tópicos: Conceitos de leitura; Conceitos de letramento; Processo de aquisição da leitura; dificuldades no processo da leitura. Ainda neste capítulo, será tratada a formação docente inicial e continuada de professores, através do trabalho colaborativo, e a formação

continuada na perspectiva sociointeracionista. No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia da pesquisa. O quarto capítulo contém a análise e discussão dos dados. No quinto capítulo tratamos do produto educacional e, por fim, o sexto capítulo traz as considerações finais acerca dos resultados obtidos com a análise dos dados e das contribuições da presente pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É inegável a importância de conhecermos o que já existe publicado sobre nosso objeto de estudo, portanto, neste capítulo, apresentamos uma revisão bibliográfica, que, ao mesmo tempo, sirva para ampliar nossos conhecimentos como para fundamentar esta pesquisa. Para Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é relevante, pois busca elucidar e discutir um assunto a partir do levantamento de referências teóricas publicadas em artigos científicos, dissertações, livros etc.

Temos como eixo central, a perspectiva sociointeracionista na leitura e nosso objetivo geral é verificar como ações na formação docente podem promover a prática orientada para o desenvolvimento da leitura em alunos do sexto ano. Desse objetivo, derivam-se os específicos relatados a seguir: propor momentos de interação para refletir sobre a prática docente no que concerne à leitura; refletir sobre os conceitos pertinentes à leitura e ao sociointeracionismo com os professores em formação; levantar as dificuldades na leitura; desenvolver atividades de letramentos para alunos do sexto ano durante a formação docente; avaliar a aplicação das atividades propostas; buscar indícios de ações sociointeracionistas nas interações com os professores; elaborar um guia com a proposta de formação continuada para docente que auxilie no processo de minimizar as dificuldades de aprendizagem na leitura.

Para fundamentação teórica, definiu-se três seções principais:

- Primeira seção - trataremos de como se dá a leitura a partir da definição do conceito de ler, de texto e de letramento, com foco na interação autor-texto-leitor. Sendo que, nesta concepção, os leitores são vistos como sujeitos ativos no processo e não passivos.
- Segunda seção - será tratado o processo de aquisição da leitura, como e quando ela acontece, assim como veremos as dificuldades que são encontradas durante este processo e que podem ser muito prejudiciais para o seu desempenho se não for feita uma intervenção pedagógica rápida e eficiente.
- Terceira seção - discorreremos sobre a formação inicial e continuada dos docentes e sua importância para o desempenho de práticas que auxiliem no estímulo para o aluno-leitor sob o olhar interacionista.

2.1 LEITURA, TEXTO E LETRAMENTO

Nesta seção, apresentamos um diálogo com os autores que darão sustentação às análises desta pesquisa, procurando demarcar as concepções de leitura e letramentos que as fundamentarão, além de buscarmos articular práticas de leitura que vão além da decifração para fazer sentido ao leitor, associadas à formação do professor.

A leitura será nosso foco central e, para entender como ela se dá, este referencial teórico trará conceitos que a contemplem juntamente com noções sobre texto e letramento à luz da concepção sociointeracionista, conforme autores como Koch e Elias, Kleiman, Freire, Cosson, Leffa dentre outros. Dessa forma, temos o eixo temático deste capítulo centrado na leitura e, como primeira subseção, apresentaremos os conceitos de leitura, texto e letramento.

2.1.1 Conceitos de leitura

Por muito tempo se pensou que leitura fosse apenas decodificar símbolos linguísticos, porém, o ato de ler vai muito além de uma decodificação, é preciso interpretar e compreender o sentido do texto, dando significado ao que se lê.

Para Freire (2011, p. 13), o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, pois vem antes e depois da leitura do mundo. “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” Para iniciar o processo de leitura, deve-se levar em conta o fato de que os educandos, ao chegarem à sala de aula, já têm alguma familiaridade com a língua materna, pois a utilizam constantemente através da comunicação verbal. A compreensão do texto a ser alcançada, assim, por sua leitura crítica, implica a percepção das relações entre o texto, contexto e o sentido que este faz para o leitor.

Já Leffa (1996) aponta que a leitura é basicamente um processo de representação que envolve o sentido da visão, ou seja, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. Logo, a leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos desta.

Terzi (2002, p.15), por sua vez, afirma que “a ênfase na decodificação de palavras é problemática em vários aspectos”. Em primeiro lugar, sua proposta não leva em conta o fato de que a leitura não se dá linearmente, de maneira cumulativa, em que a soma dos significados das palavras constituiria o significado do texto. Em segundo lugar, para ela, a ênfase na decodificação da palavra independente de seu significado, já que cria, na escola,

uma pseudolinguagem para falar da escrita, produzindo uma ruptura, tanto no desenvolvimento da linguagem oral do aluno, como no da relação entre linguagem oral e escrita. Em terceiro lugar, conclui que a ideia de que a habilidade de decodificação apresentada pelas crianças no início da primeira série é a responsável pelo seu sucesso em leitura nas séries posteriores parece falsa.

De acordo com estes autores, para se atingir a leitura sólida e prazerosa, é imprescindível que o aluno queira aprendê-la e compreenda a função desta para sua vida, e cabe, ao professor, dar valor ao conhecimento prévio que este educando apresenta para a aquisição da leitura.

Orlandi (2009, p. 47) também contesta o fato de a leitura se dar de forma decodificada. Para ela, o sentido é uma relação determinada pelo sujeito afetado pela língua e pela sua história. “É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos.” Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, já que ideologia e inconsciente estão materialmente ligados pela língua.

Consoante Orlandi (2009, p. 37), ainda, “a leitura é o momento de constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação”. Entende-se assim que não se pode trabalhar a leitura limitando-se ao que a autora chama de “reducionismo linguístico”.

Marcuschi (2008, p. 54), por sua vez, afirma que:

A criança, adolescente ou adulto ao chegarem à escola já sabem a língua e diante disso o tipo de atividade usada na escola não deve ser a que ele já sabe, nem tolher as capacidades já instaladas de interação.

Em outras palavras, o que sugere o autor é que se tenha atividades em que os usos da língua proporcionem formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral, assim, dentro desta ideia, o “trabalho em língua materna deve partir do enunciado e de suas condições de produção para se entender e bem produzir textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 54).

Para Kleiman (2016, p. 12), a “aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns”, pois um dos fatores envolvidos na dificuldade de quem está aprendendo acontece porque os textos são, muitas vezes, difíceis para o leitor, e este não consegue se identificar de alguma maneira com o texto lido. Sendo assim, infere-se que o texto precisa fazer sentido para o leitor, se isso ocorrer, havendo uma interação do leitor com o texto, talvez seja possível que essa dificuldade comece a ser superada.

Nesse ínterim, com base no que dissemos anteriormente, assumiremos, em nossa pesquisa, a concepção de leitura como uma atividade de construção de sentidos que acontece na interação entre autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2008). Kleiman (2016), em relação a isso, complementa que a interação, através de uma prática comunicativa dentro de pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, contribui no aprimoramento do processo de leitura, podendo gerar uma melhor compreensão do contexto para que o educando amplie seu entendimento em relação ao que leu. Ao realizarmos uma leitura, “colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, que refletem também o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.” (KLEIMAN, 1995, p.10)

Segundo Koch e Elias (2008, p.11) leitura é uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização”. E, conforme as autoras, requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes, pois o leitor, em interação com o texto, construirá o sentido, considerando não só as informações explícitas como também as implícitas no texto.

Afirmam, ainda, Koch e Elias (2008, p. 13-14) que:

- a) Leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, o leitor em interação com o texto constrói sentido considerando não só as informações explicitamente constituídas, como também o que é implicitamente sugerido.
- b) A leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto de codificação de um ensinar a ser decodificado por um receptor passivo.

Por esta visão, o sentido não preexiste ao leitor, que o vai construindo através da interação que é estabelecida entre ele, o autor e o texto, a partir da ativação de suas experiências e conhecimentos, os quais vão sendo adquiridos pelo contato com diversos textos ao longo de sua aprendizagem. O leitor constrói e não apenas recebe um significado, ele busca pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Segundo Kleiman (2016), estabelece-se, assim, uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua.

Trazendo Cosson (2020) para discussão, ler é um processo que passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto, sem um deles, o circuito não se completa e o processo resulta falho. E, voltando para Koch e Elias (2008), o leitor apresenta antecipações e hipóteses, que, no decorrer da leitura, serão confirmadas ou rejeitadas, e poderão ser reformuladas, respaldadas em conhecimentos arquivados na memória e ativados no processo de interação com o texto.

Enquanto leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, assim fazemos inferências, comparações e/ou formulamos perguntas relacionadas com seu conteúdo. Também, conforme as autoras, “processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. O que nos permite dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura” (KOCH; ELIAS, 2008, p19).

Assim, a compreensão textual só acontece, segundo discussão desenvolvida até aqui, se levarmos em conta também os conhecimentos do leitor, estes são fundamentais para o estabelecimento da interação, mas, além disso, é preciso considerar a contribuição de Koch e Elias (2008, p.41-43) quanto aos conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional.

Para as autoras, o conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical. Baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender a organização do material linguístico na superfície textual, o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual e a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados. Sendo assim, se não há este conhecimento por parte do leitor, o entendimento se dará de forma superficial.

Koch e Elias (2008) apresentam também o conhecimento enciclopédico, que se refere a questões gerais sobre o mundo - uma espécie de *thesaurus* mental- bem como a conhecimentos alusivos às vivências pessoais e a eventos espaço-temporal situados, permitindo a produção de sentidos para ativar conhecimentos das coisas do mundo e produzir sentido a partir do linguístico. O entendimento será muito mais fácil se tivermos um conhecimento prévio sobre o conteúdo, fará muito mais sentido ao leitor, se este utilizar o conhecimento do mundo, as experiências e memórias que foi armazenando durante sua vida.

Estes sentidos para a leitura vão sendo construídos a partir da interação entre seres diferentes e da vivência particular de cada um, considerando o seu contexto social e as práticas cotidianas realizadas para a conclusão de tarefas e a atribuição de sentido para nossas ações no mundo.

Dentro da perspectiva das autoras, há também o conhecimento interacional que se refere a estas formas de interação por meio da linguagem que engloba diversos conhecimentos que permitem ao leitor reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto em uma dada situação comunicativa, ou seja, o autor e o leitor, com suas diferentes bagagens, comunicam-se através de uma relação dialógica.

Dentro da concepção interacionista de Koch (2015), o processo de leitura não apenas enfatiza o papel do leitor ou do texto, mas aceita que o produto da relação entre leitor e texto é o sentido da leitura.

Solé (1998) considera o modelo interacional como o mais apropriado para o entendimento do ato de leitura como um processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, sua forma e conteúdo, quanto o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para essa abordagem, o leitor usa a sua competência e interage com o autor por meio de técnicas interpretativas, seguindo as “pistas” ao longo do texto para que consiga chegar às suas conclusões.

Sendo assim, os modelos interacionistas contemplam a dinâmica que cerca o ato de ler, pois não há uma supremacia nem do texto, nem do leitor, mas sim de uma relação interativa entre ambos na produção dos sentidos.

Ainda, para Koch e Elias (2008, p. 21), “A leitura e produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores e vivências)”. A leitura não se limita só ao próprio texto, ela é vista como um ato interacional por onde ocorre o conhecimento. Para as autoras, “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto”. (KOCH; ELIAS, 2008, p.21)

Percebemos que, na compreensão da leitura, os sentidos são estabelecidos via comunicação entre autor e leitor, que têm o texto como o elo de interlocução para o diálogo. E, nesta relação, Koch e Elias (2008) expõem que o leitor vai se utilizar de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação no momento do diálogo com determinado texto, buscando a atribuição de sentidos para o que será lido.

Vimos, então, que a leitura se dá pela interação entre leitor-texto-autor, e que, neste processo, se encontra a capacidade da pessoa de ler. A seguir, a fim de dar continuidade a nossa reflexão, convém explorar e tratar de um conceito fundamental para nossa pesquisa. O que é um texto?

2.1.2 Conceitos de texto

Para definir texto, poderíamos, por exemplo, dizer que é qualquer expressão linguística que seja superior a uma frase, com disposição sentencial que traga algum sentido ou entendimento, porém o significado de texto vai além disto, em consonância com a origem desta palavra, o vocábulo texto vem do latim *textum*, do verbo *texere*, que significa tecer ou entrelaçar.

Cosson (2020, p.52) afirma que recorrer a etimologia é a melhor maneira de definir o termo. Texto remete à tessitura e à trama, como observado nos tecidos. “No sentido de coisa tecida pode-se se passar para o trabalho da tessitura, como faz a aranha, e chegar ao texto como uma teia de sentidos registrada em signos”. Segundo o autor, um texto tem sempre duas dimensões: uma é sua materialidade física e a outra é o fazer que o constitui como tal.

Lajolo (2009), dentro desta mesma significação, explica que o vocábulo *textum* significa o produto do entrelaçamento dos fios de trama, que se organiza através das palavras, das frases e dos parágrafos e assim vai se formando e se tornando significativo.

Marcuschi (2008), por sua vez, destaca que o texto deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem (escritos e falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas. Sendo um ato de linguagem, entram, na análise do texto, tanto as condições gerais dos indivíduos, como os conceitos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pela formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas.

Costa Val (2005) afirma que nenhum texto tem sentido em si mesmo, pois, para fazer sentido, é preciso estar numa situação de interlocução para diferentes interlocutores a cada “acontecimento discursivo” de uso da língua.

Cosson (2020 b) aponta que a noção de texto ficou muito mais ampla por força do desenvolvimento tecnológico, incorporando desde as primeiras pinturas rupestres até as multimodais possibilidades. Neste sentido, passa a ser mais um resultado do fazer que emerge do processamento de signos feitos pelo leitor do que uma forma física, como é o paradigma do livro.

Koch e Elias (2008 p. 52) afirmam que “o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído com a interação sujeitos-texto”, sendo assim, é necessário se levar em conta o contexto para e na produção de sentido do processo de leitura.

As diferentes situações de interação linguística num texto podem produzir diferentes sentidos, e o texto passa a ser visto como o espaço em que a ação entre sujeitos se constrói e a linguagem se manifesta.

Para Koch e Elias (2008, p. 63), o contexto é indispensável para a compreensão e para a construção da coerência textual. “O contexto engloba não só o **co-texto**, como também a **situação de interação imediata, a situação mediata** (entorno sociocultural) e o **contexto cognitivo dos interlocutores**”. (grifo das autoras). Ainda dentro da teoria das autoras, o contexto possibilita, ao leitor, completar os espaços vazios por meio de inferências, e a expressão linguística pode ter seu significado alterado em função de fatores contextuais, como o uso da língua falada, gestos, movimentos de corpo, expressões fisionômicas e entonação dentre outros, tais fatores se explicam ou justificam para entender o que no texto não é dito por si só. Sendo assim, o contexto se justifica.

Dentro desta perspectiva, o leitor/ouvinte espera de um texto que ele venha dotado de sentido e procura, a partir deste, construir uma representação coerente, por meio da ativação de seu conhecimento de mundo, situação em que o leitor coloca em funcionamento todos os componentes e estratégias cognitivas que tem à disposição para dar ao texto uma interpretação dotada de sentido.

Santos (2012) expõe a ideia de que texto é uma forma de comunicação coerente dotada de sentido (que está ligada aos implícitos e pressupostos) e que possui um objetivo. Sendo assim, podemos considerar como texto: fábula, notícia, receitas, história em quadrinhos, entre outros, ou seja, adotamos a visão de que, ao escrevermos, produzimos gêneros textuais específicos que cumprem funções comunicativas determinadas.

Segundo Platão e Fiorin (2000, p. 17, apud Santos 2012), um texto deve apresentar algumas características e conter coerência de sentido, pois não podemos apenas disponibilizar algumas frases sem conectá-las adequadamente umas às outras. Ao utilizarmos os conectivos adequados, interligaremos as orações e diminuiremos o risco de comprometer a ideia central do texto. Além disso, devemos levar em consideração não só o indivíduo que produziu determinado texto, mas também o ambiente em que ele está inserido.

Pelo exposto até aqui sobre as concepções de texto, é importante destacar que o leitor tem um papel crucial no processo de construção de sentidos, o qual se dá através de suas experiências, desenvolvidas conforme suas práticas sociais de leitura e escrita. É sobre estas práticas sociais que vamos discutir no item seguinte.

2.1.3 Conceitos de letramento

Trazemos, inicialmente, a estudiosa que é referência nesta temática, Magda Soares (2004, p.04), dentro dos estudos desenvolvidos pela autora, alfabetização e letramento são fenômenos diferentes e complementares:

Embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Baseando-se nas ideias de Albuquerque (2007), a alfabetização seria o ensino de habilidades para se codificar e decodificar letras e suas junções mediante variados métodos com ênfase em repetições e memorizações. No final do século XIX, “aquele que realiza a ação de ler e escrever” seria a resposta de qualquer pessoa diante da pergunta: O que é ser alfabetizado? Foi também neste período que surgiu o conceito de “analfabetismo funcional”, este se caracterizava por aqueles que tinham pouca escolarização ou conheciam os códigos, os sons, mas não interagiam com a leitura nos variados contextos sociais.

Noal (2011) revela que, até a década de 1940, era considerado alfabetizado, o indivíduo que soubesse ou não assinar seu próprio nome. A partir das décadas seguintes, alfabetizado era a pessoa que sabia ler e escrever um bilhete simples. A partir da década de 90, a alfabetização começou a ser vinculada ao termo letramento, grosso modo, um conceito que se refere à utilização e à necessidade da leitura nos diversos contextos sociais. Soares (2004, p.97) coloca:

[...] é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos.

O letramento pode ser considerado como um processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a ter acesso a diferentes manifestações de escrita na sociedade, porém, para autores como Street (2014, p.31), o letramento se dá muito antes: “Pessoas não são “tábuas rasas” à espera da marca inaugural do letramento, como tantas campanhas parecem supor”, sendo assim, não quer dizer que só existe o letramento escolar e que só este é importante.

A criança, mesmo que não esteja alfabetizada, está inserida nos processos de letramento, principalmente por fazer a leitura fora dos livros ou textos, e sim de figuras, desenhos, marcas

(rótulos), ou seja, o contato com o mundo letrado acontece antes das letras. O termo “Letramento” é definido por Soares (2000, p.47) como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Segundo Rojo (2012, p.11):

A necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), [...] neste manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma pedagogia) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea [...]

Rojo (2012) também refere que as práticas de usos da escrita na escola, que forneciam o parâmetro segundo o qual o letramento era definido e segundo o qual os sujeitos eram classificados como alfabetizados ou não alfabetizados / letrados ou não-letrados, passam a ser caracterizadas apenas como letramento escolar, em meio a outros tantos tipos de ‘letramentos’, como familiar, religioso, profissional entre outros, que surgem e se desenvolvem na sociedade, os quais adquirem valor assim como o escolar.

De acordo com Street (2014), os Novos Estudos do Letramento compõem um recente campo de pesquisa que representa uma visão da natureza do letramento que desloca o foco dado à aquisição de habilidades para se concentrar no sentido de pensar o letramento como prática social. Isso implica no reconhecimento dos múltiplos letramentos, com variações do tempo, espaço e das relações de poder. O autor explica (2014, p. 29) que:

O ‘modelo autônomo de letramento’ funciona a partir do pressuposto de que o letramento ‘per se’ - autonomamente – terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto esse modelo, levando a crer que tais práticas são neutras e universais, na verdade mascara e silencia as questões culturais e ideológicas que a elas são subjacentes.

Para Street (2014), o letramento escolar é afirmado, tanto para pais como para professores, por meio do estabelecimento de um vínculo entre o letramento e a pedagogia. Sobre isso, cabe salientar que os alunos precisam sentir-se participantes ativos do processo. Street coloca ainda que existem os Múltiplos letramentos, pois, em meio a todos os diferentes tipos praticados na comunidade, na casa, no local de trabalho, a variedade associada à escolarização não pode passar a ser o tipo definidor, só por firmar o padrão para as outras variedades.

O educando vem para a escola com uma bagagem de conhecimento que precisa ser reconhecida como importante em seu processo de aprendizagem, assim como, a cada crescimento e evolução, por mínimos que sejam, temos uma grande conquista nesta caminhada em busca de novas possibilidades.

Soares (2009, p.47) define letramento como “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais da leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”. Sendo assim, devemos colocar o educando em contato com a leitura e a escrita de seu mundo, ou seja, com aquilo que realmente lhe faça sentido, pois assim se tornará letrado. Para Street (2014, p.121), “letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada”.

Segundo Oliveira (2010), o letramento escolar pode ser considerado como sociológico e antropológico, sendo possível a reflexão sobre as condições e modos de circulação de textos no cotidiano da escola, desta forma, percebemos que o letramento escolar também não se refere apenas às produções diretamente ligadas às práticas pedagógicas, pois o letramento está inserido também nos corredores escolares, cartazes, desenhos, nas trocas de bilhetes, e em outras práticas muito usadas em sala de aula e no ambiente escolar. Oliveira (2010) também ressalta as dicotomias em relação ao letramento e à escolarização, letramento social e letramento escolar, como práticas da vida e práticas da escola, através destas dicotomias, percebe-se o distanciamento do que se ensina na escola das práticas sociais da vida cotidiana, e, se estas fossem trabalhadas em conexão uma com a outra, o aprendizado seria muito mais eficiente e o educando se apropriaria mais efetivamente das aprendizagens.

Street (2014) complementa que a pedagogização do letramento aconteceu quando este ficou associado às noções educacionais de Ensino Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento evidenciados na literatura etnográfica comparativa.

Pode-se compreender, a partir destas leituras, que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que busca, de maneira articulada, o letramento como prática social, tornando possível uma ligação do educando com as leituras que faz do mundo, junto com as leituras que faz do seu mundo, unindo as possibilidades das relações entre o que aprende e o que vive. Na próxima seção, trataremos do processo de aquisição da leitura.

2.2 PROCESSO DE AQUISIÇÃO E COMPREENSÃO DA LEITURA

Como vimos nas seções anteriores, a leitura faz-se a partir de interação social, pois o educando não chega na escola sem nenhum conhecimento, ele já traz consigo uma bagagem e é a partir deste conhecimento que deve partir a aquisição da leitura, na verdade, a consolidação da leitura formalizada pela escola, assim como afirma Ferreiro (1999, p. 23):

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita.

Acontece a partir daí o início de um processo de aprendizagem formal. A aprendizagem, segundo Fernandez (2001), é um processo com matriz ligada aos vínculos e ao lúdico e sua raiz ligada ao corpo. Para haver aprendizado, portanto, o sujeito precisa ter o desejo de aprender.

Uma das grandes dúvidas dos educadores é entender como se aprende a ler e qual o caminho que o aluno segue para a aquisição da leitura, sabemos que esta não é uma tarefa muito fácil e sabemos que deve ser iniciada a partir do desejo de aprender e dos conhecimentos prévios dos alunos. E, a partir desses conhecimentos, e, com a ajuda do professor, inicia a formulação de questões, a percepção das regularidades e a apropriação de outros conhecimentos, entre eles o das correspondências entre grafias e os sons da língua.

Embora a leitura, na acepção mais comum do termo, ocorra através da língua, ela também é possível através de sinais não-linguísticos. Fuza et al (2011) teoriza que, apesar da importância da construção de leitores que dialoguem com o texto, com o outro e consigo mesmo, essa prática parece não ocorrer no contexto educacional, que permanece com as concepções isoladas de leitura.

Os autores apresentam três concepções da linguagem: A primeira é vista como expressão de pensamento, em que o texto é visto como produto do pensamento do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental. O texto, assim, é constituído da representação do pensamento do produtor, e, assim, não cabe ao ouvinte questioná-lo, mas exercer um papel passivo diante dele, apenas recebendo informações.

A segunda Concepção da linguagem, conforme Fuza et al (2011), é vista como um instrumento de comunicação, em que se enfatiza a forma linguística por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos. Nesta perspectiva, a leitura é vista como mera decodificação e, na prática da escrita, prioriza-se a estrutura do texto.

Além disso, os autores apresentam a terceira concepção da linguagem que é vista como uma interação, em que se defende o *locus* da linguagem e a própria interação. Segundo Bakhtin (apud Fuza et al, 2011), a língua se constitui em um processo ininterrupto realizado através da interação verbal e social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas. Assim os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos.

Para Leffa (1996, p.11), pode-se definir restritamente o processo de leitura, contrastando duas definições antagônicas: “(a) ler é extrair significado do texto e (b) ler é atribuir significado ao texto. No primeiro a direção do texto é para o leitor, já no segundo é do leitor para o texto”. Porém, para o autor, a complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, excluindo o outro. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando o leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto.

Terzi (2002, p.20) aponta a “concepção de aprendizagem como um processo de conhecimento que se dá na interação da criança com o adulto ou com seus pares mais proficientes”, expressa na teoria de Vygotsky, para o autor, a aprendizagem pressupõe o envolvimento de pequenos grupos ou pares de indivíduos numa interação social, numa prática comunicativa.

Ausubel (apud Leffa, 1996, p.28) “relaciona-se com a teoria de esquemas na medida em que enfatiza a importância na relação entre o material a ser aprendido e a estrutura cognitiva do indivíduo”. Na leitura mecânica, a informação fica solta dentro da estrutura cognitiva do indivíduo, sem possibilidade de encaixe. Um exemplo para isto é o de um conceito que é apenas decorado pelo aluno. Nesse caso, segundo Leffa (1996), não há compreensão. O autor (1996, p.26) ainda afirma que “na mente humana, segundo a teoria de esquemas na sua acepção mais geral, nada surge do nada, tudo se transforma do que já existe dentro do indivíduo”, pois o conceito básico da teoria dos esquemas é de que, para compreender o mundo, o indivíduo precisa ter dentro de si uma representação deste.

Para que o sujeito aprenda a ler, é necessário que este compreenda o mundo ao seu redor, pois a leitura promove a construção de sentido, sendo que, inicialmente, a leitura precisa fazer sentido para este sujeito, na ideia de Leffa (1996, p. 26):

A teoria de esquemas acrescenta sobre essa base teórica geral a premissa específica de que a aprendizagem, e ainda mais específica a compreensão, são produtos da interação entre o conhecimento prévio do indivíduo e determinados dados da realidade.

No processo de aquisição da leitura, devemos levar em consideração que cada indivíduo tem sua forma particular de aprender. Na perspectiva de Vygotsky (1991), a aprendizagem acontece a partir do resultado da interação entre a criança com o meio social. O pensamento e a linguagem recebem influências do meio em que convivem. E o funcionamento

cognitivo da mente está relacionado à reflexão, ao planejamento e à organização das estruturas lógicas e vai se adequando à mediação simbólica e social.

Vygotsky (1991) nos traz a ideia de que a aprendizagem acontece por meio de uma zona de desenvolvimento proximal. A ZDP é muito importante para o processo de aquisição da leitura, o educando necessita percebê-la como um desafio interessante, e que pode alcançá-la com a ajuda que professor vai proporcionar, além de perceber que o aprender a ler pode ser interessante, divertido e que lhe permite ser mais autônomo.

Solé (1998) afirma que os alunos, com a ajuda e os recursos necessários, poderão ter sucesso ao apropriar-se da leitura que lhes será útil na escola e na vida. Outro argumento, que a autora apresenta, é que a leitura não é somente um dos instrumentos mais poderosos de que dispomos para ter acesso à informação, mas também é um instrumento para a diversão, uma ferramenta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes, sejam eles reais ou imaginários. Esta aprendizagem, no entanto, não significa que se tenha que ler para provar algo para alguém.

Observa-se de forma bastante intensa que muitos alunos têm apenas a escola como oportunidade para adquirir a prontidão da leitura e muitos não têm acesso a materiais, livros ou textos em outros lugares que não seja nela, portanto, é a escola que precisa apresentar a leitura como algo importante e prazeroso para a vida, tornando este momento agradável e essencial. Ajudar os alunos a ler, estimular o interesse pela leitura, é dar o poder de usar um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade vai além do espaço escolar.

Ancorados ainda em Solé (1998), o ensino da leitura não pode se constituir como uma carga incômoda para quem está aprendendo, é preciso que seja incorporado à aprendizagem da leitura sua dimensão lúdica, pessoal e independente. Partir do prazer, do desejo de aprender. Para a autora, em todos os níveis da escolaridade, deve se encontrar tempo e espaço programados para ler para si mesmo, ler para sentir o prazer de ler, ler por ler, sem outra finalidade. Solé nos diz que ensinar a ler supõe ensinar a criança a fazer uso de suas hipóteses em relação ao texto, ler, escrever e reescrever seus escritos, ser ouvida enquanto lê, para que cada esforço da criança seja valorizado.

Ferreiro (1999, p.47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. A aprendizagem da leitura é constante e necessária para o desenvolvimento do educando e não se limita aos anos iniciais. Deve haver a continuidade do trabalho de letramento em todo o processo educativo.

Como vimos, a aquisição da leitura se dá a partir da compreensão, da interação e das práticas sociais, este conjunto de ações, se forem bem trabalhados e aplicados em sala de aula, promoverá o sucesso na aprendizagem, porém, muitas vezes, o processo de aquisição e compreensão da leitura não se faz por completo e surgem as dificuldades no processo. É disso que iremos falar no próximo tópico.

2.2.1 Dificuldades no Processo da Leitura

Na concepção de Fernández (1991), as dificuldades de aprendizagem são como “fraturas” desse processo, em que, essencialmente, estão em jogo quatro fatores: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. A aquisição da habilidade de leitura deve ser desenvolvida desde o início da vida escolar, pois, uma vez mal desenvolvida, pode deixar lacunas que se estenderão por muito tempo na vida de um estudante.

O papel do professor dos anos iniciais é fundamental, é ele que deve ter conhecimentos sobre a relação dos aspectos fônicos com a linguagem escrita. Além disso, e muito anterior a isso, existem muitos aspectos corporais que precisam ser previamente trabalhados com as crianças, na educação infantil e nos anos iniciais, tais como questões relacionadas com a coordenação motora ampla e fina, conhecimento de esquema corporal, orientação espacial e, aí sim, domínio da linguagem verbal, além da diferenciação de símbolos e do desenvolvimento da oralidade dentre outros. Se estas questões não são bem trabalhadas nos anos iniciais, as lacunas na leitura serão inúmeras, e, ao chegar no sexto ano, os alunos poderão enfrentar dificuldades tais como demonstrar desinteresse, falta de atenção, distração, dificuldades para seguir orientações dos professores, falta às aulas, trabalhos inacabados e dificuldades na leitura em todas as disciplinas escolares.

Já, para Fernández (1991), os problemas de aprendizagem são conseqüências da anulação das capacidades de aprender e do bloqueio das possibilidades de assimilação do aluno. As dificuldades apresentadas pelos alunos são diversas, desde as mais simples até as mais complexas. Ao observar um estudante que apresente alguma dificuldade na leitura, devemos descartar alguns aspectos, conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. 28):

[...] se a criança está bem lateralizada, se seu equilíbrio emocional é adequado, se ela tem boa discriminação visual e auditiva, se seu quociente intelectual é normal, se sua articulação é adequada, então é provável que aprenda a ler e a escrever sem dificuldades.

Ao descartarmos estes aspectos, percebemos que a criança terá plenas condições de aprendizagem, porém mesmo assim ainda podem apresentar dificuldades na decodificação das palavras e, sobretudo, na compreensão e interpretação de textos.

Dehaene (2012) afirma que as neurociências da leitura mostram que o cérebro de qualquer criança dispõe de circuitos neuronais capazes de aprender a ler. Mesmo para uma pessoa disléxica ou um adulto analfabeto existem soluções através da plasticidade cerebral que são possíveis para contornar as dificuldades de leitura. Em reuniões, cursos e encontros com professores, as queixas sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes na entrada para o 6º ano são diversas, uma delas é a não compreensão fonológica, por não terem construído corretamente a correspondência entre grafema e fonema, então decodificam as palavras e não compreendem o que estão lendo.

Ferreira (2014) reforça que muitos fatores externos estão ligados às dificuldades de aprendizagem na leitura, como o déficit na consciência fonêmica e no desenvolvimento do princípio alfabético, déficit na aquisição de estratégias de compreensão da leitura e sua aplicação, déficit no desenvolvimento e na manutenção da motivação para aprender a ler e a inadequada preparação dos professores.

Gusmão (apud AIRES, 2016) aponta as dificuldades de aprendizagem como uma falha no processo que ocasionou o não aproveitamento escolar, refletindo, não apenas em termos de falhas na aprendizagem, como também no ato de ensinar. Essas dificuldades não se traduzem apenas em um problema próprio do sujeito aprendiz no que diz respeito a competências e potencialidades, mas sim em uma série de fatores que envolvem direta ou indiretamente o processo de ensino.

Cruz (apud Ferreira 2014) indica que o processo da leitura implica também a compreensão do significado dos sons que estão sendo decodificados. Esta competência pressupõe, pelo menos, três princípios: a fluência da leitura, o conhecimento do vocabulário e o conhecimento acerca do conteúdo. Quando o aluno não consegue extrair o significado do que foi lido, verifica-se uma dificuldade na compreensão de leitura que reforça cada vez mais o distanciamento do leitor com o texto.

Para Ferreira (2014), as dificuldades dos alunos variam em grau e intensidade, por este motivo, o autor expõe a importância de conhecer e caracterizar o tipo de dificuldade que pode surgir, assim como a de descobrir o tipo de leitor que essas dificuldades originam, para, posteriormente, poder estruturar práticas docentes e realizar uma intervenção pedagógica. Por exemplo, há um tipo de leitor muito encontrado frequentemente nas escolas que é o leitor tardio.

Spear-Swerling e Sternberg (apud Ferreira, 2014) caracteriza os leitores tardios, que constituem o grupo de indivíduos com dificuldades na leitura, como aqueles que necessitam de um grande esforço e possuem uma velocidade menor do que os leitores com um rendimento normal para conseguir adquirir as habilidades necessárias para reconhecer as palavras de um modo preciso e automático. Para os autores, estes leitores desviam-se do caminho para a leitura proficiente na fase de reconhecimento automático das palavras. Embora saibam ler, revelam níveis de fluência leitora inferiores ao que seria esperado para o seu grupo etário.

Outro fator importante, trazido por educadores, é a falta de interesse por leitura, a família não tem o hábito de ler e não mantêm o hábito da leitura fora da sala de aula, isso pode contribuir para que eles desenvolvam falhas no processo, que são mostradas na leitura decodificada apresentada por alguns e por outros que não conseguem interpretar o que leem. Há também os estudantes que não gostam de ler, que veem a leitura como um castigo. Não demonstram o brilho no olhar e isto afeta diretamente sua vontade de ler, pois não foram apresentados à leitura prazerosa, só à leitura para interpretar usando roteiros prontos e sem vínculo com a realidade.

Kleiman (2016) aponta que o surgimento destes problemas pode estar vinculado ao uso do livro didático que usa e abusa de estruturas desnecessárias para o desenvolvimento do tema, fazendo, muitas vezes, com que o assunto seja desconhecido para o leitor, o que o torna cansativo e não estimula o prazer e o encantamento para a leitura. A falta de um trabalho efetivo de incentivo à leitura é uma grande dificuldade dos alunos dos anos finais. Por isso, é preciso estimular momentos variados de leitura, preferencialmente, através da perspectiva interacionistas e de metodologias diversificadas.

Giroto et al (2015) diz que o mais importante é saber que, diante de um aluno que apresente dificuldade para aprendizado, é preciso buscar melhorar a atitude do educador de forma a diversificar o ensino, estando atento ao perfil de aprendizagem de cada um de seus alunos, além de orientar os pais para que estejam atentos ao comportamento e às características do filho.

Fernández (1991) ainda expõe que as dificuldades de aprendizagem também podem estar ligadas a fatores individuais e relativos à estrutura familiar da qual o indivíduo faz parte. Se não houver envolvimento da família, dificilmente a escola vai conseguir um processo de sucesso e nem perceber as dificuldades de aprendizagem. Somente atuando de forma apropriada sobre elas é que a escola encontrará uma forma de fazer acontecer a aprendizagem significativa, possibilitando que o aluno consiga superar esse problema, muitas vezes causado por déficits cognitivos, físicos e/ou afetivos. É necessário contar com profissionais engajados que realizem uma investigação e queiram atuar para reverter esse quadro em relação à leitura, pessoas, em

última análise, que acreditam no construir e nas superações que o processo educativo pode proporcionar.

Além disso, a autora expressa a dificuldade de aprendizagem como um *atrape* do aprender por desejos inconscientes, como se algo estivesse atrapalhando seu aprendizado e uma das possibilidades apresentadas é a falta de situações viáveis para que esta criança se desvencilhe de sua dificuldade. Sendo assim, o educador tem um papel importante para o desenvolvimento da aprendizagem e suas práticas docentes podem auxiliar o educando.

Dehaene (2012) corrobora esta fala afirmando que cabe aos professores inventar exercícios, usando astúcias e jogos que permitiram despertar as crianças para a leitura. Na próxima seção, a formação docente e sua importância para o ensino da leitura.

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE

A formação continuada dos professores não é um assunto novo, mas está sempre em discussão por ter muito a contribuir para a vida profissional do educador, a qual se dá a partir de um processo contínuo, partindo de conhecimentos construídos em seu curso de formação inicial, como a fundamentação teórica, pedagógica, epistemológica e os elementos práticos da atividade docente.

Esta pesquisa envolve a formação continuada do professor através de um trabalho colaborativo, em que o próprio estará engajado na busca por inovação na sua atuação e, por consequência, na melhoria do desempenho de seus alunos.

As contribuições de Freire, Perrenoud, Imbernón e Nóvoa sobre a formação docente e a capacitação continuada na docência colaborarão com a pesquisa “Conectando Saberes: um diálogo com docentes sobre práticas para estimular a leitura para estudantes do 6º ano”, em busca de estratégias para estimular o processo de formação de leitores. Os autores citados trazem a importância da troca de conhecimentos, do diálogo entre os pares nas formações continuadas, para que aprendam e ensinem ao mesmo tempo. Para estes autores, a formação continuada é a oportunidade para que os diversos atores individuais e coletivos do processo de educação possam estabelecer partilhas, trocas, saberes e vivências, uma vez que cada um deles possui margem de autonomia na condução de seus próprios projetos.

Este texto apresenta um breve histórico da formação inicial e as contribuições dos autores sobre a importância da formação continuada para a vida profissional.

2.3.1 Formação Inicial

Segundo Pitolli (2014), o educador é constituído a partir de um processo contínuo de formação, partindo dos conhecimentos construídos em seu curso de formação inicial, tendo como base os fundamentos teóricos, pedagógicos, epistemológicos e a prática docente. A interação entre a teoria e a prática resulta no desenvolvimento da vida profissional do docente. Pereira (2000 apud PITOLLI, 2014) destaca que, a partir da década de 70 e início dos 80, o país discutia a reformulação tanto dos cursos de Pedagogia como das demais licenciaturas. Para o autor, a dimensão técnica era privilegiada e o professor era entendido como aquele que tinha a função de organizar os componentes do processo de ensino aprendizagem. A configuração apresentada naquele momento era atribuída à influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional.

De acordo com Pitolli (2014), ainda, foi a partir da metade da década de 70 que teve início um movimento de rejeição ao caráter técnico que predominava na formação de professores, e outra perspectiva surgiu para se pensar a formação inicial de professores que deixou de ser neutra para ter enfoque social. A autora ainda menciona que este movimento ganhou maior força na década de 80 e os aspectos de caráter político e o compromisso do professor com as classes populares passaram a ser prioridade na formação docente. Porém, segundo a pesquisadora, a carga horária dedicada a formação específica na área é muito alta em relação a formação para a docência, de 65,3% para formação específica e para a formação na docência de apenas 10%.

Há, também, uma retrospectiva da história da formação inicial dos professores em Nóvoa (2009), o autor mostra que, nos anos 70, ela foi marcada pela racionalização do ensino, pela pedagogia por objetivos e pela planificação. Nos anos 80, pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo, e, nos anos 90, pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Já, hoje em dia, a formação inicial está voltada mais para o professor no sentido de ele ser o protagonista do seu conhecimento.

Imbernón (2011) explica que o conhecimento pedagógico, que está ligado especificamente à profissão docente, é de natureza diversa, é dinâmico e se constrói e reconstrói constantemente no percurso profissional relacionando teoria e prática. Para o autor (2011, p.31-32), o conhecimento profissional é vital no processo de profissionalização docente:

Existe, é claro, um conhecimento pedagógico especializado unido à ação e, portanto, é um conhecimento prático, que é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização. Este conhecimento

pedagógico especializado legitima-se na prática e reside, mais do que no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social que faz emitir “juízos profissionais situacionais” baseados no conhecimento experimental na prática.

Somente a soma dos cursos, conhecimentos ou técnicas não basta para a formação profissional de um educador, fazendo-se necessário um trabalho de reflexão crítica sobre a própria prática, para que, desta forma, exista uma re(construção) de uma identidade pessoal (NÓVOA, 2009). A formação continuada vem complementar o conhecimento científico e a prática do profissional. Para este autor, a formação continuada é a oportunidade para que cada professor possa estabelecer partilhas, trocas, saberes e vivências, uma vez que cada um deles possui margem de autonomia na condução de seus próprios projetos. É o que veremos no próximo tópico, o que os autores apresentam sobre formação continuada.

2.3.2 Trabalho Colaborativo na Formação Continuada

A importância de ter uma formação inicial de qualidade é inegável, porém o docente não pode deixar esta formação ser única, o educador precisa estar em constante aprendizado, buscar se aperfeiçoar e estar em constante formação, os autores Freire, Nóvoa, Imbernón e Perrenoud apresentam a importância desta formação para o crescimento do docente.

Para Paulo Freire, a formação permanente pressupõe que o formador e o formando se compreendam como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. Freire considera que essa é uma vocação ontológica e que, ao perceberem que o destino não está dado, os sujeitos possam a ser capazes de (re)escrever suas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime. Como nos diz Freire (1993, p.22-23):

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Paulo Freire (1996) alerta que estamos em constante aprendizado, durante o processo de formação. Para ele “É preciso que desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (FREIRE,1996, p.12)

A formação continuada de professores como uma política de educação que tem como objetivo discutir o papel da educação na sociedade atual busca entender as necessidades e os interesses de nossos jovens, verbalizar novas práticas educativas e dialogar com a comunidade escolar sobre em que tipo de educação queremos apostar.

Segundo Perrenoud (2002, p.15), “[...] a prática reflexiva deve proporcionar o saber-analisar, onde se constrói paralelamente saberes didáticos e transversais bastante ricos e profundos para equipar o olhar e a reflexão sobre a realidade”. Percebemos na fala do autor, a importância de espaços onde o educador seja protagonista de uma reflexão sobre sua prática docente.

Freire pautou a sua concepção de educação na dialogicidade e na abordagem dos temas geradores, a partir da metodologia de resolução de problemas, ou seja, a problematização do conhecimento de senso comum a partir de sua tradução, pelo aluno, na construção do conhecimento científico, através do método dos Círculos de Cultura, que são espaços onde se ensina e aprende.

Para Perrenoud (2002), os professores têm dois desafios a serem confrontados a partir de reformas estabelecidas, reinventar a escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão. Nesse ínterim, os professores devem ser vistos como atores plenos de um sistema para os quais eles devem contribuir de forma transformadora, engajando-se ativamente a fim de buscar, junto com seus pares, respostas ou estratégias para o melhor desenvolvimento de suas ações perante as mudanças ou percepções de desafios.

Paulo Freire (1996) sugere que, para a formação permanente dos educadores, haja trocas, encontros, diálogos e grupos de formação nos quais se busca garantir o princípio da ação-reflexão-ação. Ou seja, uma prática de análise e de crítica da realidade, no transcurso de uma vivência da metodologia dialógica que permita a construção de conhecimentos com a compreensão de que o educador e o educando são sujeitos cognitivos, afetivos, sociais e históricos.

O diálogo, como diz Freire (1987), é uma exigência existencial, o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, pois trabalha a partir dos saberes e das práticas dos docentes para que a formação resulte em significados. Salienta-se também a importância da leitura da realidade como ação indispensável no processo formativo dos educadores e, ainda, a exigência da realização de diálogos descodificadores do fazer docente em um movimento de ação-reflexão-ação.

Freire (1996) ressalta que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 39).

Diálogo em sala de aula, muitas vezes, é relacionado com uma conversa entre pares, o que não deixa de ser, mas a dialogicidade que Freire (1987) traz no texto “Dialogus”, é a de uma educação fundada em relações de humildade, de solidariedade: uma relação pedagógica horizontal e de confiança. Segundo Freire (1987), ainda, deve haver uma interação entre os homens e o mundo, em que este diálogo seja fundamentado na ação e na reflexão, em outras palavras - na educação como prática de liberdade. Percebe-se, assim, o quanto é importante o desenvolvimento do diálogo no processo educativo. O educador conhecer o seu educando e a realidade na qual este está inserido para, a partir desta, desenvolver um trabalho de trocas que é fundamental, pois a comunicação é expressa pelas palavras e pela ação e deve estar presente nestes momentos de construção do conhecimento, tanto do aluno quanto do professor.

Assim como Freire, Perrenoud (2002, p. 95) traz a importância destes encontros de docentes e sugere, às Comunidades aprendizes, um momento de troca, idealizando o estabelecimento escolar como lugar onde se constrói e se negocia a mudança, para o estudioso:

Os sistemas escolares que conseguem transformar-se e transformar os estabelecimentos inovadores em comunidades aprendizes organizadas em redes têm mais chances de instaurar e manter uma dinâmica duradoura, na medida em que essas redes permitem aos professores não apenas se socorrer, em termos de intercâmbio de práticas e de competências, mas também de construir uma nova identidade profissional.

Consoante as teorias do autor, uma das chaves do êxito da inovação passa pela capacidade dos sistemas de criar dispositivos que permitam aos atores pôr em rede suas competências profissionais e reconstruir o vínculo que deve existir entre suas crenças, seus ideais, suas práticas cotidianas e as missões gerais do sistema educacional.

Vejamos como Nóvoa (2009, p. 13) corrobora a ideia de Freire. Para ele, são “as questões da diversidade, nas suas múltiplas facetas, que abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar”. Assim, a construção de novas pedagogias e métodos de trabalho põe definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único e unificado. Por outro lado, os desafios colocados pelas novas tecnologias que têm vindo a revolucionar o dia a dia das sociedades e das escolas não podem ser deixadas de lado.

Imbernón (2002) concebe a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da

vida, indo além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrangendo questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

Para Nóvoa (2009), é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão. Sendo assim, o autor quis ressaltar que os professores devem ter um lugar predominante na formação dos seus colegas, isso corrobora a ideia de Freire sobre diálogo e sobre a troca da “ação-reflexão-ação”, pois, segundo o autor, não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas, vejamos o que é proposto por Nóvoa (2009, p 18):

- I- estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar;
- II- análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e aos anseios dos alunos;
- III- compromisso social e vontade de mudança.

Nóvoa (2009, p 19) afirma que “as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” ressaltando que, se forem apenas contribuições do exterior, o campo profissional docente terá mudanças bem pobres no seu interior. O mesmo autor, ainda, chama estes encontros de comunidades de prática que se referem a um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. Dialogando com Nóvoa (2009, p. 21):

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional.

Freire (2002, p. 11) afirma que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” E o que importa é alinhar e discutir saberes fundamentais à prática educativa-crítica para a organização programática da formação docente.

De acordo com os preceitos de Nóvoa (2009, p. 23), “muitos programas de formação continuada têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente.” Para o autor, é necessário deixar de lado o consumismo dos cursos, seminários e das ações que caracterizam o atual “mercado da formação”, que simplesmente alimentam o sentimento de desatualização dos educadores. Segundo o mesmo autor, a saída é

o investimento na construção de “redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.” (NÓVOA, 2009, p. 24)

Imbernón (2010, p. 39) também se manifesta sobre o paradoxal discurso que associa linearmente ações de formação docente e melhoria da qualidade da educação, evidenciando as políticas e práticas que dominam o cenário da formação:

[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe.

Conforme, ainda, as teorias de Nóvoa (2009, p. 31), “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola.” Cada vez mais o profissional organiza-se em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, com dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais. O autor, além disso, (2009, p. 34) declara:

Estamos perante um modelo que pode servir de inspiração para a formação de professores. (...) Em primeiro lugar, a referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. Estes casos são “práticos”, mas só podem ser resolvidos através de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos. A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso.

O modelo que pode servir de referência, conforme o autor, é aquele que reúne os educadores em um momento de reflexão sobre sua prática, reunindo conhecimentos teóricos e práticos, e, formando, assim, uma comunidade de prática.

Por fim, Nóvoa (2009) aponta que precisamos ir além da “teoria” e da “prática” que refletem sobre o processo histórico da sua constituição, sobre as explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, sobre o papel de certos indivíduos e de certos contextos, sobre as dúvidas que persistem e sobre as hipóteses alternativas. O autor também ressalta que a formação deve contribuir para criar, nos professores, hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes curriculares ou mesmo pedagógicas, e que se define a partir de referências pessoais.

Damiani (2008) traz um levantamento de estudos sobre o trabalho colaborativo entre docentes, para Daniels (2000, apud DAMIANI 2008), as culturas de trabalho colaborativo são

importantes ambientes para a promoção de trocas de experiência e de aprendizagens. A autora ainda traz o estudo de Nono e Mizukami (2001 apud DAMIANI 2008), que salientam a importância do compartilhamento de experiências entre professores, explicando que pode favorecer o desenvolvimento da destreza na análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de decisões.

Recuperando os preceitos de Freire (2002, p. 12) sobre a troca, a partilha entre professor e aluno, ensinar e aprender:

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

Para o autor existe uma troca em aprender e ensinar, é preciso aprender para ensinar, precisa haver troca para inter-relacionar teoria com a prática. Finalizamos essa reflexão novamente com a contribuição de Freire (1996, p.13):

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade.

Como vimos, esta afirmação de Freire traz a importância da interação entre os sujeitos da ação, seja ele educando ou educador, além de ressaltar a relevância do trabalho colaborativo entre os docentes. Reunindo ideias sobre as Comunidades de Prática de Nóvoa, Comunidade Aprendiz de Perrenoud e os Círculos da Cultura de Paulo Freire, percebemos que elas transitam dentro da perspectiva sociointeracionista, com intenções semelhantes em que colocar o educador como protagonista da ação-reflexão-ação em sua prática docente é o que mais se destaca.

Os conceitos citados acima, portanto, reafirmam que a formação continuada precisa ser um processo dialógico e reflexivo, estes serão a base ou o alicerce desta pesquisa. Dentro disso, formação continuada com diálogo e reflexão, através do trabalho colaborativo entre docente e professora/pesquisadora e através de trocas de ideias sobre a prática docente, tudo isso será o fator gerador da provocação a ser levantada sobre as dificuldades na leitura e o uso de estratégias para diminuir essas adversidades apresentadas pelos estudantes do 6º ano do ensino fundamental.

Na próxima subseção trataremos da importância das ações sociointeracionistas na formação continuada através de um trabalho colaborativo.

2.3.3 Conectando Saberes: interacionismo e andamento no trabalho colaborativo com os docentes

A formação continuada, através do trabalho colaborativo, e a discussão de práticas para diminuir as dificuldades de compressão leitora dos alunos são ferramentas que podem proporcionar a colaboração e a interação.

Para fazer um diálogo sobre leitura e letramento com os professores, deve se levar em conta a importância da prática situada nas escolas e considerar este trabalho integrado com o professor de modo a articular algumas dimensões: a pesquisa, seu “locus”, o contexto e a prática docente, a temática de seu impacto no letramento escolar e as práticas sociais.

Essa proposta de aprendizagem está ligada a concepção teórica interacionista de Vygotsky (1991), em que os educadores, por meio da interação social, reunir-se-ão para refletir sobre um problema, para juntos construir práticas que possam diminuir as dificuldades de leituras apresentadas pelos alunos. Na abordagem interacionista, a aprendizagem acontece primeiro nas relações interacionais de maneira coletiva (Interpsíquica) para depois acontecer no individual (intrapsíquica).

Para Vygotsky (1991, p. 61), “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” Ele também afirma que o aprendizado e o desenvolvimento são inter-relacionados e qualquer função presente no desenvolvimento cultural do indivíduo aparece duas vezes, uma no plano social e depois no plano psicológico. Vygotsky propôs dois fenômenos que explicam o processo das relações sociais e das funções psicológicas, sendo elas a internalização e a zona de desenvolvimento proximal.

Nas funções psicológicas:

O grande objetivo de Vygotsky foi o de constatar como as funções psicológicas, tais como a memória, a atenção, a percepção e o pensamento aparecem primeiro na forma primária para, posteriormente, aparecerem em formas superiores. Esse autor estabelecia diferença entre as formas naturais e a linha de desenvolvimento “social”. O desenvolvimento natural transforma-se em desenvolvimento social, sendo que o primeiro produz funções primárias, enquanto o social produz funções superiores. (SANTOS, 2001, p. 131)

Para Vygotsky, o processo de aprendizagem se vale do modo como os seres humanos desenvolvem os seus conhecimentos do mundo. Por conseguinte, propõe uma visão mais ampla do fenômeno no qual o meio cultural se faz extremamente importante. Para o autor, os seres humanos se relacionam com o mundo por meio de uma relação mediada, e não direta, isto é,

são usados instrumentos para essa mediação: os signos. E esses agem, conforme o autor, como um instrumento da atividade psicológica de maneira similar ao papel de um instrumento no trabalho, sendo assim, estes signos são capazes de auxiliar na mediação e de provocar as transformações no indivíduo.

A teoria interacionista apresenta dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o nível de desenvolvimento real que compreende as funções adquiridas, ou seja, tudo aquilo que alguém é capaz de resolver sozinho, sem a interferência de uma pessoa mais experiente. O segundo é o nível de desenvolvimento potencial que se refere a questões que o indivíduo não consegue resolver independentemente, apenas com o auxílio de pessoas mais experientes. Existem tarefas que a pessoa não consegue desempenhar sozinha, porém se torna capaz de fazer se outra pessoa ensiná-la ou ajuda-la ao longo do processo (OLIVEIRA, 2008). Foi a partir desses dois níveis de desenvolvimento, real e potencial, que Vygotsky definiu a Zona de Desenvolvimento proximal (ZPD).

Conforme o autor (1991), a aprendizagem acontece por meio de uma zona de desenvolvimento proximal que pode ser definida da seguinte forma:

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível real exprime o desempenho da criança ao realizar suas tarefas sem ajuda de ninguém, e o nível potencial representa aquelas tarefas que a criança só consegue com ajuda de alguém. (VYGOTSKY, 1991, P.97)

O autor entende que a ZPD é a conexão para adquirir novos saberes, por meio da interação e do apoio das pessoas com mais experiência do grupo. Sendo assim, a intervenção de outra pessoa influencia imensamente o resultado da prática individual, ou seja, o que hoje a pessoa é capaz de aprender com o auxílio de outra mais experiente, no futuro conseguirá realizar sozinha. Com isso, entende-se que a relação social é muito importante para a internalização do saber.

Essas assistências que ocorrem entre o sujeito e uma pessoa mais experiente dentro da ZPD, conforme Magalhães (1996), acontece quando o professor oferece andaimes ao estudante, com a expectativa de querer expandir a sua capacidade de aprendizagem. Existem várias maneiras de construir andaimes, como fazer perguntas, dar sugestões, demonstrar, explicar, entre outras. O andaime dá o suporte necessário para o aprendiz solucionar um problema, fazer uma tarefa ou meta, que sem essa ajuda não conseguiria resolver.

Para a autora, nesse recurso interativo, “o professor pode elogiar os pontos positivos do texto, levar o aluno-autor a refletir sobre determinados aspectos do texto, sugerir ajustes, explicar categorias, instruir sobre recursos linguísticos, incentivar à qualificação textual e ao

investimento de energia para prosseguir se empenhando no processo de produção.” (MAGALHÃES, 1996, p.9)

Bruner, apud Magalhães (1977), em pesquisas com aquisição de linguagem, apresenta a noção de andaime (scaffolding), que posteriormente foi desenvolvida por Cazden (1983), que distingue três maneiras do professor auxiliar o estudante, a primeira são andaimes vertical e sequencial, a segunda é o modelo de linguagem e a terceira é a instrução direta.

No andaime vertical, o adulto age para ampliar a capacidade de linguagem da criança, fazendo perguntas ou pedindo elaborações. No andaime sequencial, o adulto e a criança interagem em atividades que têm um padrão rotineiro, e por isso se constituem em um suporte que ajuda a criança a desenvolver a linguagem, bem como padrões culturais. No modelo de linguagem, o adulto demonstra para a criança, fornecendo modelos de linguagem que são apropriados por ela. Na instrução direta, o padrão típico da escola, o adulto diretamente trabalha o conhecimento formal e científico de forma sistemática.

Magalhães (1996) afirma que o padrão interacional da sala de aula permite que os alunos assumam papéis antes reservados ao professor, como o de ter voz e participar da construção do significado, em lugar de adivinhar e devolver a mensagem que o professor objetiva construir. Nessa perspectiva, professor e alunos juntos problematizam situações, revelam suas ações cognitivas na solução de problemas, relacionam o conteúdo focado em situações significativas de uso, gerando comportamentos autorreflexivos e construções de novos significados que estariam sendo enfatizados.

O andaimento e a interação não estão relacionados diretamente à formação docente, porém podem ser trazidos para esse contexto para que haja a troca de experiências e reflexões sobre fatos importantes a serem pensado pelos docentes.

Figueiredo (2019) afirma que a colaboração e a interação devem fazer parte do processo de formação de professores. O autor (2019, p.95) afirma, ainda que “uma perspectiva sociocultural aplicada ao processo de formação de professores é a base para uma abordagem teórica que explica a dimensão social do pensamento e do conhecimento”, uma perspectiva importante para entender como os docentes pensam, aprendem e se comportam como agentes nos contextos de ensino e aprendizagem.

Consoante Magalhães (1996), a interação na sala de aula está relacionada com a troca de palavras entre, pelo menos, dois interlocutores, entre alunos, entre professor e aluno e/ou entre professor e professor, entende-se assim que a interação em sala de aula pode e deve propiciar a construção do conhecimento.

A partir da ideia da pesquisadora, este é um processo em que os participantes da interação colaboram na interpretação da realidade, na colocação dos problemas que desejam discutir, na compreensão do que acontece e na solução destes. Sendo que esta colaboração não pressupõe que todos terão as mesmas impressões, interpretações e o poder de decisão, o que terão são as mesmas chances de discutir os problemas, de refletir sobre e de construir novos processos de prática docente. Magalhães (1996, p.14) enfatiza que a colaboração deve estar no processo de construção da prática do professor.

Os colaboradores, sejam eles pesquisador, professor ou coordenador, agirão no sentido de tornar seus processos mentais claros, explicar, demonstrar suas teorias sobre o desenvolvimento da linguagem escrita com o objetivo de criar experiências vicárias e de permitir que processos reflexivos tenham lugar e possibilitem reorganizações intramentais. (MAGALHÃES, 1996, p.14)

O diálogo e a troca fortalecem os professores e permitem processos reflexivos, oferecendo um sentimento de autoavaliação e autovalorização, uma vez que o professor percebendo que é atuante no processo sente-se valorizado e mais confiante para a sua intervenção em sala de aula. Segue, a partir de agora, o terceiro capítulo, que apresentará os procedimentos metodológicos da pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados para alcançar os objetivos propostos. Inicialmente, classificamos o tipo de pesquisa que será apresentada, após isso, temos a caracterização do campo de análise, seguido dos procedimentos da coleta e da análise de dados, bem como os aspectos éticos da pesquisa.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA

Há diversas formas de classificar uma pesquisa, entretanto classificaremos este estudo quanto a sua finalidade, aos objetivos, a sua abordagem e ao seu procedimento.

Dessa forma, o presente estudo, segundo sua finalidade, classifica-se como uma pesquisa de natureza aplicada, por ser voltada à aquisição de conhecimentos para resolver questões práticas de problemas específicos identificados no âmbito da sociedade ou grupo social com os quais o pesquisador convive, ou que objetiva conhecer.

Em relação aos objetivos a atingir, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, conforme Gil (2010), a pesquisa exploratória tem o objetivo de propiciar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito para aumentar sua experiência em torno de um determinado tema, para se tornar apto a construir hipóteses. Pois, por ser um tipo de pesquisa muito específica, quase sempre ela assume a forma de um estudo de caso (GIL, 2010).

Desta forma, a pesquisa teve a finalidade de descrever quem são os participantes do estudo, quais são as experiências e a participação dos educadores durante as atividades, assim como a coleta de dados do questionário inicial/convite, que foi feita no início do estudo. Já a pesquisa exploratória foi utilizada para identificar as dificuldades que os estudantes destes educadores pesquisados têm em relação ao processo de compreensão da leitura e quais as atividades mais adequadas para trabalhar a leitura com este grupo.

A abordagem metodológica foi investigativa mista, que é caracterizada por coletar e analisar dados quantitativos e qualitativos no mesmo estudo. De acordo com o Creswell (2007, p. 35):

Essa técnica emprega estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma

que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas.

A abordagem quantitativa foi usada, primeiramente, para levantar dados dos questionários que foram aplicados com os educadores, em segundo lugar, para entender quais as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo de leitura e, além disso, para averiguar quais práticas de leitura que eles já faziam antes de aplicar a pesquisa. (ver anexo A)

Para Lakatos e Marconi (2003, p.200), “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Em geral, segundo os autores, o pesquisador envia o questionário ao informante.

Os autores (2003 p. 204) também classificam as perguntas em três categorias: “abertas, fechadas e de múltipla escolha”.

Perguntas abertas. Também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões. Possibilita investigações mais profundas e precisas; entretanto, apresenta alguns inconvenientes: dificulta a resposta ao próprio informante, que deverá redigi-la, o processo de tabulação, o tratamento estatístico e a interpretação. A análise é difícil, complexa, cansativa e demorada. Perguntas fechadas ou dicotômicas. Também denominadas limitadas ou de alternativas fixas, são aquelas que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: sim e não.

Para esta pesquisa, o questionário contou com sete perguntas abertas e duas fechadas, o qual foi enviado por e-mail com um texto de apresentação que, como sugerem os autores Lakatos e Marconi (2003), serve para explicar a natureza da pesquisa, para a Secretaria de Educação de Igrejinha e para as escolas Estaduais da cidade de Igrejinha/RS, com o propósito de que encaminhassem aos professores para responderem.

Na abordagem qualitativa, foi analisada a participação dos educadores nos momentos de reflexão sobre as práticas de letramento que podem amenizar as dificuldades na leitura, assim como nos momentos de trocas de conhecimento sobre os conceitos que embasaram a pesquisa, bem como a avaliação da aplicação das atividades propostas para o grupo de docentes e análise dos indícios de ações sociointeracionistas nas interações entre os professores em formação.

Por fim, também, foram analisadas, numa abordagem qualitativa, as respostas da entrevista semiestruturada (ANEXO B) que teve por objetivo verificar se as atividades trabalhadas nos encontros conseguiram suprir as necessidades de conhecer e trabalhar com atividades de letramento para amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos dos educadores pesquisados. Assim como avaliar os aspectos positivos e negativos dos encontros

virtuais e se as reflexões elencadas durante estes foram válidas ou não em sua prática para diminuir as dificuldades de leitura apresentadas por seus alunos.

Para Lazarin (2017 p. 23), entrevista semiestruturada é “baseada em um roteiro previamente elaborado pelo entrevistador. Não existem perguntas estabelecidas rigidamente, como na entrevista estruturada, mas um roteiro que funciona como um guia”, este roteiro segundo o autor tem como objetivo auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido de obter a informação de forma mais precisa e com maior facilidade, sendo que, por óbvio, requer a presença do entrevistador junto ao entrevistado. Lazarin (2017) coloca, como ponto forte deste tipo de entrevista, a “possibilidade de flexibilização, tanto no que diz respeito ao controle do tempo de duração da entrevista quanto à possibilidade de introduzir ou selecionar temáticas e novas questões” (LAZARIN,2017, p. 23), o que permite um contato mais informal entre os envolvidos.

Quanto ao procedimento da pesquisa, foi aplicada a pesquisa-ação, por ter caráter participativo, impulso democrático e contribuição à mudança social, além de visar a solucionar um problema de maneira coletiva.

Sendo assim, quanto ao procedimento, buscamos analisar a conduta da professora-pesquisadora e dos educadores participantes na realização de atividades pedagógicas que contribuam para minimizar as dificuldades no processo de leitura, a fim de avaliar se estas atividades de fato potencializam o processo de leitura.

Para Tripp (2005), a pesquisa-ação educacional é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência disso, o aprendizado de seus alunos, sendo assim, o professor torna-se pesquisador e se envolve no processo de investigar sua prática reflexiva dando ênfase social ao seu objeto de pesquisa. Esse tipo de pesquisa também é uma ferramenta eficiente para o desenvolvimento profissional dos professores, tendo em vista a produção de novos conhecimentos.

Desta forma, esta pesquisa pretende unir teoria à prática, pois, para Thiollent (1986), este tipo de estudo é voltado para a descrição de situações concretas e que servirá para a intervenção ou ação orientada em função de resolver problemas que foram detectados fazendo sempre menção aos estudos teóricos. Segundo o autor (1986, p. 14), a pesquisa-ação é definida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no

qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ainda dentro das concepções de Thiollent (1997), o processo de pesquisa-ação é um método que conduz a pesquisa aplicada, com elaboração de diagnóstico, identificação e busca de soluções e pode ser dividido em quatro principais etapas: fase exploratória, onde busca-se diagnosticar uma situação que se quer melhorar ou resolver; fase principal, em que se busca formular estratégias de ação; fase de ação, em que se desenvolve essas estratégias e se avalia a sua eficiência e fase de avaliação, que amplia a compreensão de uma nova situação e procede os mesmos passos para uma nova situação prática. Nestas etapas, o processo se modifica continuamente, pois é necessário levar em conta a interação entre os pesquisadores e os sujeitos pesquisados.

Para finalizar, convém ressaltar que essa pesquisa visa a ampliar o conhecimento dos pesquisadores e a ajudar nas transformações tanto da prática docente quanto da discente, e, dessa forma, por isso, não se limita a um único tipo de ação, é múltipla e diversa pela sua natureza.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O campo de observação utilizado para este estudo foi uma sala virtual no aplicativo Google Meet e os encontros foram em formato de fórum de discussão, troca de ideias e explicação da pesquisadora.

A pesquisa foi realizada com professores de língua portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais e estaduais da cidade de Igrejinha/RS.

No município de Igrejinha/RS, há 15 escolas que atendem o Ensino Fundamental na rede pública, 11 escolas municipais e 4 estaduais. Destas, 12 escolas têm turmas de 6º ano e 16 professores que trabalham com a Disciplina de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental. Alcançamos para esta pesquisa seis professoras que se dispuseram a responder o questionário e a participar das formações.

Escolhemos trabalhar com os educadores desta série por percebermos as dificuldades que os estudantes apresentam ao chegar neste ano escolar e por haver pouca formação diretamente sobre dificuldades na leitura, tanto na formação inicial, como nas formações continuadas.

A pesquisa foi voltada principalmente para a reflexão do grupo de educadores e para o desenvolvimento de atividades de letramentos para alunos do sexto ano, que possam diminuir

as dificuldades, com ações didático-metodológicas que estejam voltadas à formação dos alunos e respeitando as normativas da legislação vigente.

3.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Esta investigação teve coleta de dados através de um questionário inicial e de atividades participativas nos encontros de formação que foram gravadas pela professora-pesquisadora. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UERGS e aprovado conforme consta no (ANEXO D).

Os educadores que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A), nas condições estipuladas pelo CEP UERGS para pesquisas em Educação, preservando os participantes, conforme assegura a legislação em vigor. Também foi enviado para a secretaria municipal de educação de Igrejinha (ANEXO C) e para as diretoras das escolas estaduais o termo de anuência. (ANEXO B)

Os dados dos professores, nomes e escola não serão divulgados na pesquisa, assim como os questionários e atividades feitas por eles, o que garantirá a privacidade dos sujeitos da pesquisa.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com um grupo de educadores de Língua Portuguesa que leciona com turmas de 6º anos do Ensino Fundamental nas escolas municipais e estaduais de Igrejinha.

Igrejinha⁴ é uma cidade localizada no Vale do Paranhana, no Rio grande do Sul, sua população foi estimada, em 2019, em cerca de 36.900 habitantes, sendo que 97,3% das crianças de 6 a 14 anos frequentam a escola, conforme censo de 2010. Na cidade há 16 escolas, 11 municipais, 4 estaduais e 1 particular. O número de professores que trabalha com alunos de 6º anos fica em torno de 17 profissionais. Para esta pesquisa, foram enviados 16 convites ao público alvo desta pesquisa que são professores das escolas municipais e estaduais.

A prática foi aplicada de forma voluntária com educadores de língua portuguesa que lecionam com turmas de 6º anos nas escolas da rede municipal e estadual de Igrejinha.

⁴ Disponível em: <<http://www.igrejinha.rs.gov.br/>>. Acesso em: 17. out. 2020.

A professora-pesquisadora é formada em Letras e Pedagogia, tem Especialização em Linguística Textual, Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Especialização em Atendimento Educacional Especializado com ênfase em Deficiência Intelectual. Atua, desde 2018, como professora especialista em Atendimento Educacional Especializado na Escola Estadual Ensino Médio Berthalina Kirsch e na Escola Estadual de Ensino Fundamental Figueiras, ambas da cidade de Igrejinha. Possui experiência na área das dificuldades de aprendizagem por atuar em atendimento particular com este público em específico e já atuou como professora de Língua Portuguesa e de Séries Iniciais, além disso, também já foi coordenadora, vice-diretora e diretora destas mesmas escolas.

A sua relação com os educadores convidados para participar dos encontros e reflexões, portanto, é de colega de escola, outros conhecidos e outros com os quais não tem relação nenhuma. Como a cidade é pequena, a maioria das pessoas se conhece e por isso foi de fácil acesso o contato com estes educadores para o convite.

O espaço usado para a pesquisa foi o aplicativo Google Meet, os encontros foram totalmente virtuais, esta escolha se deu por motivos de força maior, pois durante o tempo que a pesquisa foi realizada, anos 2020 e 2021, vivemos em meio a uma pandemia da doença Covid 19, que não permitiu os encontros presenciais.

Foram feitos sete encontros virtuais, com duração de 1h, através de trabalho colaborativo, de troca de ideias, denominado por esta pesquisadora como “Conectando Saberes”, este nome se dá pelo fato de os encontros serem por aplicativo usando a internet, sendo assim, todos estavam conectados por rede e aconteceram, nestes encontros, trocas de saberes e ideias.

3.5 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS

A proposta foi, inicialmente, fazer um convite/questionário para professores municipais e estaduais do 6º ano do Ensino Fundamental, da cidade de Igrejinha/RS, com um breve relato da pesquisa sendo que os educadores que confirmaram a sua participação já realizaram a leitura e assinaram consentimento do Termo de Consentimento.

No primeiro encontro com os educadores, foi feito um momento de integração e reconhecimento do trabalho que seria desenvolvido.

A pesquisa foi realizada em oito etapas:

1ª Etapa: Questionário inicial para identificar as principais dificuldades na leitura que os alunos apresentam nas aulas dos educadores questionados e os conhecimentos prévios que as participantes tinham sobre os conceitos de leitura e de interacionismo.

2ª Etapa: Levantamento dos dados dos questionários e suas relações com os referenciais teóricos citados no corpo da pesquisa.

3ª Etapa: Encontros virtuais em formato de fórum colaborativo de troca de ideias sobre assuntos como: as dificuldades elencadas pelos educadores, referenciais teóricos sobre a leitura, letramentos, compreensão e interacionismo.

4ª Etapa: Apresentar atividades de letramento que possam ajudar a minimizar as maiores dificuldades apresentadas no diagnóstico.

5ª Etapa: Refletir sobre a aplicação das estratégias de intervenção (os educadores irão aplicar as estratégias de leitura discutidas durante os encontros).

6ª Etapa: Entrevista semiestruturada com os participantes sobre a aplicação e os resultados.

7ª Etapa: Análise dos dados colhidos nos questionários, encontros e entrevista semiestruturada.

8ª Etapa: Elaboração do produto educacional, guia com uma proposta de formação continuada aos docentes, que possa contribuir para minimizar dificuldades em processos de compreensão de leitura para alunos do 6º ano do ensino fundamental.

Para o cumprimento das etapas três a seis elaborou-se o cronograma dos sete encontros:

Quadro 1: organização dos encontros virtuais “Conectando saberes”.

Encontro	Atividades que foram realizadas
1	Acolhida, apresentação do projeto, conversa sobre os questionários,
2	Reflexão sobre as dificuldades de leitura apresentadas nos questionários, relacionando com o referencial teórico. Troca de ideias sobre as práticas de leitura usadas em sala de aula.
3	Discussão sobre leitura, a partir do referencial teórico. Troca de ideias sobre as práticas de leitura usadas em sala de aula.
4	Discussão sobre letramento, texto a partir do referencial teórico. Troca de ideias sobre as práticas de leitura usadas em sala de aula.
5	Discussão sobre compreensão leitora e interacionismo. Troca de ideias sobre as práticas de leitura usadas em sala de aula.

6	Apresentação de atividades de letramentos embasadas nos referenciais teóricos trabalhados durante a formação. (foi sugerida a aplicação das atividades nas turmas de atuação das educadoras)
7	Debate sobre a aplicação e elaboração das atividades pedagógicas de letramento. Entrevista semiestruturada e encerramento dos encontros.

Fonte: Própria Autora (2021)

3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Antes de iniciar a coleta de dados, foi realizada a revisão bibliográfica por meio da leitura e pesquisa em livros, revistas, teses e dissertações a respeito dos conceitos estudados ao longo da pesquisa, como leitura, letramento, sociointeracionismo e formação continuada.

Logo após, foi iniciada a coleta de dados por meio dos seguintes instrumentos metodológicos: questionário inicial, observação participante e registro das atividades desenvolvidas durante a aplicação da pesquisa, na formação docente e na transcrição das respostas da entrevista final semiestruturada. Para Gil (2010, p.55):

[...] a pesquisa-ação tende a adotar preferencialmente procedimentos flexíveis. Primeiramente porque ao longo do processo de pesquisa os objetos são constantemente redefinidos, sobretudo com base nas decisões do seminário. Isso pode implicar, por exemplo, mudanças significativas no conteúdo do questionário ou mesmo em sua substituição por outra técnica.

Um dos instrumentos de coleta de dados foi o questionário, que teve o objetivo de levantar quais são as principais dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos dos professores pesquisados. Para cumprir com os objetivos nesta pesquisa, tivemos um questionário no início das atividades, e, no término das atividades, uma entrevista semiestruturada que visou a verificar se as atividades trabalhadas conseguiram suprir as necessidades de conhecer e trabalhar no combate às dificuldades apresentadas pelos alunos dos educadores pesquisados. Assim, avaliando os aspectos positivos e negativos dos encontros virtuais e se estes foram válidos ou não em sua prática.

O questionário inicial foi um dos componentes de análise, formado por perguntas pré-estruturadas sobre como acontece o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em sala de aula, suas dificuldades e as práticas que os educadores já desenvolvem para motivar a leitura.

Para Lakatos e Marconi (2003), tanto os questionários, como os formulários apresentam perguntas objetivas, e já com alternativas de respostas codificadas, mas podem também conter

perguntas abertas, sendo instrumentos de coletas de dados constituídos por uma série de questões, que devem ser assinaladas e/ou respondidas por escrito.

A intenção deles é tornar não categóricas, mas, mais plausíveis às soluções, objetivando tais motivos como compreendidos e explicados a fim de ser diagnosticada a situação.

O questionário inicial foi enviado e aplicado via e-mail e serviu como convite para estes encontros. Composto por sete perguntas abertas e duas fechadas (ver Apêndice A), o questionário teve por objetivo saber quais as principais dificuldades de leitura que estudantes do 6º ano apresentam e que práticas de leitura as entrevistadas já utilizam. Assim, a partir das percepções iniciais dos participantes, foi possível estabelecer um plano para os encontros de discussão.

A entrevista semiestruturada (Apêndice B) foi aplicada no término dos encontros virtuais de elaboração das estratégias de leitura. Esta teve como objetivos verificar se as atividades trabalhadas nos encontros conseguiram suprir as necessidades de conhecer e trabalhar com atividades de letramento para amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos dos educadores pesquisados. E também a intenção de avaliar os aspectos positivos e negativos dos encontros virtuais e se as reflexões elencadas durante estes foram válidas ou não em sua prática para a diminuir as dificuldades de leitura apresentadas por seus alunos.

Os dados qualitativos fornecidos pelas repostas foram compilados, analisados e interpretados. As respostas dos questionários foram analisadas com os dados fornecidos por outros instrumentos, como a observação participante e o registro das atividades.

Boa parte da pesquisa se concentra em observação participante, que, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 194), “Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste.” Para melhor observação participante, o objetivo inicial seria ganhar a confiança do grupo e fazer os indivíduos compreenderem a importância da investigação, mostrando com clareza seus objetivos. (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Lakatos e Marconi (2003, p.194) apontam duas formas de observação participante: “a) Natural. O observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga. b) Artificial. O observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações.”.

A professora-pesquisadora atuou como participante observando as trocas de ideias e reflexões acerca das dificuldades de leituras apresentadas pelos alunos e propondo atividades e práticas de leitura que poderiam diminuir as dificuldades apresentadas, intervindo nas

atividades como membro do grupo, respeitando o tempo de cada educador e os desafiando a ressignificar e a refletir sobre as práticas já utilizadas.

3.7 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

A análise e a interpretação de dados foram realizadas a partir da triangulação dos questionários, das observações e da participação dos educadores nas atividades propostas nos fóruns colaborativos.

A professora-pesquisadora observou como cada educador reagiu nas atividades propostas, se houve participação ativa e interação com seus pares, para assim perceber os indícios de ações sociointeracionistas nas interações com os professores.

A triangulação (questionário, diagnósticos, reflexão, proposta de atividades de letramento, estratégias, observação participante, entrevista semiestruturada) propiciou a análise e interpretação dos resultados obtidos nesta pesquisa-ação. Para melhor visualizar a triangulação dos dados, os resultados foram expostos em gráficos e tabelas, e as respostas descritivas foram transcritas.

No próximo capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados de pesquisa.

4 ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa teve como objetivo geral verificar como ações sociointeracionistas na formação docente podem promover a prática orientada para o desenvolvimento da leitura em alunos do sexto ano. Para isso, analisamos as percepções de professoras sobre leitura, dificuldades leitoras e propostas de atividades de compreensão leitora através de questionário inicial, encontros de formação docente e entrevista semiestruturada.

Dessa forma, a análise dos dados buscou responder à seguinte pergunta de pesquisa: Como ações sociointeracionistas na formação docente podem promover a prática orientada ao desenvolvimento da leitura em alunos do sexto ano?

Para responder tal pergunta elencamos novamente os seguintes objetivos específicos:

- Propor momentos de interação para refletir sobre a prática docente no que concerne à leitura;
- refletir sobre os conceitos pertinentes à leitura e ao sociointeracionismo com os professores em formação;
- levantar as dificuldades na leitura;
- desenvolver atividades de letramentos para alunos do sexto ano, durante a formação docente;
- avaliar a aplicação das atividades propostas;
- buscar indícios de ações sociointeracionistas nas interações com os professores;
- elaborar um guia com a proposta de formação continuada para docente que auxilie no processo de minimizar as dificuldades de aprendizagem na leitura.

Sendo assim, esse capítulo é dedicado à análise dos dados e tem como objetivo apresentar as principais características da pesquisa, informações sobre o contexto e os sujeitos, análise das respostas do questionário inicial, os encontros de formação continuada intitulado Conectando Saberes, assim como a avaliação dos encontros através de uma entrevista semiestruturada.

A análise e a discussão dos dados estão organizadas em cinco seções. Na primeira seção, apresentamos a contextualização da pesquisa e os sujeitos que participaram da mesma. Na segunda seção apresentamos o questionário inicial, realizado antes da proposta de formação continuada que foi respondido pelas professoras que atuam na disciplina de língua portuguesa da cidade de Igrejinha. Na terceira seção, descrevemos os encontros com a análise e discussão da participação dos educadores. Na quarta seção analisamos as ações sociointeracionistas durante os encontros de formação continuada. E, na quinta seção, analisamos e discutimos a entrevista semiestruturada guiada pela pesquisadora e realizada pelas educadoras após a proposta de formação continuada.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Inicialmente, realizou-se o mapeamento dos professores da rede municipal e estadual, que atuavam com o 6º ano com a disciplina de língua portuguesa. Para isto foi feito contato no âmbito estadual diretamente com as diretoras das escolas e no âmbito municipal com a secretária de educação da cidade de Igrejinha.

Conforme o projeto indicava, o público selecionado foram professores que atuam com estudantes do sexto ano e lecionam a disciplina de língua portuguesa. A partir das conversas e conforme o público desejado para a pesquisa obtivemos o contato de dezesseis professores que poderiam participar da pesquisa. Foi observado que em cada escola há somente um professor de língua portuguesa que atua com o sexto ano.

Em seguida, como previamente combinado com as chefias imediatas, foram enviados para os e-mails das escolas o questionário inicial/convite, em que os educadores participaram respondendo as questões e aceitando o convite para os encontros de reflexão sobre o desenvolvimento da leitura para estudantes do sexto ano.

O questionário inicial foi aplicado no mês de junho de 2021. Junto ao questionário inicial/convite foi encaminhado o Termo de Consentimento livre e esclarecido (ANEXO A), devidamente autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Urges. O projeto e os instrumentos de pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UERGS, como segue comprovação em anexo (ANEXO D).

As perguntas que foram enviadas estão no apêndice A (APÊNCICE A) e a análise se deu a partir de uma compilação das respostas do questionário.

Após a sinalização positiva para a participação na pesquisa, assim como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - agendamos os encontros através de contato via WhatsApp.

Na próxima subseção será analisado o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, sendo importante ressaltar que, dos 16 questionários enviados, nove educadores responderam. Destes nove, seis professoras participaram de todos os encontros.

4.1.1 Os sujeitos da pesquisa

Os participantes dos encontros da formação foram professores que atuam nas escolas da rede estadual e municipal da cidade de Igrejinha, com turmas de sexto ano do ensino fundamental com a disciplina de língua portuguesa.

No município de Igrejinha, com sexto ano, há três escolas da rede estadual e 13 escolas da rede municipal. A partir desta análise, foram enviados 16 questionários/convite para o e-mail de cada escola, tendo em vista que há um professor em cada escola que atua com o 6º ano.

Após o envio deste material, houve o retorno de nove professores interessados em participar dos encontros de formação continuada. Dos nove professores que responderam ao questionário e se mostraram interessados na proposta, três docentes não puderam participar das formações, por incompatibilidade de horário dos encontros.

O quadro abaixo apresenta a caracterização profissional dos participantes. Para a preservação da identidade dos professores, utilizamos um sistema alfanuméricos da seguinte forma: P01, P02... (professores);

Quadro 2 - Formação e atuação dos professores

professores	formação acadêmica	Ano de conclusão do curso	rede que atua	tempo de docência	tempo de docência 6º ano
P01	Letras / incompleto	Em formação	municipal	entre 10 e 15 anos	10 anos
P02	Pedagogia/ completo	2003	municipal	mais de 30 anos	10 anos
P03	Letras/completo	1996	municipal	entre 10 e 15 anos	12 anos
P04	Letras e Biblioteconomia/ completo	2016	municipal	entre 20 e 30 anos	5 anos
P05	Letras/ completo	2013	estadual	entre 5 e 10 anos	5 anos
P06	Letras e Pedagogia/ completo	2008	estadual	entre 20 e 30 anos	17 anos
P07	Letras/completo	2001	estadual	entre 15 e 20 anos	20 anos
P08	Letras/completo	2010	municipal	entre 10 e 15 anos	4 anos
P09	Letras/completo	2015	municipal	entre 5 e 10 anos	2 anos

Fonte: própria autora (2021)

Conforme análise inicial dos questionários, observamos que, dos nove educadores entrevistados, sete têm mais de dez anos de docência e sete trabalham mais de cinco anos com estudantes do 6º ano do ensino fundamental.

A análise se concentrará nas respostas dos seis professores participantes. Os professores P01 a P06 participaram de todos os sete dias de formação.

Como podemos observar no quadro, todas as seis professoras participantes têm mais de dez anos de experiência na docência, todas trabalham com alunos do sexto ano há mais de cinco

anos. Quatro são professoras da rede municipal (P01, P02, P03 e P04) e duas da rede estadual (P05 e P06) do município de Igrejinha.

Das seis participantes, só uma (P01) não tem formação completa em Letras e uma é formada em Pedagogia (P02), ambas com dez anos de experiência no trabalho com língua portuguesa do sexto ano.

O ano de formação varia entre as participantes dos encontros - uma se formou na década de 90 (P03), em 1996, as outras variam entre a primeira década dos anos 2000, duas professoras (P02 e P06), e duas professoras (P04, P05) na segunda década dos anos 2000. Já a professora (P01) ainda não concluiu sua graduação. Duas delas têm duas graduações, uma (P06) em Letras e Pedagogia e a outra (P04) em Letras e Biblioteconomia.

Tomamos como base o questionário de sondagem (Apêndice A), sendo composto por sete perguntas abertas e duas perguntas fechadas. Os educadores responderam ao questionário no Google Forms⁵, para facilitar a compilação de dados e por estar mais ao alcance de todos. As perguntas foram categorizadas da seguinte forma:

Quadro 3 - Dados categorizados do questionário inicial

Tipos de pergunta	Perguntas	Categoria
Perguntas abertas	1.O que é leitura para você? 2.Como a escola trabalha a leitura ou deveria trabalhar?	1-Percepção sobre leitura
Perguntas Abertas e fechada	1.O você entende por dificuldade de aprendizagem na leitura? 2.Quais dificuldades na leitura que você percebe que seus alunos de 6º ano apresentam? 3.Quais procedimentos você utiliza para minimizar as dificuldades de leitura apresentadas pelos seus alunos?	2- Percepções sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura
Perguntas abertas e fechadas	1.Você considera seus alunos motivados para leitura? fechada 2.Como é possível ampliar a motivação dos alunos para a leitura?	3- Percepção da motivação dos estudantes
Perguntas abertas	1. Que tipo de mediação ou interação você realiza com os estudantes que envolve a leitura?	4- Percepção sociointeracionista na leitura

⁵ Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e podem ser usados para questionários e formulários de registro.

	2.Você observa benefícios na compreensão de leitura quando há interação entre um leitor mais experiente com o leitor que apresenta alguma dificuldade na leitura? Quais?	
--	--	--

Fonte: Autora 2021

A próxima seção trará a análise dos resultados das questões separadas por categoria.

4.2. ANÁLISE DAS QUESTÕES

Esta seção se dedicará a trazer as respostas das professoras a partir das seguintes categorias: Percepção sobre leitura, Percepções sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura, Percepção da motivação dos estudantes e Percepção sociointeracionista na leitura.

4.2.1 Percepção sobre leitura

Quando questionados sobre o que é leitura, os docentes responderam que leitura é o entendimento que o leitor faz do texto, e ou a decodificação dos códigos como podemos observar nas respostas das professoras P01 e P02:

P01 - Leitura é o entendimento que o leitor faz ao compreender um texto independente da forma como ele aparece (escrito em um livro, vídeo, imagens...)

P02- É conseguir decodificar códigos (letras), a fim de conseguir ter um entendimento significativo do que está escrito. É compreender as palavras escrita em um contexto e separadamente.

A partir das respostas das participantes é possível perceber que elas têm uma percepção de que leitura é a decodificação dos códigos, leitura de palavras em contexto e separadamente, utilizando a concepção, conforme Leffa (1996), com ênfase no leitor e seu processo de atribuição de significados. Visão de que a leitura é somente a compreensão do que o leitor faz.

Podemos observar também respostas em que a concepção de leitura está ligada ao texto, como segue:

P03- Uma forma de aprender a língua portuguesa de maneira lúdica, um 'transporte' para outras realidades e culturas.

P04- O ato de ler e compreender o que se está lendo. É o caminho para conhecer novos mundos e subsídios para uma melhor escrita.

P05- Fundamental para desenvolvimento crítico da pessoa, para sonhar, para viajar, leitura é vida. Leitura é a chave para o conhecimento, pois proporciona conhecer um mundo novo.

P06- A leitura para mim é parte fundamental na vida de uma pessoa, pois é através dela que desenvolvemos a escrita, a imaginação e o raciocínio

As respostas destas quatro professoras (P03, P04, P05 e P06) apontam a leitura como veículo para o conhecimento do mundo, de cultura, de lugares etc. Também percebem a leitura como crucial para o desenvolvimento da pessoa, tanto crítico como intelectual.

Outra questão levantada foi como a escola trabalha a leitura ou como ela deveria trabalhar, obtivemos as seguintes respostas dos educadores entrevistados:

P01- Deve ser trabalhado de forma integral, não apenas pelo professor de língua portuguesa. Seria interessante a escola ter uma política de leitura que envolvesse todas as disciplinas e motivasse ou envolvesse a comunidade escolar como um todo.

P02- Trabalha a princípio através de textos impressos, o que no momento é o mais adequado, pelos protocolos de segurança, mas quando possível acredito que seria muito mais proveitoso fazer um horário semanal para leitura em sala de obras literárias.

P03- Através de texto diversos e sua interpretação, muitas vezes fora da realidade do aluno. Acredito que a escola deveria estimular a leitura aos educandos através de projetos e trazendo para sala de aula alguma leitura que seja do interesse deles.

P04- Com um tempo determinado para isso, onde os alunos, através de uma roda de leitura, pudessem ler títulos com temas que despertassem o interesse e motivassem uma interpretação coletiva. Promovendo períodos de retirada de livros e momentos de leitura na Biblioteca, onde procuramos trazer diferentes gêneros literários e discuti-los em grande grupo. Temos um projeto de leitura, duas vezes semanais, (ou tínhamos, até então, antes da pandemia) são raros os alunos que gostam de ler, a maioria ainda são as meninas.

P05- Hora da leitura interdisciplinar, visitas a biblioteca, saídas de campo para leitura, os professores lendo para os alunos ou contando sobre os livros que já leram. Promovendo períodos de retirada de livros e momentos de leitura na Biblioteca, onde procuramos trazer diferentes gêneros literários e discuti-los em grande grupo.

P06- Temos uma sala de leitura com muitos livros do interesse dos alunos. No momento, devido à pandemia, não podemos mais utilizar essa ferramenta. Por hora, tento trabalhar textos com temáticas de mistério, além de tirinhas com linguagem acessível.

Conforme as respostas, percebemos que as educadoras consideram importante que a leitura seja trabalhada de forma interdisciplinar, que chame atenção do aluno, que seja a partir do interesse dos educandos, porém todas as respostas focadas no texto escrito.

Nas respostas também podemos observar que a maioria acha importante que sejam oportunizados momentos de leitura, rodas de leitura, idas à biblioteca, dar ênfase na leitura e interpretação do texto com diversidade dos gêneros textuais.

Corroborando a indicação acima, Leffa (1996, p. 17) aponta que “o leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler.” Não percebemos nas respostas das professoras entrevistadas as marcas de intencionalidade ao disponibilizar diversas leituras aos estudantes. A leitura é muitas vezes trabalhada de forma mecânica, leitura de um texto, interpretação e correção, sem uma intenção.

Observamos ainda a resposta da professora (P04):

P04- Com um tempo determinado para isso, onde os alunos, através de uma roda de leitura, pudessem ler títulos com temas que despertassem o interesse e motivassem

uma interpretação coletiva. Promovendo períodos de retirada de livros e momentos de leitura na Biblioteca, onde procuramos trazer diferentes gêneros literários e discuti-los em grande grupo. Temos um projeto de leitura, duas vezes semanais, (ou tínhamos, até então, antes da pandemia) são raros os alunos que gostam de ler, a maioria ainda são as meninas.

A professora sugere que além dos alunos lerem temas que despertem seu interesse, que seja feita uma interpretação coletiva, com discussões neste grande grupo. Conforme o Vygotsky (1991), a aprendizagem acontece por meio de uma zona de desenvolvimento proximal que pode ser definida da seguinte forma:

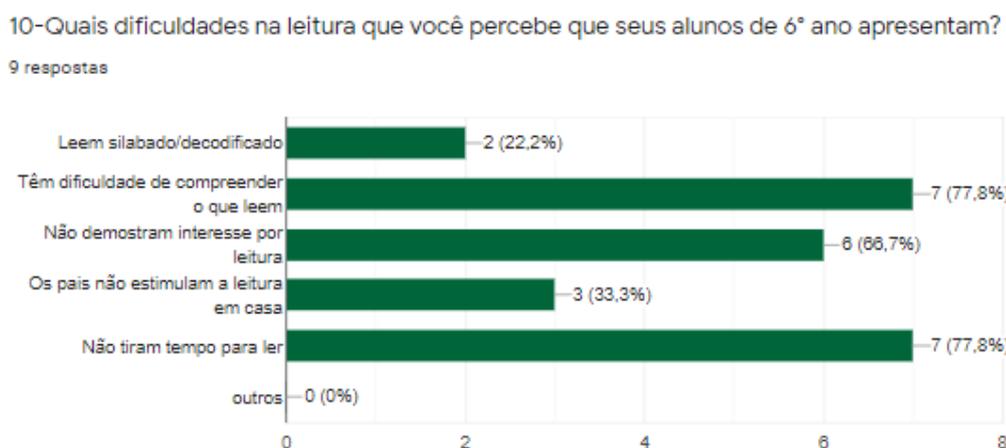
A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível real exprime o desempenho da criança ao realizar suas tarefas sem ajuda de ninguém, e o nível potencial representa aquelas tarefas que a criança só consegue com ajuda de alguém. (VYGOTSKY, 1991, P.97)

O autor entende que, nesta instância da aprendizagem, o aprendiz conseguirá adquirir novos saberes, por meio da interação e do apoio das pessoas com mais experiência do grupo. Conforme a observação da professora (P04), essa troca com a roda de leitura facilitaria a compreensão daquilo que o grupo está lendo.

4.2.2 Percepções sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura

Ao serem questionados sobre o que entendem por dificuldade de aprendizagem na leitura, as professoras responderam que a maior dificuldade dos alunos está na compreensão leitora, como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico (3) – Dificuldades na leitura percebidas



fonte: própria autora (2021)

De acordo com o INAF, indicador de alfabetismo funcional (2018), percebe-se que ocorreu um aumento da escolaridade média da população brasileira em caráter mais quantitativo

(mais pessoas alfabetizadas) do que qualitativo do ponto de vista do incremento na compreensão leitora. Assim como mostra a pesquisa do INAF (2018), as educadoras entrevistadas também concordam que os alunos não estão compreendendo o que leem e este fator é uma das maiores dificuldades que encontram em suas salas de aula, pois leem silabado ou decodificando os símbolos e assim não compreendem o que leem, além da falta de interesse por leitura.

As educadoras P01, P02, P03 e P06 responderam o seguinte ao serem questionadas sobre quais as maiores dificuldades na leitura que observam em seus alunos:

P01- Quando a compreensão do texto não chega ao leitor.

P02- É observada principalmente quando o indivíduo não consegue compreender as relações e significados presentes nos enunciados. É não conseguir entender o código escrito e não compreender seu significado.

P03- A dificuldade de interpretar a mensagem lida. Falta de compreensão e interpretação do que se está lendo.

P06- No meu ponto de vista a maior dificuldade encontrada na leitura é a interpretação. A leitura é um processo, chegar ao que o texto quer dizer e não interagir com o que o texto quer dizer ...

Conforme a percepção das professoras, citadas acima, a maior dificuldade observada foi a incapacidade de compreender o que leem. Quando o aluno não consegue extrair o significado do que foi lido, verifica-se uma dificuldade na compreensão de leitura e essa dificuldade reforça cada vez mais o distanciamento do leitor com o texto.

As professoras P04 e P05 consideram que a falta de hábito e estímulo são os principais fatores para as dificuldades na leitura apresentadas por seus alunos, como podemos observar nas respostas abaixo:

P04- Falta do hábito da leitura, talvez falte de incentivo desde tenra idade.

P05- Em parte, falta de estímulo, alfabetização inadequada, mas pode ser uma limitação da pessoa, todos temos limitações. Entendo que houve lacunas na alfabetização e o aluno não consegue interpretar.

Conforme as respostas acima, muitos estudantes chegam ao sexto ano com lacunas deixadas pelas séries iniciais que, se não olhadas atentamente neste momento, tornar-se-ão muito difíceis de serem revertidas. Segundo Fernández (1991), a aquisição da habilidade de leitura deve ser desenvolvida desde o início da vida escolar, pois, uma vez mal desenvolvida, pode deixar lacunas que se estenderão por muito tempo na vida de um estudante.

Em sequência, as educadoras foram questionadas sobre quais procedimentos utilizam para minimizar as dificuldades de leitura apresentadas pelos seus alunos.

P01- Debate e conversa sobre o texto lido. Desenvolver perguntas sobre o texto e responder as questões dos colegas.

P02- Tentar através de jogos e práticas divertidas que os estudantes "brincando" consigam desenvolver cada dia mais a leitura. Disponibilizo tirinhas e charges, questiono os alunos quanto à compreensão do que leram com questões objetivas e descritivas. Incentivo a refazer, caso haja necessidade.

P03- Fazer leitura em voz alta e silenciosa de textos adequados a idade que sejam interessantes e facilitem a compreensão do aluno. Depois conversar sobre o que entenderam, o que mudariam.

P04- Leitura de diversos tipos de textos, com diferentes temas. Fazer leitura em voz alta, questionamentos após leitura.

P05- Textos acessíveis, estudo de palavras, trabalhos em roda de leitura, com espaço para eles se expressarem. Atividades dinâmicas que instiguem a curiosidade pelo conhecimento, culinária, jogos, gincanas e estimular a leitura em casa.

P06- Através de todas de leitura, apresentações de trabalhos orais, leitura de trechos de livros em sala de aula. Algo que às vezes, os faz ter interesse, é o jornal na sala de aula, costumo trabalhar direto com essa ferramenta, leio com eles, provoço debates, sou adepta ao jornal, sempre.

Percebemos que os procedimentos listados pelas educadoras estão relacionados ao texto escrito, todas mostram a importância de trazer textos diferentes, usar técnicas de leitura diversa e fazer com que seja um momento prazeroso em sala de aula.

Para que o trabalho com a leitura seja prazeroso, é necessário que os estudantes estejam motivados para as atividades, na próxima subseção faremos a análise da percepção das educadoras perante a motivação dos estudantes.

4.2.3 Percepção da motivação dos estudantes

Ao serem questionados sobre a motivação dos alunos em relação a leitura, a maioria dos docentes respondeu que os alunos não se sentem motivados para ler. Como apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 4 - Motivação para a leitura



Fonte: própria autora (2021)

Ferreira (2014) reforça que muitos fatores externos estão ligados às dificuldades de aprendizagem na leitura, como o déficit na consciência fonêmica e no desenvolvimento do

princípio alfabético, déficit na aquisição de estratégias de compreensão da leitura e sua aplicação, déficit no desenvolvimento e manutenção da motivação para aprender a ler e a inadequada preparação dos professores. Como se observa no gráfico acima, os estudantes, de maneira geral, não se sentem motivados à leitura.

Também, foi perguntado aos educadores como é possível ampliar a motivação dos alunos para a leitura, a partir deste questionamento segue as seguintes respostas:

P01- Lendo com eles, interagindo, mostrando o contexto dos textos selecionados, conversando e debatendo sobre vários tipos de textos.

P02- Trazendo a literatura pra perto deles, apresentando as obras de forma lúdica de modo que torne a história algo que desperte a curiosidade deles e também buscar saber os assuntos de maior interesse da turma.

P03- Através de textos interessantes, textos e livros adequados a idade e capacidade de compreensão do aluno. Através do estímulo diário, para que se torne hábito para eles.

P04- Disponibilizando diferentes materiais para leitura, marketing de biblioteca. Apresentar leitura e áudio livros, vídeos com imagens da história. Oportunizar que leiam resenhas críticas de filmes que gostam.

P05- Para quem já adquiriu o hábito, qualquer papel chama atenção, mas os que não têm, é difícil de mudar, olha que tento, sou bem teimosa nesse quesito.

P06- Mostrando a importância da leitura e descobrir uma leitura que lhes agrade, depois que começam a ler não querem mais parar. Estimular o aluno a ler através de conteúdos que sejam do interesse deles e através de projetos de leitura.

Nota-se que no entendimento das professoras, a maneira de motivar a leitura requer que o professor leia para os estudantes, tenha conversas e debates sobre vários tipos de textos, para que eles se percebam mais próximos do objeto estudado. Também, ressaltaram a importância de os textos serem interessantes e adequados a idade dos estudantes. Outra opção para motivar a leitura levantada pelas professoras é sair do texto, utilizar diversas leituras a partir de vídeos, áudios, filmes entre outros, sem esquecer de que deve ser um trabalho diário.

4.2.4 Percepção sociointeracionista na leitura

Sobre a percepção sociointeracionista na leitura foi questionado aos educadores que tipo de mediação ou interação eles realizam com os estudantes que envolve a leitura, sendo que responderam:

P01- Realizar perguntas antes do texto e solicitar que o estudante contribua com suas sugestões pensando e repensando o texto.

P02- Leitura de crônicas, poemas, tiras ... em sala, produções textuais, contagem de poemas já conhecidos, leitura e apresentação de obras literárias, sarau em grupo (quando possível).

P03- Conversa sobre o texto, seu significado e importância no momento atual ou histórico. Roda de leitura. Leitura de livros, textos diversos, interpretação musical.

P04- Levar livros para casa, leitura de pelo menos um livro por trimestre que é comentado em sala para os demais colegas, e trabalhos de interpretação.

P05- Apresento inúmeros modelos de leitura, propaganda, anúncio, histórias em quadrinhos, fragmentos textuais, contos, música, entre outros gêneros. Incentivo a pesquisa, disponibilizando links relacionados ao assunto. Incito a curiosidade. Contação de histórias, leitura de poemas e contos

P06- Eu posso dizer que sou escritora, pois tenho textos já publicados em algumas Antologias, esse gosto por escrever levo pra sala de aula, tenho alguns livros escritos por algumas turmas, ainda não tenho publicado por falta de verba, mas o trabalho gráfico de fundo de quintal sempre foi feito e o resultado é compensador.

A partir das respostas acima percebemos que as educadoras utilizam estratégias de interação e mediação com seus alunos como a realização de perguntas antes do texto, solicitação de sugestões, conversas sobre o texto, rodas de conversas, saraus. Percebemos que as educadoras valorizam esse momento de interação entre os estudantes e o texto e entre seus pares.

Para Solé (1998), o modelo interacional é visto como o mais apropriado para o entendimento do ato de leitura como um processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, sua forma e conteúdo, quanto o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para essa abordagem, o leitor usa a sua competência enquanto leitor e interage com o autor, por meios de técnicas interpretativas, seguindo as “pistas” que o autor sugere ao longo do texto, para que consiga chegar às suas conclusões.

Sendo assim, os modelos interacionistas contemplam a dinâmica que cerca o ato de ler, pois não há uma supremacia nem do texto, nem do leitor, mas sim uma relação interativa entre ambos na produção dos sentidos.

Ao serem perguntados se observam os benefícios na compreensão de leitura quando há interação entre um leitor mais experiente com o leitor que apresenta alguma dificuldade na leitura, todos responderam que sim, que percebem os benefícios. Segue abaixo as respostas de quais são os benéficos que percebem quando há interação:

P01- Sim. A própria verificação do que o leitor compreendeu e o que não compreendeu durante essa ação é importante.

P02- Sim, quando esse leitor mais experiente for alguém que não seja da turma ou idade deles, pois se sentem envergonhados que alguns colegas leem melhor que os que tem dificuldade.

P03- Sim, pois o leitor experiente auxilia o inexperiente na compreensão, tornando o texto mais agradável e compreensível.

P04- Sim. A mensagem lida de forma mais clara proporciona a compreensão e facilita a interpretação do texto. Aqueles que leem mais, são mais participativos.

P05- Sim, muitas vezes o aluno não compreende o vocabulário total do texto e é importante que o professor o incentive a buscar conhecer o significado de todas as palavras e expressões usadas. Algo que sempre questiono com os alunos: busque ler assunto que gostem, em primeiro lugar, porque na vida terão que ler livros que não gostarão. Eles usam o celular dia e noite, sempre os incentivo a fazer uso dessa ferramenta, para conhecerem outros horizontes.

P06- Sim, o leitor mais experiente deve ter a sensibilidade de conduzir a conversa de modo a estimular e não coagir o leitor com dificuldade. Frisando a importância de tornar-se um hábito a leitura e assim sua melhor compreensão.

As educadoras acreditam que a interação de um leitor menos experiente com um leitor mais experiente é importante para o desenvolvimento e melhor compreensão leitora. Para Magalhães (1996), quando o professor oferece andaimes ao estudante ele quer expandir a sua capacidade de linguagem. Nas respostas das educadoras encontramos alguns andaimes: algumas verificam o que o leitor compreendeu ou não do texto, outras tornam o texto mais agradável e compreensível para o estudante, bem como o incentivo a conhecer novas palavras e expressões do texto e conduzir a conversa com o estudante para estimular a compreensão.

A partir das informações coletadas no questionário diagnóstico, aplicado no início da formação, foi possível compreender que a formação continuada dos professores é uma necessidade emergente e que assuntos como leitura, compreensão leitora e letramentos precisam ser abordados e refletidos para auxiliar a prática docente e minimizar as dificuldades de aprendizagem na leitura.

Na próxima seção serão apresentados como ocorreram os encontros de formação continuada.

4.3 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste tópico, objetivamos fazer a descrição da aplicação dos encontros de formação continuada para os professores colaboradores da pesquisa, destacando as contribuições dadas por eles ao longo do desenvolvimento das atividades propostas. Para isso, optamos por abordar os resultados de cada um dos sete encontros realizados, sendo o último a entrevista semiestruturada.

A análise dos encontros está voltada às colaborações dadas pelas participantes durante o momento disponibilizado de cada um dos encontros, com contribuições relacionadas a sua prática, inclusive sobre os temas abordados nos encontros.

4.3.1 Encontros de Formação Docente

Nessa etapa da pesquisa foram desenvolvidos os encontros de formação com os professores para refletir sobre as práticas docentes, levantar as dificuldades de aprendizagem na leitura que os alunos apresentam e desenvolver práticas para diminuir essas dificuldades,

dentro da perspectiva sociointeracionista. Foram sete encontros de uma hora na plataforma Google Meet⁶.

Escolhemos esta plataforma de encontro virtual por estarmos vivendo um momento de isolamento social, devido a pandemia de COVID-19. Os encontros virtuais também facilitaram maior flexibilidade de horários e datas, acreditamos que se fosse presencial teríamos maior dificuldade nestes pontos, além do deslocamento que todos teriam para participar. As professoras receberam bem este formato dos encontros, porém percebemos que em alguns momentos o formato pode ter inibido a participação e interação entre as educadoras. Acreditamos que, se fosse na modalidade presencial, as participações seriam mais espontâneas, mesmo assim, o resultado da participação virtual foi muito positivo.

Os encontros foram realizados entre os meses de julho e agosto do ano de 2021, os denominamos de Conectando Saberes e foram organizados da seguinte forma:

Quadro 4 - Organização dos encontros virtuais “Conectando saberes”.

Encontro	Modalidade	Atividades a serem realizadas
1	Virtual	Acolhida, apresentação do projeto, conversa sobre os questionários, reflexão sobre as percepções de leitura apresentadas nos questionários.
2	Virtual	Acolhida. Discussão sobre leitura, texto a partir do referencial teórico. Troca de ideias sobre as práticas de leitura usadas em sala de aula.
3	Virtual	Acolhida. Discussão sobre letramento, texto a partir do referencial teórico e sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura e quais as práticas que podem diminuir estas dificuldades.
4	Virtual	Acolhida. Discussão sobre sociointeracionismo e andamentos no trabalho com a compreensão leitora, texto a partir do referencial teórico. Troca de ideias sobre... de interação.
5	Virtual	Acolhida. Apresentação de uma proposta pedagógica que abranja os assuntos teóricos

⁶ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

		trabalhados nos encontros anteriores. (sugerir a aplicação durante a semana)
6	Virtual	Acolhida. Debate sobre a aplicação da proposta pedagógica. E trocas de ideias sobre o uso de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura.
7	Virtual	Acolhida. Entrevista semiestruturada e avaliação dos encontros.

Fonte: Própria Autora (2021).

O cronograma dos encontros foi apresentado no primeiro dia, também foi organizado com o grupo as datas e horários. Criamos um grupo de conversas no WhatsApp, que facilitou o contato direto com as participantes e muitas trocas de experiências e atividades.

Nos encontros de formação, buscamos compreender que algumas práticas de letramento podem contribuir na melhora da compreensão leitora dos educandos, na construção do gosto pela leitura, na melhoria da interpretação e da escrita dos alunos a fim de ajudar a diminuir as dificuldades de aprendizagem no processo de leitura a partir de ações sociointeracionistas.

Os encontros foram organizados seguindo esta ordem:

- a) Acolhida: nos momentos de acolhida foram oferecidas atividades estruturadas que oportunizaram momentos de aproximação entre as participantes, contribuindo para um ambiente de diálogo e conexão de saberes.
- b) Reflexão teórica: para este momento foram programadas leituras e reflexões sobre alguns conceitos como: leitura, letramento, dificuldades na leitura, compreensão leitora.
- c) Retomada do encontro: nos encontros sempre deixamos um momento para a retomada de saberes.
- d) Encerramento: o momento de encerramento era para agradecer a participação e foi feito em cada encontro o sorteio entre as participantes de um livro.

Segue a seguir a descrição dos encontros e algumas contribuições retiradas/transcritas das percepções das professoras participantes da formação.

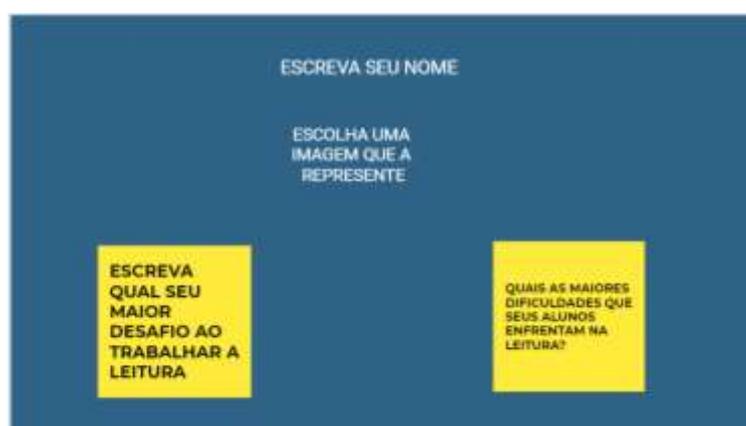
As participações das educadoras foram transcritas dos encontros, que ficaram gravados para uso da pesquisadora, com a autorização das participantes.

4.3.1.1 Conectando Saberes 1- Acolhida e apresentação da proposta

No primeiro encontro (apêndice C) foi realizada a abertura da pesquisa, onde se deu as boas-vindas às participantes, além da apresentação do cronograma dos encontros e a dinâmica que seria utilizada no decorrer da formação.

Neste primeiro encontro, conforme o cronograma, a intenção era conhecer o grupo e discutir sobre a percepção que as participantes têm em relação a leitura. As educadoras se apresentaram através de uma técnica utilizando o aplicativo Jambord⁷, na página feita por elas no aplicativo, cada uma fez sua apresentação e após falaram um pouco sobre seus anseios em relação as dificuldades na leitura que percebem em seus alunos.

Figura 1 - Atividade de apresentação



Fonte: Jamboard. Apresentação 2021

A partir desta atividade, as professoras puderam utilizar uma dinâmica diferente para a apresentação, nenhuma delas havia utilizado esta ferramenta ainda, portanto, foi apresentado o, passo a passo para que conseguissem realizar a tarefa. Enquanto faziam a atividade houve um momento de reflexão...

P03 – Gostei muito da dinâmica de se apresentar através desta ferramenta, pois para nós foi difícil no primeiro momento. Mas com teu passo a passo conseguimos.

Pesquisadora: Assim é quando chegam os alunos do sexto ano para a nossa sala de aula, eles não vêm sabendo tudo e nós, professores, exigimos que eles saibam ler, interpretar, escrever, compreender sem que haja uma interação maior entre professor e aluno. O uso desta ferramenta também é uma nova forma de letramento e eu tive que apresentar para vocês desde o início, logo conseguiram fazer sozinhas.

P06- A partir da dinâmica me dei conta de uma coisa, quando tu pediu para que clicássemos no link para fazer a página de apresentação logo fiquei com medo, e agora a gente conversando que muitas vezes nossos alunos podem ter este medo inicial e se a gente não os auxiliar, assim como tu fez, pegou na nossa mão, este medo vai persistir. O quanto é importante a gente mostrar o caminho, o passo a passo.

⁷ O Jamboard é um quadro interativo desenvolvido pelo Google, como parte da família G Suite.

P03- Na verdade queremos que eles venham prontos, só com esta atividade já percebi que, antes de mais nada, devemos auxiliar os alunos no início para que depois eles consigam sozinhos.

Este momento de refletir sobre a prática abriu um novo olhar das participantes perante o aluno, através da interação entre pesquisadora e participantes, percebemos a importância deste tipo de interação em sala de aula também.

Após a finalização da página de apresentação, as professoras que quiseram falar se apresentaram para o grupo. Este momento foi importante para que todas se conhecessem antes de iniciarmos as trocas, pois era de extrema importância que houvesse a integração do grupo.

As professoras P02 e P05 preferiram só mostrar sua página, sem falar. As outras se apresentaram, segue algumas falas pertinentes a nossa pesquisa:

P03- [...] enquanto professora de português me sinto sozinha em relação à leitura, parece que é só a nossa disciplina que precisa trabalhar a leitura. Essa é minha principal angústia.

P04- [...] minha angústia é muitas vezes não ter ideias para trabalhar com a leitura. Porque vejo o quanto é importante estimular o aluno, motivar.

P01- [...] eu gosto de trabalhar com o texto e o teatro, gosto de fazer sempre algo que chame a atenção dos alunos, às vezes é difícil criar coisas novas.

P06- [...] sempre penso que os alunos precisam ver a leitura como algo bom e este é meu maior desafio, fazer eles terem este olhar.

P03- o nosso grande desafio no pós pandemia é fazer o aluno voltar a entrar no mundo da imaginação.

Percebemos na fala das educadoras que muitas vezes o professor se sente sozinho em sala de aula, com dúvidas e sem alguém para trocar informações e vivências, mesmo que sejam suas angústias. Esta troca entre os educadores é muito importante, pois abre espaço para se perceberem como parte integrante do ensino-aprendizagem e como aprendentes.

Conforme o cronograma, a próxima reflexão foi sobre as percepções iniciais que as professoras têm em relação à leitura, discussão que foi baseada a partir do questionário inicial, em que foi apresentado o slide com as respostas que foram dadas pelo grupo nos questionários para debatermos sobre estas percepções de leitura:

Figura 2 - percepções sobre a leitura



Fonte: autora 2021

A discussão partiu das percepções colocadas no questionário inicial e ainda foi lançada a seguinte pergunta para reflexão: Ensinamos leitura para estudantes do sexto ano?

Em relação ao ensinar a leitura para estudantes do sexto ano, o grupo ficou dividido, pois entenderam inicialmente que só na alfabetização se ensinasse a leitura, outras colocaram que, como a leitura é um processo, estará sempre em constante aprendizado.

P02- Percebo que os alunos vêm dos anos iniciais com uma leitura de palavras soltas e tem muita dificuldade de lerem um texto.

Conforme a observação da professora P02, os estudantes vêm dos anos iniciais com muitas lacunas a serem preenchidas e trabalhadas. Acreditamos que o principal erro entre os educadores é achar que não podem fazer esta retomada e oportunizar melhorias. Como foi apontado anteriormente, a leitura é um processo. Cabe ao professor na sala de aula trabalhar e ensinar a leitura, se continuarmos achando que a culpa é do outro, o fracasso estará garantido.

Ainda em relação à questão levantada, a pesquisadora ressaltou que, ao trabalhar a leitura, é importante partir do texto, do todo, para entender o contexto do qual aquela palavra faz parte, assim temos a compreensão, o entendimento do texto.

P03- Acho que aí entra quando eles não sabem o significado da palavra, então vão procurar no dicionário, só que o aluno se depara com vários significados e não sabe qual usar, ainda dizem se é para colocar o 1, 2 ou 3... Então tenho que explicar a questão do contexto, para ele perceber qual o significado que cabe naquele contexto. Não é fácil trabalhar isso.

A partir da colocação da professora P03, percebemos que os estudantes leem, mas não compreendem o que leem, tanto que não conseguem encaixar o significado conforme o contexto. Conforme Cosson (2020), a leitura do contexto-texto se dá a partir do que já é conhecido. Este é um ponto de partida para delinear um novo modo de ver e compreender o que está lendo.

Ainda foi questionado para a professora P03 se a partir da sua fala os estudantes demonstraram que não compreenderam o texto?

*P06- Muitas vezes os alunos leem, mas não prestam atenção no que estão lendo, chega no final do texto, não sabe do que se trata. [...] é uma questão que a gente tem que levar eles a entender o texto, quase entrar na cabecinha deles para entenderem.
P03- Isso que tu falou, colega, vem também o conhecimento de mundo deles, o que cada um sabe da sua realidade. Pois as vezes o texto que a gente traz não faz sentido para eles.*

Esta reflexão foi muito importante, perceber qual o conhecimento de mundo que os estudantes têm e partir dele para proporcionar mais experiências, isto leva o estudante a compreender o que leu: conectar o que já sabe e o que já conhece com o que está no texto.

A professora P06 em sua fala disse que para o estudante entender precisa “quase entrar na cabecinha deles”, a pesquisadora questionou: E de que maneira podemos “entrar na cabecinha deles”, como podemos trazer a aula de leitura para a realidade dos alunos?

P01- Eu até coloquei que acho que através do jeito lúdico, estimulando, fazendo pensar.

Foi conversado que primeiro precisamos conquistar os alunos, motivá-los para entrar no clima da atividade que trazemos para a sala de aula. É através do estímulo, seja com jogos, dramatizações ou mesmo uma conversa que levará à compreensão, fará com que a leitura faça para da realidade dos estudantes.

A professora P03 contribuiu para a reflexão enfatizando que a volta ao presencial é importante para desenvolver a leitura, depois de tanto tempo no ensino remoto e com pouca ou quase nenhuma interação entre os alunos houve um retrocesso na compreensão deles.

P03- Pensando nisso, eu vejo que agora que os alunos voltaram ao presencial, a impressão que dá é que a imaginação deles zerou. Parece que não tem mais criatividade, é uma das dificuldades que estou percebendo neste retorno também.

A partir desta fala, percebemos o quanto o retorno às atividades presenciais⁸ deve ser bem pensado e elaborado. Não tem como continuar de onde paramos, é preciso ir além daqueles planejamentos passados, é preciso se aliar muito mais à tecnologia, aos letramentos múltiplos, à interação no ensino aprendizagem.

Conforme Figueiredo (2019), a teoria sociocultural ressalta o papel que a comunicação e a interação têm no desenvolvimento cognitivo e no comportamento das pessoas. A escola contribui nestes desenvolvimentos por possibilitar a interação entre os estudantes e seus professores, a partir disso, o aluno consegue realizar algumas tarefas que sozinho não seria capaz. E esta falta de interação foi o que aconteceu durante o trabalho remoto e talvez seja neste sentido que a professora percebeu que os alunos estão vindo sem imaginação.

Com estas reflexões encerramos o primeiro encontro, que teve o objetivo trazer questões que as participantes levantaram no questionário inicial. Para os próximos encontros, a proposta foi de conhecer ou relembrar conceitos com o objetivo de refletir sobre os mesmos, os quais embasaram a pesquisa com os professores em formação.

O primeiro conceito foi sobre leitura, que será apresentado na próxima subseção.

4.3.1.1 Conectando Saberes 2 – A importância da leitura

A respeito de tudo o que abordamos no encontro anterior, nos questionários e nas percepções trazidas sobre leitura, tratamos de alguns conceitos importantes para auxiliar a prática das educadoras. Para este encontro (Apêndice D), foram selecionados alguns conceitos sobre leitura e enviados por e-mail (Apêndice D) para as participantes, com antecedência ao encontro, para que fizessem a leitura prévia e anotações.

Iniciamos o encontro com um momento de acolhimento utilizando a leitura recortada do texto “A história da Pedra”. Cada participante recebeu seu trecho do texto via WhatsApp. Ao iniciar o encontro foi dada as boas-vindas e pedido que todas olhassem seu WhatsApp, pois ali estaria parte de um texto. No início de cada trecho tinha um número, dando a sequência da leitura. Após receberem a mensagem, iniciamos a leitura recortada, cada participante lendo a sua parte. As educadoras gostaram muito do jeito que iniciamos o encontro. Uma delas fez a seguinte colocação:

P03- Eu adorei esta atividade, pois foi diferente e fiquei pensando como é importante utilizarmos técnicas diferentes de leitura para com os alunos, pois instiga a vontade de ler e ver do que se trata o texto, tem que ficar atento ao que o colega está lendo.

⁸ Desde março de 2020, as escolas da cidade de Igrejinha estavam em trabalho remoto, as aulas presenciais começaram a voltar aos poucos a partir de junho de 2021, com grupo reduzido de alunos.

A partir dessa fala, percebemos o quanto a troca de experiências e os momentos em que sugerimos algo que possa ser utilizado para a prática e o fazer pedagógico das educadoras são importantes para refletir sobre a prática docente.

Após a leitura e comentários sobre a história, partimos para a apresentação do texto “Conceitos da leitura”, que foi um apanhado de conceitos sobre a leitura embasados nos autores Leffa, Koch e Elias, Cosson, Kleiman, entre outros.

Durante a leitura do texto, a professora, P02, relatou que foi bom lembrar conceitos sobre a leitura, principalmente a partir das concepções de leitura trazidas por Leffa (1996). Lembrando: A primeira concepção entende que ler é extrair o significado do texto, ou seja, a leitura é um processo ascendente em que a direção do sentido é do texto para o leitor. Com isso, o texto é o mais importante, e a compreensão é o resultado do ato da leitura e só ocorrerá após o seu término e do processamento de cada palavra literalmente. A segunda concepção destaca que leitura é atribuir um significado que ocorre do leitor para o texto, assim sendo um processo descendente e atribuindo uma maior importância ao leitor e não ao texto como na primeira concepção exposta. E a terceira concepção se baseia em um processo de interação entre o leitor, o autor, o texto e seu contexto. Nessa teoria é enfatizada a abordagem transacional - em que se verifica o processo de transação entre todos os envolvidos - e a teoria da compensação - que são as fontes de conhecimento do leitor para essa interação.

A professora, a partir da leitura trazida para a discussão, fez a relação de que no ensino remoto utiliza-se a primeira concepção de leitura que é focada no texto, uma vez que a estratégia é enviar um texto aos estudantes e eles fazem a interpretação. Este tipo de leitura, de acordo com Leffa (1996, p.13), não contribui para a formação leitora: “O conteúdo não se transfere do texto para o leitor, mas antes se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer no texto. Conceptualmente, não teríamos, portanto, uma extração, mas uma cópia.” Conforme a observação da professora são assim as propostas sugeridas para o ensino remoto, não buscando uma interpretação e sim uma cópia das informações do texto.

A professora, P02, ainda prosseguiu com o relato de que no presencial ela consegue utilizar a terceira concepção, em que pode interagir com os alunos, a partir do que sabem e fazê-los compreender melhor o texto.

A educadora P06 trouxe a seguinte reflexão para contribuir:

Normalmente os professores costumam usar o livro didático, apresentam o texto e logo dizem que é para interpretar, assim os alunos não leem, respondem as perguntas

sem ler direito o texto. Eu costumo ler junto com eles, se caso trabalho com o livro didático. Primeiro sugiro debater o tema e depois eles vão responder as questões. [...] o livro didático tem temas muito bons, mas se não for debatido não serve para muita coisa.

A partir dessa reflexão percebemos que os livros didáticos podem ser considerados leitura de extração de informações. Como corrobora Kleiman (2016), o livro didático traz atividades que muitas vezes tem só a intenção de uma extração de significados. O resultado desse tipo de leitura é a formação de um pseudoleitor, um leitor passivo e disposto a aceitar essas atividades mesmo que não façam sentido para ele. Sendo assim, se o educador buscar explorar novas questões a partir das que estão elencadas no livro didático objetivando trazer o texto para o contexto da sua turma, ele terá melhores resultados.

As falas acima ilustradas das educadoras compreendem a importância de explorar o texto, buscando a construção de sentidos, e assim ajudar os estudantes a compreenderem o que estão lendo. Com isso, lançamos a seguinte frase para a reflexão: muitas vezes o texto entra na sala de aula como pretexto, o que vocês entendem por isto?

A resposta da educadora, P04, a esta pergunta foi trazer uma atividade por ela aplicada com um poema de Mario Quintana. A professora falou:

Fiquei espantada que os alunos não conheciam o poeta, então tive que modificar o meu planejamento e começar apresentando, instigando os alunos e questionando. Na aula seguinte eles trouxeram fotos, poemas, livros e até informações sobre a casa de cultura e sobre o que os pais sabiam sobre o poeta. Neste caso o texto não foi só por pretexto, ele virou contexto para o estudo e a leitura.

Percebe-se aqui o esforço da professora para contextualizar o texto e trazê-lo para mais perto de seus alunos, assim motivando-os à leitura.

Para a professora, P01, “*se usarmos o texto como pretexto para outras tarefas esse não terá sentido para os estudantes*”. Já P05 relatou que tinha um certo receio em trabalhar poesia, pois quando usava era para cobrar algo da gramática, sendo assim, ela mesma percebeu que utilizava a poesia como pretexto para trabalhar a gramática. As professoras P02 e P06 constataram que é assim que a maioria trabalha, o texto não como o foco principal e sim como um meio para desenvolver questões que não estão fundamentadas na compreensão do texto.

Elas afirmaram que tentam trabalhar com textos que possam ampliar vocabulário, trazer algum conhecimento para o aluno. Porém se questionaram se essa forma de utilizar o texto também seria um pretexto para o uso do texto. Após reflexões sobre este questionamento, o grupo chegou à conclusão de que sim, este tipo de trabalho com o texto também é um pretexto.

A partir destas constatações, ressaltamos que é preciso ter objetivo para trabalhar com o texto. Tendo a intencionalidade, não usaremos o texto só por pretexto, e, sim, o texto fazendo seu papel de protagonista no desenvolvimento da leitura, em um processo que seja de interação entre leitor, autor, texto e o contexto, conforme sugere Leffa (1996).

A intencionalidade para o uso do texto é tão importante quanto a motivação para a leitura. A professora, P03, destacou um trecho da autora Solé (1998) que foi lido e discutido no encontro. Solé enfatiza que a interpretação que damos a um texto vem em grande parte da motivação ou do objetivo da nossa leitura, ou seja, o motivo pelo qual lemos. O mesmo texto pode ser lido por pessoas diferentes e com objetivos diferentes, assim se extraindo compreensões diferentes.

Portanto, para haver interação entre texto, leitor e seu contexto, é necessário haver motivação e objetivos para a leitura. A professora relacionou a leitura da Solé com sua prática relatando: *“a gente percebe isso, muito claramente, agora neste momento de pandemia, as turmas que estão no remoto e do presencial. Os do remoto não alcançam, o que tu pretendias com o texto, já no presencial tu consegues auxiliar, assim o trabalho na sala de aula flui.”*

A partir desta percepção da professora, podemos observar que as educadoras conseguiram compreender e relacionar os conceitos sobre leitura que foram apresentados no encontro com as suas práticas e entender a importância da interação do leitor com o texto e contexto.

A educadora (P03) exemplificou sua fala:

Trabalhei esta semana um conto fantástico, não lembro o título, mas acontece numa mansão, a morte chega em forma de mulher e no fim morre um menino afogado. Num primeiro momento os alunos não entenderam aquilo. Então fui trabalhando com eles o que significava algumas palavras, fomos lendo e discutindo cada parágrafo. Os alunos conforme a gente ia conversando eles iam compreendendo melhor o texto, levou um tempo maior, mas percebi que assim eles compreenderam melhor, inclusive sugeriram para fazer um teatro sobre o texto. E vou confessar que eu tinha este texto como pretexto para trabalhar o conceito de contos fantásticos e ele passou a ser o protagonista, como tu falou.

Com a percepção da professora P03, ficou possível perceber o quanto os encontros Conectando Saberes foram importantes para amenizar as dificuldades na compreensão leitora dos estudantes que elas acompanham, pois elas demonstram estar com um olhar mais atento à importância de trabalhar o texto com objetivo e motivação.

Esse encontro foi encerrado, agradecendo a participação das educadoras e apresentados os temas que serão trabalhados no próximo encontro, como letramento e as dificuldades na leitura.

4.3.1.1 Conectando Saberes 3 – Letramentos e dificuldades na leitura

Este encontro (Apêndice E) foi dividido em dois assuntos, no primeiro momento, conversamos sobre letramentos e após refletimos sobre as dificuldades na leitura apresentadas pelos alunos das participantes.

A acolhida do encontro foi feita com a música “Deus me proteja” de Chico César e Dominguinhos, que estava sendo tocada, até todas entrarem na sala do google meet. As participantes iam entrando na sala, cumprimentavam as que já estavam e ficaram ouvindo a música. Após relataram que se sentiram bem ao serem recepcionadas assim.

Iniciamos o primeiro assunto do encontro com o seguinte questionamento: O que vocês entendem por letramento?

Quadro 5 - Letramentos

O que vocês entendem por letramento?
P06- Eu busquei ler sobre o assunto para não ficar sem saber do que nós íamos tratar. O que eu percebi é que o letramento se dá no momento da aquisição da leitura e escrita. De compreensão da leitura, penso ser assim, tu sabes ler, não é só fazer o exercício de leitura, é entender o que tu estás lendo. Cada um lê e vai entender de uma forma diferente. Então o letramento é um conjunto, é muito amplo. Ler, saber o que está lendo e junto disso escrever.
P05- eu entendo como a capacidade de ler e escrever e interpretar.
P03 para mim entra também a compreensão de mundo, aquilo acompanha este letramento, quando tu lês, tu estás demonstrando o que tu sabes, qual teu conhecimento anterior, os letramentos que vem antes.
P02- realidade que cada um vive, junto com o que lê, ele vai entender conforme a sua realidade.
P01- eu já ouvi falar em letramento ligado a alfabetização. Se fala muito em alfabetização e letramento.

Fonte: autora 2021

Uma das educadoras, P06, relatou que pesquisou sobre o conceito de letramento para entender melhor do que seria tratado no encontro. Consideramos isso um ponto positivo para a nossa pesquisa, pois as professoras saíram de sua zona de conforto e se dispuseram a aprender coisas novas.

No primeiro momento, observaram-se pensamentos semelhantes entre as professoras a respeito do conceito de letramento. Concordavam que letramento estava ligado ato de ler, a escrever e interpretar. Também relacionaram o tema com a compreensão do mundo em que vivemos. Observamos também que as professoras relacionaram letramento com a alfabetização, não discernindo muito bem a diferença entre estes dois conceitos.

Então, partindo disso, foi levantada a questão: E qual será esta relação de alfabetização e letramento? Vocês acham que o letramento só está ligado à fase de alfabetização?

A professora P06 disse que, para ela, letramento sempre estava ligado à alfabetização e complementou: *“pra mim, até agora, sempre estava ligado ao período da alfabetização. Sempre achei que só as professoras dos anos iniciais é que trabalhavam o letramento.”* A partir dessa fala, podemos destacar mais uma vez o quanto a formação continuada, reflexiva e interativa é necessária para a mudança de paradigmas em relação ao estudo da leitura.

Assim como a educadora, P03 contribuiu com o seguinte exemplo e levantou uma questão bem pertinente: *“eu trabalhei com um texto que tinha a palavra fúnebre, percebi a dificuldade que eles têm de conhecimento de mundo, pois nenhum sabia o significado dessa palavra. Então quer dizer que meus alunos estão alfabetizados, mas não letrados?”*

Para responder essa dúvida da professora, a pesquisadora sugeriu que, após a verificação da teoria sobre o assunto, o grupo voltasse a pensar sobre a questão levantada.

Para ampliar o debate sobre o assunto, foram apresentados alguns slides sobre o tema, para que pudessem entender e tirar suas dúvidas em relação a esse assunto com base teórica, com contribuições de Soares, Rojo, Street, Kleiman dentre outros.

Apresentamos textos/slides (Apêndice E) para as educadoras sobre letramentos, no plural, para entenderem que não existe apenas um letramento, e que o letramento escolar é apenas um dos que temos como possibilidade para trabalhar. Trouxeram, então, a partir da apresentação, exemplos de práticas de letramentos que já tem trabalhado e se mostraram aliviadas em saber que já trabalhavam os letramentos em suas aulas, mesmo sem dominar o assunto.

Exemplificamos com uma das práticas citadas pela professora, P05, que foi uma das que se mostrou mais aliviada por agora entender melhor e por perceber que já trabalha com os letramentos. Ela destacou uma atividade que fez sobre o preenchimento de um cadastro pessoal com os estudantes. Segundo a educadora, ela levou esta atividade para a sala de aula, com a intenção de que eles se inscrevessem em uma gincana da escola, porém percebeu que os alunos não sabiam completar o cadastro. A partir disso, ela utilizou o cadastro como gênero textual e trabalhou em conjunto com a turma, explicando cada item que estava sendo pedido.

A contribuição da educadora foi importante e fez com que as outras também lembrassem e refletissem sobre suas práticas com os letramentos.

Assim também exemplificaram suas práticas conforme apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 6 - Práticas de letramentos

Práticas de letramentos podem ser aplicadas em sua realidade?
P03- eu tinha um clube de leitura, antes da pandemia. Nos reuníamos na escola, eles liam os livros. A partir da leitura sempre tentávamos fazer visitas em lugares que se relacionavam com o texto ou livros. Também tinha vezes que se vestiam dos personagens e faziam leituras para as outras turmas.
P06- com textos de jornal, textos autobiográficos, fiz com os alunos de encontrarem em jornais, num desses textos encontramos conseguimos conversar com uma das autoras eles terem este contato com o autor também faz com que tenham mais envolvimento com o texto.
P02- durante este tempo de pandemia, consegui fazer com que os alunos lessem um livro todos juntos, eu mandava de duas a três páginas pelo WhatsApp e todos liam e abríamos para conversar sobre o que leram. Assim eles foram interagindo sobre a leitura e foi uma experiência bem legal. Pois o livro foi ao encontro deles.

Fonte: autora 2021

Os extratos das falas das educadoras em relação as suas práticas de letramentos estão em consonância com a importância da mediação do professor, de ampliar seu repertório metodológico e ir além do texto, como colabora a professora P06: *“nossa, dá pra levar múltiplos letramentos na nossa prática em sala de aula. O letramento vai além do texto. A gente só precisa fazer estas ligações.”*

Em relação ao que a professora relatou, Street (2014) concorda dizendo que o letramento escolar é afirmado, tanto para pais como para professores, por meio do estabelecimento de um vínculo entre o letramento e a pedagogia. Sobre isto cabe salientar que os alunos precisam se sentir participantes ativos do processo. Street coloca ainda que existem os Múltiplos Letramentos, pois em meio a todos os diferentes tipos praticados na comunidade, na casa, no local de trabalho, a variedade associada à escolarização não pode passar a ser o tipo definidor, só por firmar o padrão para as outras variedades.

O educando vem para a escola com uma bagagem de conhecimento que precisa ser reconhecida como importante em seu processo de aprendizagem, assim como a cada crescimento e evolução, por mínimo que seja, é uma grande conquista nesta caminhada em busca de novas possibilidades. Sabendo disso, é crucial que o educador busque conhecer sua turma para poder oferecer novos conhecimentos, além do que eles já trazem.

Foi lembrado da questão da professora P03, que ficou em dúvida se seus alunos não eram letrados por não saberem o que significava a palavra fúnebre e ela colocou:

Entendi que só isso não define se são letrados ou não, talvez esta palavra não fizesse sentido para eles, não tinham o conhecimento, isso não quer dizer que não tivessem outros conhecimentos que pudessem contribuir para entender a palavra em si, inclusive o contexto em que a palavra estava inserida.” E ainda complementou: “E penso que isso são os letramentos, ir além dos conteúdos escolares ou ainda trazer de fora para dentro.

Ao verificarmos a reflexão que a participante fez após as discussões teóricas trazidas no encontro, percebemos que as reflexões trazidas para o grupo estão cada vez mais se conectando e sendo úteis para a prática docente de cada um. É perceptível a mudança e o aprofundamento do significado dos letramentos no discurso oral das professoras após a reflexão teórica. Constatamos, portanto, que as professoras recompuseram e ampliaram suas concepções.

Seguimos a conversa, com o outro assunto previsto para esse encontro, sendo que houve a intenção de falar sobre as dificuldades na leitura no mesmo dia em que falamos sobre os letramentos, pois acreditamos que com as práticas de letramentos e interação, podemos minimizar as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Nesse encontro, voltamos a refletir sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura, e, inicialmente, foi levantada a questão:

Pesquisadora: O que são as dificuldades de aprendizagem na leitura?

As educadoras contribuíram com suas opiniões e muitas relacionaram as dificuldades com os transtornos na leitura, como a dislexia e/ou com as deficiências. Partindo deste pressuposto, apresentamos os slides sobre as dificuldades na leitura e as diferenças quando são transtornos ou deficiências. Retomamos as dificuldades levantadas por elas na entrevista inicial e fizemos esta relação com o que dizem os autores Rotta, Fernandez e Ferreira dentre outros. Nesta fala, salientamos que essas dificuldades são transitórias. Foram dados exemplos e diferenciadas as dificuldades dos transtornos ou deficiências.

As professoras trouxeram as dificuldades na leitura observada em seus alunos de sexto ano do ensino fundamental. No quadro abaixo, colocamos as dificuldades ligadas aos fatores relacionados à família, escola e ao próprio estudante:

Quadro 7 – fatores relacionados às dificuldades na leitura

Fatores Relacionados a família	P02- não tem vocabulário, não são estimulados em casa. P03- não tem estímulo da família. P01- a baixa escolaridade dos pais influencia.
Fatores Relacionados a escola	P02 – muitas vezes nós professores aumentamos as dificuldades. P06- nos anos iniciais não dão ênfase na compreensão do que estão lendo. P01- não incentivamos a leitura, partimos como se já nascessem sabendo.
Fatores Relacionados ao estudante	P06- falta de vontade. Não compreendem o que leem. P03- não compreendem o que leem. P01- não tiram tempo para ler. P04- não percebem a leitura como importante. P01- perdem o foco durante a leitura. P04- leem silabando, aí não conseguem perceber o que está escrito na frase.

Fonte: autora 2021

Segundo Rotta et al (2016), dificuldades de aprendizagens é uma expressão genérica que abrange uma série de fatores que podem estar relacionados a estas. A autora divide estas dificuldades por fatores relacionados à família, à escola e ao próprio estudante.

Dividimos no quadro acima as dificuldades trazidas pelas educadoras, como sugere Rotta (2016) nos fatores que podem estar relacionados a questões familiares, escolares e ao próprio estudante. As dificuldades de aprendizagem apresentadas no quadro são consideradas transitórias, pois com uma intervenção pedagógica pensada para este estudante conseguimos amenizar ou até mesmo eliminá-las.

As dificuldades na leitura apresentadas podem estar relacionadas como falha no processo da aprendizagem, assim como no ato de ensinar e isto pode ocasionar o fracasso escolar se não percebidas como parte do processo de ensino-aprendizagem. Para isso é importante que o processo de compreensão leitora seja trabalhado a partir de práticas sociointeracionistas para desenvolver a leitura. Sendo assim, no encontro posterior, propusemos que as educadoras refletissem sobre como podemos amenizar as dificuldades com ações interacionistas para a compreensão da leitura.

4.3.1.1 Conectando Saberes 4 – Ações sociointeracionistas para a compreensão leitora

Este encontro (Apêndice F) teve como acolhida a leitura de um poema escrito por uma das participantes do grupo, o que foi combinado previamente com ela, para que pudesse se preparar para o momento.

A participante se sentiu muito feliz pelo reconhecimento, partindo do pressuposto que temos de estimular e valorizar as produções dos estudantes. As outras colegas se surpreenderam com a leitura e valorizaram sua escrita.

Para iniciar a reflexão sobre a compreensão sugerimos às professoras que respondessem sobre o seu papel enquanto leitor com a seguinte questão: **Você se considera leitor?**

No quadro abaixo segue as respostas transcritas das participantes em relação à pergunta sobre ser leitor:

Quadro 8 - Você se considera leitor?

P06- Me considero, mas não entendo tudo o que leio. Até onde tu entende tudo aquilo que lê. Acredito que ser um leitor de grande conceito, tu precisa saber muito mais. A gente tem de aprender todo o dia.
P05- Sim, porque pra mim ser leitor é ter o hábito da leitura. E acredito que a gente tenha que criar este hábito e estimular este nos alunos. Eu gosto da leitura e me considero ter o hábito de ler. A colega, P06, comentou que nem tudo que a gente lê, a gente entende, eu também não entendo bem tudo, tento trocar ideias com alguém que saiba mais sobre o assunto ou pesquisar sobre.
P04- Sim, não sou muito de ler livros muito grandes, mas antes de sugerir algum livro para os alunos eu sempre leio antes. Gosto bastante da literatura infanto-juvenil, me identifico com ela.
P02- Eu sou muito leitora. Gosto muito de ler. Mas comecei tarde e nem sempre foi assim. E um dos motivos de não gostar antes foi a escola, lembro que tinha uma professora que mandava a gente ler e tinha que contar o que leu na frente da turma. Eu era muito tímida, não gostava de falar, então via a leitura como um massacre. Só fui ter o prazer de ler depois dos 18 anos quando comecei a ler por conta própria, lembro que o primeiro livro que me despertou o prazer de ler foi: “O reverso da medalha”, a partir daquilo comecei a ler e nunca mais parei.
P01- Me considero leitora, sempre gostei muito de ler e sempre estimei os alunos a lerem.
P03- Sim, sou leitora, mas sinto falta de tempo para ler.

Fonte: autora 2021

A partir das respostas expostas pelas educadoras percebemos que todas se consideram leitoras. P06 ressaltou que se considera leitora, mas não compreende tudo o que lê. Como tratamos nos outros encontros e trataremos mais neste a importância de compreender aquilo que lê depende do contexto e do conhecimento de mundo que temos. Braga e Silvestre (2009) sugerem que o professor, antes de colocar um texto para o aluno, mobilize seu conhecimento, sua leitura de mundo.

A professora P02 trouxe uma declaração muito importante sobre a questão do desestímulo que teve da escola em sua formação como leitora. A professora da participante usava a técnica de pedir leitura aos alunos e cobrar um relato oral sobre a história lida. Para a participante, isso fazia com que não gostasse de ler, pois não se sentia bem com as apresentações. Neste caso que a participante trouxe não havia mediação ou orientação do professor, somente cobrança, uma forma de obrigação da leitura, sem estímulo.

Partindo do pressuposto de que a escola forma leitores, a contribuição da professora P02 mostrou que, muitas vezes, com uma metodologia inadequada pode acontecer o contrário. Kleiman (2016, p22) ressalta que “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido”

Nesse interim, observamos as respostas da próxima questão levantada sobre quem despertou o interesse pela leitura e percebemos que para nenhuma das participantes a escola despertou o gosto pela leitura. Podemos conferir as respostas transcritas no quadro abaixo:

Quadro 9 - Quem despertou o interesse pela leitura em você?

P01- Minha mãe. Sempre me dava livros de presente.
P02- Sidney Sheldon (risos) a partir dos livros dele me encontrei como leitora.
P03- Minha irmã, que era menor que eu e eu acabava lendo pra ela e assim adquirimos juntas o prazer de ler.
P04- Uma amiga, que me estimulou a ler o livro o Pequeno príncipe e a partir dele nós começamos a ler e conversar sobre os livros e até mesmo trocar livros.
P05- Meu pai, ele não tinha muito estudo, mas me incentivou a ler.
P06- Foi meu pai também, ele lia muito jornal e tomava cafezinho, eu queria tomar café, mas ele dizia que só podia tomar cafezinho quem lesse o jornal, então criei o hábito de ler e tomar café.

Fonte: autora 2021

Conforme as respostas das seis professoras, cinco tiveram a família como a principal incentivadora da leitura, uma disse que foi sua amiga. Percebemos com essas declarações a importância da família na formação do leitor e a relação afetiva que a leitura pode trazer.

A partir desta observação analisamos outro questionamento feito às educadoras: **Você percebe que seus alunos são leitores?**

Respostas à esta pergunta estão transcritas abaixo:

Quadro 10- Alunos leitores

P01- Sim, eles leem pela escola, fora dela eles leem o que tem no celular.
P02- Acredito que eles estão lendo, talvez não livros, mas estão fazendo várias leituras de diferentes naturezas.
P03- Percebo pouco envolvimento com a leitura, talvez eu estou incentivando pouco.
P04- Sim, percebo! Até agora, depois da pandemia, eles voltaram com mais vontade de ler, com sede de leitura.
P05- Percebo que poucos tem o hábito da leitura. Muitos dizem não gostar de ler. Dá pra perceber no modo como interpretam as coisas, no modo como se pronunciam, nestes momentos tu percebe quem é leitor.
P06- Eu sempre levo para a sala de aula a leitura, gosto de diversificar e não uso só para leitura e interpretação. Gosto de ler, conversar com eles (alunos). A partir dos nossos encontros, estou vendo o que eles sabem sobre o assunto que o texto vai tratar, hoje com atividades híbridas, vejo que é mais difícil. E vejo que eles são leitores só dos textos que eu levo para a sala de aula, gosto de pedir para eles contarem o que leram, para ver se estão entendendo.

Fonte: autora 2021

Todas as educadoras consideram seus alunos leitores, mas que leem pouco, leem só o que é pedido para a escola. Neste caso, acreditamos que a percepção da palavra leitores é de que os seus alunos sabem ler. Talvez, como a professora P01 colocou, falte mais incentivo para realmente serem leitores competentes, que consigam criar sentido a partir de seus conhecimentos.

Conforme a colaboração da professora P04, “para se tornarem leitores precisam de nós, ou de alguém que possa intervir,” pois a leitura se torna mais fácil se temos com quem trocar e que pode auxiliar no desenvolvimento da mesma e amenizar as dificuldades.

Seguimos a partir das reflexões conversando sobre a compreensão leitora através da apresentação de slides (Apêndice F) que trouxeram contribuições de Cosson (2020), que ressalta que para ser um leitor é preciso um texto para o trabalho de tessitura.

Apresentamos também a colaboração de Koch e Elias (2008) sobre o contexto, na qual ressaltam que para a compreensão e construção da coerência do texto, o contexto é indispensável. Conforme as autoras, contexto não engloba só co-texto, mas também as situações de interações imediatas.

Sobre esta questão a professora P03 ressaltou: “nós, professores, queremos sempre que os alunos tenham a mesma percepção que nós temos.” Com isso, vemos que, ao invés de querer que os estudantes tenham a mesma percepção que o professor, é importante que consigam ter as suas próprias percepções e compreensões.

A compreensão leitora, como afirma Kleiman (2016), não se dá somente durante o ato de ler do estudante, acontece durante a realização de tarefas, na interação com o professor, quando este se propõe a criar condições para o leitor em formação retomar o texto e nesta retomada acontece a compreensão.

Seguindo neste viés as educadoras declaram que:

P02- por falta deste pensamento que muitas vezes a aprendizagem não vai para frente, fica estagnada. Os professores batem só numa tecla e não vão adiante.

P06- acredito que a gente precisa fazer os alunos compreenderem, pensar de diversos fatores. Mas este tipo de aula dá trabalho.

Partindo desse pensamento, vemos o quanto criar as condições para a formação do leitor e fazer com que este compreenda o que lê é visto pelos educadores como uma tarefa difícil e que dá muito envolvimento. Sendo assim, o que muitas vezes acontece nas salas de aula é a mecanização do trabalho com a leitura.

Para finalizar o encontro foi solicitada uma avaliação do que foi feito. Para a professora P06: *“pra mim foi muito bom, muito importante. Muitas vezes a gente se dá conta que faz algumas coisas, mas é bom lembrar os assuntos, para voltar para a prática e colocar novamente em nossos planejamentos.”* A partir desse discurso observamos o quanto o professor precisa ter momentos de estudo e reflexão teórica e o quanto isto pode beneficiar o seu trabalho em sala de aula.

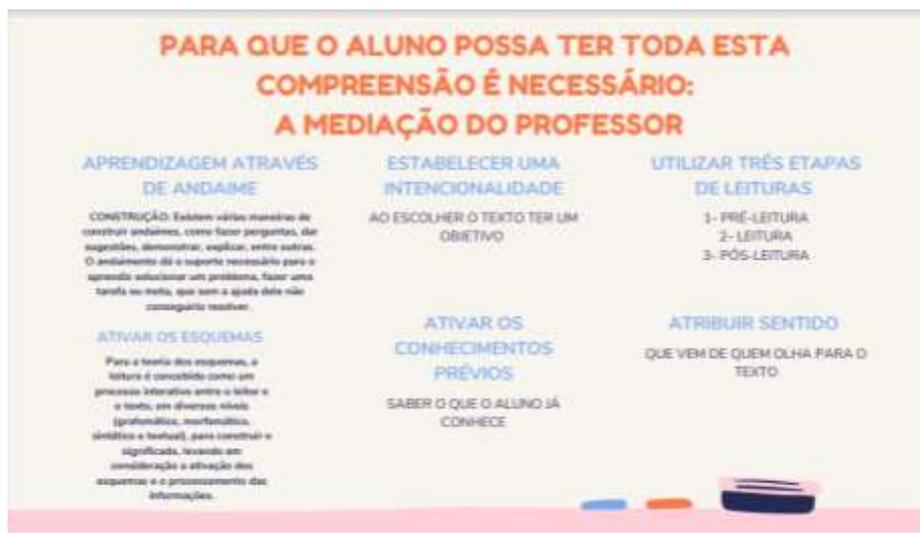
4.3.1.1 Conectando Saberes 5 – Apresentação de uma proposta de atividade de leitura

Neste encontro (Apêndice G), apresentamos às educadoras uma proposta de atividades de letramento que possa ajudar a minimizar as dificuldades na leitura, utilizando as reflexões dos encontros anteriores.

Para a acolhida trouxemos o vídeo O aniversário da Mônica que faz parte da atividade proposta e foi considerado um recurso importante para iniciar este encontro.

Após isso, recordamos alguns pontos importantes para o trabalho de compreensão leitora utilizando a figura abaixo. Através da reflexão dos encontros anteriores o grupo elencou a importância da mediação do professor, aprendizagem através de andaimes, estabelecer uma intencionalidade, utilizar as três etapas da leitura, ativar os esquemas, ativar os conhecimentos prévios e atribuir sentido naquilo que estão lendo ou aprendendo. Conforme mostra a figura:

Figura 3 – Slide apresentado nos encontros



Fonte: autora 2021

A proposta apresentada teve como tema amizade e adolescência, conforme sugestão das professoras no encontro anterior, através de perguntas que antecediam o texto. Com isso, a pesquisadora levantou a reflexão sobre as questões de pré-leitura ativadas na atividade. As educadoras levantaram as seguintes considerações:

P03- para ativar o conhecimento prévio.

P06- são andaimes?

Pesquisadora: vocês acham que estas perguntas servem de andaimes?

P04- Sim, porque vai fazê-los pensarem antes da leitura.

Percebemos a partir desse diálogo que as educadoras estão se dando conta de que a proposta está ligada aos estudos que tivemos nos encontros anteriores. Assim, a proposta de atividade prosseguiu, lembrado que a pré-leitura dá indícios de qual assunto será tratado na leitura. Conforme Braga e Silvestre (2009), pré-leitura precede a leitura, sendo assim, é necessário que antes da leitura, da distribuição do texto, o professor realize uma intervenção com momentos que se ativa o conhecimento prévio do aluno-leitor.

Prosseguindo a apresentação, foi sugerido o texto para leitura, momento no qual ocorreu a fase do reconhecimento do texto, da projeção dos conhecimentos do leitor sobre o texto. Sugerimos uma história em quadrinhos da turma da Mônica, que trata de amizade nas fases da infância e adolescência.

Após isso, partimos para a apresentação da proposta de pós-leitura, essa fase da proposta consiste em aplicar, confirmar ou transformar a visão de mundo do leitor, conforme Braga e Silvestre (2009 p.29), é a “fase do confronto do sentido construído com seu próprio sistema de valores”. Nesse momento oferecemos questões e propostas de produção a partir da leitura. E

foram lançados alguns questionamentos em relação ao que foi proposto para saber o que as participantes acharam da atividade e se tinham algo para sugerir.

A participante P06 disse: “Achei interessante, mas acho que dá pra trabalhar um mês com esta atividade.”

Outra participante, P03, relatou:

Adorei, a proposta se encaixou bem ao que nós tínhamos lançado de tema, eu sugiro que seja usado na pós-leitura a produção de relatos pessoais. Eu penso por estar trabalhando com relatos pessoais, ia fechar bem com o que estou trabalhando.

A professora, P06, voltou a contribuir:

Como a colega, P03, falou, produção de relatos pessoais é interessante. Eu fiz o álbum da vida e agora tu mostrando esta proposta, pensei que poderia usar ela para iniciar/abrir a minha. Posso usar o álbum da vida como proposta de pós-leitura.

As professoras acharam a proposta interessante e perceberam que podem utilizar essa ideia em suas práticas docentes. Na segunda parte da proposta, atividade 2, também usamos a pré-leitura para iniciar a proposta, a leitura e a atividade de pós-leitura.

A educadora P06 relatou:

Eu faço este tipo de trabalho, talvez não com tantos detalhes como tu trouxe.

Vemos a partir desse discurso que os professores têm o hábito de trabalhar com alguns detalhes da proposta, porém nossos encontros sugerem que se trabalhe o todo, não só apenas alguns aspectos.

Elas também manifestaram interesse em que fossem enviadas as atividades para o e-mail delas, para que pudessem usá-las em suas aulas. Sendo assim, as atividades foram enviadas para que as educadoras pudessem utilizar para discutirmos sobre a aplicação no próximo encontro.

Por fim, foi apresentada a última atividade, que iniciava com uma tirinha só com imagens. Foi levantado o seguinte questionamento: Esta tirinha pode ser considerada uma leitura?

P03- Sim, até pela questão não verbal, deixar que os alunos façam a sua leitura e suas percepções.

Foi sugerida então esta nova proposta, mostrando a importância de elaborar questões para analisar, refletir e pensar além do texto. Sempre voltando e mostrando os assuntos conversados nos encontros anteriores. Como estas propostas podem auxiliar os alunos com dificuldade na compreensão leitora?

P02- Com certeza, uma proposta pensada para todos, sem ter que fazer plano especial para quem tem mais dificuldade, porque a partir desta proposta o professor vai conduzir os alunos a compreenderem melhor o que está sendo pedido, acredito que seja este o diferencial.

Conforme a fala da educadora P02 observamos que se o professor pensar em uma proposta diferenciada ela servirá para todos os alunos, aqueles com dificuldades ou não.

Nas propostas, foram apresentados textos verbais, não-verbais, vídeos, aplicativos das redes sociais e outras mídias. Ressaltamos que não importa que tipo de texto será apresentado, podemos usar os passos de pré-leitura, leitura, pós-leitura.

A proposta teve objetivo de desenvolver atividades de letramento para alunos do sexto ano e a partir disso relacionar a teoria que estudamos nos encontros anteriores. Não foi apresentada como receita para as educadoras e sim como uma proposta que pode ser alterada, modificada, que elas poderão colocar na prática, ver as possibilidades e fazer a interação texto e leitor a partir do conhecimento que a sua turma tiver.

A educadora P03 ressaltou a importância das propostas e contribui com sugestões, por exemplo: *“A partir do texto apresentado da Raissa, dá para usar reportagens que saíram sobre ela.”*

A pesquisadora lembrou do uso dos “ganchos” que foi falado em um dos encontros, que estas atividades ativam outros ganchos para trabalhar com seus alunos. A partir das propostas deste encontro foi sugerido para as professoras aplicarem as atividades em sala de aula com seus alunos. Para finalizar, a professora P06 complementou:

A gente aprende todo o dia. Muito bom hoje, aprendi muito. Adorei o jeito que tu colocaste a teoria na prática. Na faculdade tinha que ter uma cadeira assim, que nos mostrasse como colocar a teoria na prática. Que bom que nos encontramos.

O relato mostra a importância de os professores estarem abertos para novas aprendizagens e o quanto isso abre caminhos para novas possibilidades.

4.3.1.1 Conectando Saberes 6 – Trocas de saberes

Para este encontro (Apêndice H), as participantes foram recebidas com um vídeo: Alike - “Reflexões sobre o sistema de educação e do trabalho”, um filme de curta metragem animado⁹. Este promove uma reflexão sobre como o sistema educacional e de trabalho inibe os talentos e paixões. Nele mostra como a escola pode moldar os estudantes, utilizando sempre a mesma metodologia, sem inovar, sem deixar que os estudantes mostrem seus conhecimentos além dos assentos escolares.

Após assistirem ao vídeo foi possível fazer uma reflexão sobre o tema, as educadoras perceberam o intuito do curta metragem, sobre a importância de valorizar o que o estudante traz

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=K4Foovfdb-E&t=270s>

de bagagem e conhecimento. E a partir disso oferecer atividades, leituras que oportunizarão mais aprendizado.

Partindo dessas reflexões, foi possível iniciar a atividade proposta para esse encontro, que era ouvir como foi a utilização da atividade proposta no encontro anterior.

Das seis professoras, três conseguiram utilizar a proposta em suas aulas durante a semana e o relato foi o seguinte:

Quadro 11 - Trabalho com a atividade proposta

Como foi trabalhar com as atividades proposta com seus alunos?
<p>P03- Eu usei, uma das coisas que me chamou a atenção foi que na proposta de escrever sobre a uma amizade, um menino pediu se podia falar de seu celular, pois este era seu melhor amigo.</p> <p>Foi bom trabalhar com a proposta, comecei com a atividade 1. Percebi que os alunos precisam desta troca, da mediação do professor. Nós íamos falando sobre as questões, e os alunos gostaram e disseram: <i>que jeito bom de fazer as questões com todo mundo pensando junto.</i></p> <p>Foi bem interessante, os alunos se envolveram, parece algo simples, mas envolve muitas outras coisas.</p>
<p>P02- Trabalhei com os alunos, eles lembravam dos personagens, primeiro não conseguiam colocar as características, não lembravam. Na produção do texto eles escreveram (era o pós-leitura) eles escreveram pouco, na proposta sugeria ler com eles e pedir a reescrita, então eu disse para eles que estava legal, mas poderia ter mais detalhes, conversamos sobre estes detalhes e na reescrita foi bem melhor e logo queriam ler como ficou o texto final. Foi muito legal, eles tiveram que pensar sobre a leitura e percebi que este tipo de trabalho dá mais voz aos alunos.</p>
<p>P04- Apliquei a história do aniversário da Mônica ao fazer os questionamentos eles logo perceberam qual seria o assunto que iria ser tratado, logo disseram, ah, vai ser sobre amizade. O trabalho rendeu tanto que eu poderia ter ficado a tarde inteira com eles, eu vejo que esta turma voltou com bastante vontade de ler, eles pedem sugestões de leitura e gostam muito quando eu trago algo diferente.</p>

Conforme os relatos acima, as educadoras aplicaram a primeira atividade proposta. Elas relataram que a atividade foi válida, tanto elas gostaram de aplicar quanto os alunos mostraram interesse em participar. Por não ter tempo suficiente, tiveram uma semana para aplicação, as outras não conseguiram aplicar e as que aplicaram, só conseguiram aplicar a primeira atividade.

Por meio da conversa realizada nesta situação de aplicação das atividades, foram oportunizadas reflexões sobre as atividades realizadas, tomada de consciência sobre as dificuldades na proposição, bem como conhecimento de novas possibilidades de mediação no ensino da leitura.

A partir das leituras, as professoras destacaram os elementos que consideraram importantes para uma prática eficiente na leitura. Identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo foram destaques para professora P03 como habilidade pedagógica essencial para esse tipo de atividade.

A proposta para aplicar a atividade foi válida, mas faltou tempo para que pudessem colocar em prática todas as atividades. Uma das grandes dificuldades na mediação, expressa pelas professoras, diz respeito ao trabalho com as diferenças, especialmente de aprendizagem, com alunos em diferentes níveis de leitura e compreensão, de modo que elas avancem, pois são muitos os fatores envolvidos, alguns dos quais fogem à competência do professor.

Sendo assim, foi levantada a questão sobre o que perceberam em relação as atividades propostas para os alunos com dificuldades na compreensão leitora, segue no quadro abaixo as respostas:

Quadro 12 – Percepção sobre a atividade

Qual foi sua percepção em relação as atividades propostas para os alunos que apresentam dificuldades na compreensão leitora?
P03- foi muito bom trabalhar, pois não teve problema com os que tem mais dificuldades, até percebi que eles participaram mais, responderam oralmente.
P02- Foi até mais fácil de trabalhar, e os que tem mais dificuldades gostaram de participar. Vou utilizar mais vezes como exemplo a tua proposta e pedir a reescrita.
P04- O que percebi é que teve a participação de todos, normalmente os que tem mais dificuldades logo dizem que não entenderam nada, e nesse caso isso não aconteceu.

Fonte: autora 2021

Para Vygotsky (1991), as pessoas são o que são porque interagem com as outras e com a cultura. Antes de serem individuais, são seres sociais, isto é, as características individuais, internalizadas, antes foram elementos sociais. Assim, a humanidade é construída nas relações entre os humanos.

Analisando a questão acima com a referência que Vygotsky faz em relação a interação ser um dos principais meios para o aprendiz se desenvolver, vemos que se forem planejadas atividades que incentivem a interação dos estudantes, estas os ajudarão a minimizar as dificuldades apresentadas na leitura.

Após essas reflexões, as professoras trouxeram sugestões de atividades que aplicaram utilizando as etapas de leitura, como a pré-leitura, leitura e pós-leitura, conforme o quadro a seguir.

Quadro 13 - Troca de experiência de práticas

Educadora	Pré-leitura	Leitura	Pós-leitura
P01	Fui cedo para a escola e montei um cenário bem macabro.	Contos horripilantes. Leitura em duplas	Eles relacionaram o cenário com o conto.
P02	Pedi para os alunos trazerem um retalho de tecido, colocamos todos os tecidos em uma malinha.	Livro: colcha de retalhos Lemos a história por capítulos, eles acharam interessante, pois parecia uma série.	Usamos os retalhos e fizemos uma bandeira da turma e a partir da bandeira fizemos um texto coletivo sobre a turma para apresentar para o autor na feira do livro.
P03	Comecei pedindo que fizessem um relato pessoal, contando algo que aconteceu na vida deles.	Apresentei o texto, trabalhamos a interpretação deste.	Pedi para elaborarem questões para entrevistar alguém e apresentar o texto em forma de relato da pessoa entrevistada.
P04	Fiz várias imagens que faziam referência ao livro.	Livro: O menino do dedo verde Cada um leu o seu livro.	Plantamos alpiste para ver germinar e fizemos a observação do crescimento da planta e assim foi trabalhado sobre como construir um relatório.
P05	Fiz uma caixinha e pedi para que escrevessem 3 palavras e falarem porque	Livro: Caixa de palavras	Fizemos um varal literário com contos da autora e

	estas palavras eram importantes.	É um livro de contos, fizemos em cada aula a leitura de um conto.	dramatizamos um conto.
P06	Comecei com questões sobre a escola. Como se sentem na escola? O que fazem na escola?	Texto: A escola Fizemos a leitura em conjunto e a interpretação.	Neste texto só fiz a interpretação como pós-leitura.

Fonte: autora 2021

No quadro acima estão algumas experiências das quais as educadoras já haviam utilizado as etapas: de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Essa nomenclatura não era conhecida pelas professoras, contudo, elas já haviam aplicado em suas aulas utilizando essas etapas. As etapas sugeridas fortalecem o desenvolvimento da ZDP dos estudantes, essa questão foi muito salientada nos encontros.

Segundo Libâneo (2001, p. 87), para que o professor planeje e promova situações que propiciem ao aluno a estruturação de ideias, a análise dos processos de pensamentos e a resolução de problemas, fazendo-o pensar, é necessário que, em sua formação, essas características estejam presentes, para o autor “Parece claro que as inovações introduzidas no ensino das crianças e jovens correspondem a mudanças na formação inicial e continuada de professores”.

Esse autor também defende a ideia de que a reflexão sobre a prática representa elemento primordial para a apropriação e a produção de teorias, com forte ampliação na melhoria das práticas de ensino. Tanto na perspectiva da formação das crianças e jovens, quanto na de professores, além dos aspectos pedagógicos, torna-se imprescindível pensar nos elementos conceituais que implicam a apropriação crítica da realidade.

Como observamos na contribuição da professora P03: “*A gente faz as coisas sem saber que está fazendo, só a gente não coloca no papel*”. O professor precisa perceber que suas ações em relação as propostas de atividades com a leitura dependem de um planejamento minucioso, que leva tempo, mas serve para facilitar tanto a prática docente quanto a aprendizagem dos estudantes.

Já a professora P02 relatou: “*Eu fazia assim todos os passos quando era pra feira do livro, no dia a dia é mais corrido, mas agora estou percebendo que se eu trabalhar assim vai é facilitar a minha vida*”. Como percebemos através da formação, esta professora acredita ser possível trabalhar a leitura de maneira interativa, incentivando diversos conhecimentos além do texto.

Observamos que as duas professoras já realizavam esse tipo de prática, porém sem uma sistematização e sem uma frequência. Durante os encontros, através das propostas, elas

perceberam e conectaram a teoria com a prática e perceberam a importância de uma intencionalidade de trabalhar com a leitura.

Essa interação com outras situações de prática, além das realizadas pelas colegas, possibilitou contato com outras realidades, experiências, enriquecendo, além das práticas, as concepções sobre a importância da promoção da interação no processo de aprendizagem e o modo de trabalhar nessa perspectiva em sala de aula, articulando assim, teoria e prática.

4.3.1.1 Conectando Saberes 7 – Avaliação dos encontros

Para esse encontro (Apêndice I) foi enviado um convite, via WhatsApp, para tomar um chá. Foi enviado para as escolas das educadoras uma caneca, biscoitos e chá, para serem entregues a cada uma até o dia da nossa atividade.

A acolhida, nesse dia, foi o chá, previamente programado, e a leitura da história: “O chá das maravilhas” da Leia Cassol.

Após fizemos um feedback do que foi tratado nos outros encontros.

Retomamos a primeira pergunta feita às participantes no início das atividades: É necessário ensinar leitura para os alunos do sexto ano? Num primeiro momento o grupo ficou bem dividido, três responderam que sim (P02, P03 e P05), e três responderam que não (P01, P04 e P06). As que responderam não, justificaram que eles já vinham para o sexto ano sabendo ler. Já as que responderam sim, disseram que sempre precisamos ajudá-los em todas as fases.

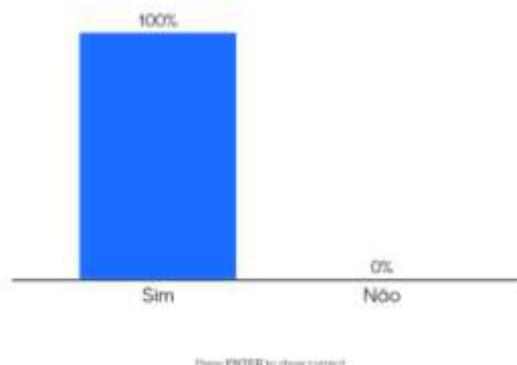
Nesse último encontro foi levantada a mesma pergunta utilizando o aplicativo *Mentimeter*¹⁰. As repostas foram 100 % sim, devemos ensinar a leitura para alunos do sexto ano.

Gráfico 5 - Ensino da leitura

¹⁰ *Mentimeter* é uma plataforma online para criação e compartilhamento de apresentações de slides com interatividade.

Você acha que devemos ensinar leitura para os alunos a partir do 6º ano?

Mentimeter



Fonte: autora 2021

A partir desta imagem, vimos o quanto as professoras que participaram dos encontros de formação continuada puderam refletir, além de ter momento de leitura e aprendizagem, também puderam ressignificar a sua prática e com isso auxiliar o estudante nas suas escolas.

Ensinar a leitura deve ser um trabalho constante nas escolas, pois sempre temos o que aprender e ensinar, os estudantes estão em processo de aprendizagem. A leitura é um processo contínuo. Os estudantes, ao entrarem no sexto ano, têm seus conhecimentos, porém o professor pode oferecer mais oportunidade e, com ações interacionistas, desenvolverá a zona de desenvolvimento proximal para outros saberes.

Com o mesmo aplicativo foi pedido para que descrevessem com uma palavra os encontros Conectando Saberes. Seguem as respostas abaixo:

Figura 4 - Avaliação dos encontros

Uma palavra que represente nossos encontros:

Mentimeter

importância

reflexão

troca gratidão

motivação

conhecimento

Fonte: autora 2021

A partir das respostas, constatamos que foram muito válidos os encontros de trocas de saberes. As palavras troca, reflexão, conhecimento, importância, gratidão e motivação demonstram o quanto são importantes momentos como esses em nossas escolas.

Conforme relato da professora P06: *“Tu não sabes o quão bem fez pra mim estes encontros, agradeço muito de poder estar participando, com estas trocas a gente vai pegando os “ganchos”, as ideias das colegas e aí levamos para o nosso planejamento.”* A professora P03 também ressaltou esta importância: *“Quero agradecer, me senti muito honrada em poder participar. É um tipo de encontro que dá oportunidade de aprender, de ter trocas e dá mais importância para o trabalho da gente. Porque muitas vezes não temos com quem conversar sobre o nosso dia a dia, sobre nossas coisas do trabalho e aqui encontrei apoio, troca, escuta e aprendizagem”.*

Em suma, os relatos foram positivos em relação aos encontros, nota-se que é possível reunir professores para refletir sobre a sua prática. Nesse encontro as educadoras também participaram de uma entrevista semiestruturada, que faz parte da pesquisa com o objetivo de avaliar os encontros. Essa será transcrita e analisada na seção abaixo.

4.4 ANÁLISE DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista semiestruturada aconteceu no último encontro. Esta teve por objetivo avaliar as atividades trabalhadas nos encontros.

Segue o roteiro seguido nesta entrevista:

Através dos nossos encontros o que vocês perceberam em relação:

1. Como despertar o interesse e motivação aos educandos para a leitura?
2. Qual a maior contribuição dos encontros para a aprendizagem em sala de aula?
3. De que forma as estratégias realizadas, pré-leitura, leitura e pós-leitura, dos encontros puderam auxiliar na sua atuação em sala de aula?
4. Em sua percepção, de que forma as estratégias realizadas, pré-leitura, leitura e pós-leitura, podem auxiliar na motivação e ou compreensão do leitor?
5. A sua concepção de leitura modificou após os encontros?
6. Se pudesse modificar algum ponto nos encontros, qual seria?

O quadro abaixo traz trechos das respostas à primeira pergunta.

Quadro 14 – Como despertar interesse dos educandos para a leitura?

Como despertar o interesse dos educandos para a leitura?
P01- Acredito que podemos despertar o interesse dos educandos para a leitura, através de conteúdos de seus interesses e através da imaginação, utilizando diversos textos, vídeos, outras formas de incentivar a leitura.
P02- Para despertar o interesse dos educandos para leitura sempre é interessante começar as aulas trazendo para pré-leitura algo que instigue a curiosidade dos alunos e os prepare para a leitura principal, seja esta motivação algo concreto ou imaginário, algo criado pelo professor, uma mídia, um filme ou até mesmo uma dramatização envolvendo alguns ou todos os alunos.
P03- Acredito que, em primeiro lugar, mostrando para eles que também gostamos de ler. Considero importante ler com eles e para eles. No início, apresentando temas de interesse da faixa etária dos educandos, leituras mais curtas e depois mais longas, mais complexas. É um trabalho de formiguinha, que requer muito treino e insistência
P04- Em primeiro lugar, temos que mostrar para eles que nós também somos leitores. Depois, criar momentos em que a leitura faça parte da rotina desses estudantes, apresentando diversos gêneros literários para que cada um possa se identificar e escolher aquele gênero que mais lhe agrade e estes não precisam necessariamente ser texto escrito.
P05- Desenvolver o prazer e o hábito pela leitura é um processo constante, que deve começar bem cedo, em casa, com os pais, continuar na escola. Ter contato direto com livros, instigar o aluno com uma pré-leitura, apresentar textos de gêneros diferentes, com certeza, tudo isso terá um desenvolvimento favorável ao hábito e prazer pela literatura. Assim, pode-se dizer que a capacidade de ler está intimamente ligada a motivação e envolvimento.
P06- Eu tenho como premissa, que o professor precisa dar o exemplo, ler e escrever junto dos alunos, se não aprendemos com amor, terá que ser pela dor. Um dia eles irão perceber.

Fonte: autora 2021

Conforme os discursos das educadoras, para que os estudantes tenham maior interesse e motivação pela leitura, primeiro o professor precisa dar o exemplo, mostrar que gosta de ler. Depois, trabalhar a partir do interesse dos educandos, oportunizar momento de aprendizagem utilizando um planejamento adequado para desenvolver a leitura com textos diversos e interessantes, de forma lúdica e participativa. Elas também levantaram a importância de trabalhar a pré-leitura para incentivar seus alunos a desenvolver o hábito de ler. A professora P05 ressaltou ainda que:

P05- A motivação é muito importante para desenvolver o interesse, no aluno, pela leitura. Falar sobre as histórias de alguns livros (com base no interesse da turma). Não utilizar a leitura como castigo. Citar personagens já conhecidos para instigar a curiosidade. Fazer pré-leitura para criar expectativas, e pós-leitura para desenvolvimento ou desenvoltura do que foi lido e aprendido.

Partindo dessa premissa, podemos perceber que a formação abriu caminhos para que as professoras desse grupo possam desenvolver ainda mais o interesse e motivação para a leitura em seus alunos. Sendo assim, foi questionado qual a contribuição dos encontros para a aprendizagem em sala de aula, segue trechos das respostas no quadro abaixo:

Quadro 15 – Contribuição dos encontros

Qual a maior contribuição dos encontros para a aprendizagem em sala de aula?
P01- A troca de informações e ideias como um todo.
P02- Com os encontros, pude aprofundar mais meus conhecimentos de leitura e letramento, pré-leitura, leitura e pós-leitura e trocar muitas ideias e construir vários projetos mentais e aplicáveis para turma de educandos e outros grupos que tenham interesse e precisam de incentivo para construir uma disciplina de leitura mais regular.
P03- O mais importante foi verificar que todas temos as mesmas dificuldades, e, principalmente, o quanto é importante desenvolver um trabalho organizado e possuir um método no processo de leitura com os alunos, aplicando a pré-leitura, leitura e pós-leitura, um processo de interação do leitor com o texto e o professor, inicialmente, como mediador deste processo.
P04- Sem dúvida, a troca de experiências entre as participantes. Poder conversar no grupo, entender as angústias de cada uma, como foi falado, “os milagres” que muitas vezes temos que fazer para tornar nossas aulas mais prazerosas
P05- Os encontros foram de grande valia, pois nos proporcionaram trocas de saberes, de práticas, de ideias, tudo, com certeza, contribuiu para melhorar nossa didática em sala de aula.
P06- Exemplos de didáticas, a diversidade é muito grande e precisamos aceitar isso, principalmente enquanto aprendentes, ou seja, tudo vem pra somar, uma luz no final do túnel, gratidão por ter sido incluída no grupo.

Fonte: autora 2021

Segundo os relatos das participantes, os encontros contribuíram para as trocas de informações, aprofundar conhecimentos de leitura e letramento, auxiliar nos planejamentos de atividades de leitura para aplicar em suas turmas. Também contribuiu para perceber a importância de desenvolver um trabalho organizado, aplicando as três etapas de trabalho com a leitura para um processo de interação do leitor com o texto e o professor, este último como mediador de todo o processo.

Aproveitando as respostas da questão anterior, foi questionado se esta organização, de trabalhar a leitura em três etapas, pode auxiliar na atuação em sala de aula para aumentar a motivação e compreensão dos educandos. O quadro expõe os trechos dos relatos em relação a estas questões:

Quadro 16 – As etapas de leitura como auxílio em sala de aula

De que forma as estratégias realizadas, pré-leitura, leitura e pós-leitura, dos encontros puderam auxiliar na sua atuação em sala de aula?
P01- Acredito que despertam um maior interesse nos educandos.
P03- Com certeza, melhoraram muito o processo. De alguma forma, realizava o processo. Mas não de maneira organizada e pensada como um método.
P04- Me fizeram parar e pensar: será que estava realmente fazendo isso? A partir dos nossos encontros, estou organizando melhor os momentos de leitura que proporciono aos meus alunos.
P05- Os encontros foram de grande valia, pois nos proporcionaram trocas de saberes, de práticas, de ideias, tudo, com certeza, contribuiu para melhorar nossa didática em sala de aula.
P06- Ouvindo a forma que cada uma colega explicava sua estratégia, ia pra uma das caixinhas do cérebro, tu não imaginas o que foi importante pra mim e tenho certeza para todas, só no olhar de cada uma neste último encontro.

Fonte: autora 2021

Percebemos que as educadoras entenderam que utilizar as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, despertou um maior interesse nos educandos, também aprimorou os momentos de leitura proporcionados aos alunos e assim contribuiu para melhorar a sua metodologia em sala de aula.

No quadro abaixo foi questionado se essas etapas ajudam a auxiliar na motivação e compreensão do leitor, seguem os trechos dos relatos.

Quadro 17 – Auxílio na motivação e compreensão do leitor

Em sua percepção, de que forma as estratégias realizadas, pré-leitura, leitura e pós-leitura, podem auxiliar na motivação e ou compreensão do leitor?
P01- Incentiva o leitor através da curiosidade.
P03- Com certeza esse processo auxilia muito na questão de motivação e compreensão leitora. Ele prepara o leitor, aguça a curiosidade, faz com que o aluno participe do processo. Além, é claro, de ir resolvendo as dúvidas durante a leitura, promovendo a compreensão leitora durante o processo.
P04- Fazem o estudante ter um conhecimento prévio da leitura em questão e com isso, auxilia na compreensão do texto.

P05- As estratégias realizadas contribuíram muito, pois nem sempre pensamos estar no caminho certo, mas nos encontros conseguimos entender a didática de cada uma e assimilar novas estratégias de pré-leitura e pós-leitura, também ficou claro a importância de tais práticas para o desenvolvimento e aceitação do aluno quanto a leitura.

P06- Muito, é como um livro que pegamos pra ler e desde o começo não brilha, pode desistir, assim acontece na pré-leitura, é um termômetro, eles saberem do assunto antes tem muito de razão pra dar certo ou não. Não sei se me fiz entender.

Fonte: autora 2021

Consoante os relatos, as professoras percebem que esta organização no planejamento com ênfase na leitura é muito importante e contribui bastante para o desenvolvimento da compreensão e assim os estudantes se motivarão a ler mais. A sistematização de um planejamento de leitura proporciona uma melhor compreensão do que estão lendo, além de preparar o leitor, aguçar a curiosidade, fazer com que o estudante participe do seu processo de aprendizagem, a partir das interações. Além de elas irem resolvendo as dúvidas durante a leitura, promovendo a compreensão leitora durante a atividade.

A professora P05 percebeu que os nossos encontros, as propostas, textos e reflexões que foram sugeridos contribuíram muito para o seu fazer pedagógico, pois segundo ela:

nem sempre pensamos estar no caminho certo, mas nos encontros conseguimos entender a didática de cada uma e assimilar novas estratégias de pré-leitura e pós-leitura, também ficou claro a importância de tais práticas para o desenvolvimento e aceitação do aluno quanto a leitura.

Além disso, foi questionado se a concepção sobre leitura que elas tinham mudou com os encontros, segue trechos das respostas no quadro abaixo:

Quadro 18 – Concepção de leitura

A sua concepção de leitura modificou após os encontros?
P01-Sim, via a leitura só relacionada ao texto. Fiquei feliz de saber que podemos trabalhar diversas práticas de letramento, que pra mim também foi um assunto novo.
P02- Sim, percebi que a leitura precisa ser um processo de interação do leitor com o texto e que nós temos um grande desafio de fazer com que os alunos interajam com o texto.
P03- Não diria que minha concepção mudou, mas me trouxe mais clareza sobre o processo da leitura, fazendo refletir mais sobre o momento de pré-leitura. Percebi que esse é o momento mais importante para motivar o leitor, que é necessário prepará-lo adequadamente para o que vem a seguir.
P04- Agregou mais conhecimento sobre ela.
P05- Sim, principalmente quanto ao entendimento de cada etapa, e como a leitura é diferente para cada pessoa. Tenho uma nova visão sobre leitura e interpretação.
P06- Com certeza, não tenha dúvida disso, tanto que tudo foi motivo pra ir atrás de mais e mais.

Fonte: autora 2021

Quando as educadoras foram questionadas se a concepção de leitura modificou após os encontros, quatro disseram que houve mudança em sua concepção. Uma colocou que não mudou a concepção, mas que trouxe clareza sobre o processo da leitura. E outra disse que agregou mais conhecimento a concepção que já tinha.

Por fim, foi perguntado se pudessem modificar algo nos encontros o que fariam. Elas relataram, que não modificariam nada, que os encontros contribuíram muito para a sua prática, que foram agradáveis, com muito conteúdo, bem produtivos. Também relataram como é importante ter momentos como esses para trocas de ideias, experiências e conectar saberes. Sugeriram continuar com o grupo de estudos. Conforme conferimos os relatos no quadro abaixo:

Quadro 19 - Modificar algo nos encontros

Se pudesse modificar algum ponto nos encontros, qual seria?
P01- - Eu não modificaria nada. Achei ótimos os nossos encontros.
P02- A condução das reuniões foram agradáveis, com muito conteúdo e bem produtivas. Não modificaria nada.
P03- Com certeza, manteria os encontros. Como é importante trocar ideias e experiências com nossos pares. Aprendemos muito com as vivências dos colegas, “Conectando saberes”. Muito obrigada pelo convite e pela experiência. Adorei!
P04- Continuar com nosso grupo de estudos, pois foi muito bom.
P05- Gostei bastante dos encontros, talvez em alguns momentos os participantes poderiam ter mantido mais o foco no assunto em questão.
P06- Somente que possamos manter o vínculo, quando possível.

Fonte: autora 2021

Sendo assim, percebemos a partir dessa entrevista semiestruturada que os encontros foram válidos para desenvolver melhor a prática docente de cada uma que participou, e vemos que são momentos assim que dão mais expectativas de uma educação pública de qualidade, pois se tivermos mais grupos de educadores pensando sobre sua prática, teremos melhores resultados diretos em sala de aula e estudantes mais bem preparados.

4.4.1 Análise dos indícios de ações sociointeracionistas durante os encontros

Nesta seção analisaremos as ações sociointeracionistas durante os encontros. Vygotsky (1991), em sua teoria, refere dois níveis de desenvolvimento possíveis ao ser humano, um chamado de real e outro chamado de potencial. O primeiro é representado pelo conhecimento

que o indivíduo é capaz de desenvolver sozinho (real); O segundo está relacionado com as habilidades que ele desenvolve em cooperação com parceiros mais capazes ou sob a orientação do professor (potencial). Essa orientação para o desenvolvimento de competências foi chamada de andaime por Wood, Bruner e Ross (1976), em referência ao termo andaime, oriundo da construção civil, pois cumpre a função de auxiliar o indivíduo a alcançar estágios mais avançados de conhecimento.

A noção de ZDP elaborada por Vygotsky dá conta de mostrar os benefícios da colaboração no processo de formação de professores, a partir de ampliar conhecimentos com a ajuda de outra pessoa, sendo assim se caracteriza como uma espécie de ajuda ajustável, pois se adapta às diferentes circunstâncias em que o ensino é promovido. Figueiredo (2019) ressalta que docentes em formação podem avançar em sua ZDP por meio de interação com professores formadores, da colaboração com os colegas, através de estudos realizados por pesquisadores da área e de debates.

Os encontros Conectando Saberes tiveram diversos exemplos de interações entre a pesquisadora e as docentes e também entre elas. Foram muitos momentos de trocas de ideias, levantamento de questões, encorajamento e sugestões. A partir das discussões e reflexões, buscamos alguns desses indícios de interações e andaimes ocorridos nas formações.

A construção da formação seguiu as etapas de acolhimento, reflexão teórica, retomada de saberes, com intervenções com levantamento de perguntas que geraram muitas reflexões sobre os assuntos tratados.

A primeira atividade proposta para o grupo foi de apresentação, para que todos se conhecessem e tivessem a oportunidade de conhecer as outras realidades, mesmo sendo uma cidade pequena, onde a maioria já se conhecia, as participantes nunca tinham trabalhado juntas. Sendo assim, a atividade fez com que se conhecessem melhor e se sentissem mais à vontade para participar das reflexões.

Valorizar a interação no contexto de formação constitui um instrumento muito valioso, pois faz com que professor interaja com os colegas a respeito de sua prática, do que ela revela sobre as concepções que a norteiam, bem como do modo como o educador percebe o aluno, a linguagem escrita e o processo de aprendizagem.

Durante os encontros, foram propiciadas várias situações de interação. Os momentos de acolhimento e as discussões consequentes, além dos momentos de leitura e estudo dos textos, que proporcionaram inter-relações de conhecimentos e oportunidades de aprendizagens significativas para a formação docente.

A atividade de acolhida trouxe a sugestão de se apresentarem de uma maneira diferente, pela ferramenta do Google, o Jambord. As participantes nunca haviam utilizado, então a pesquisadora as auxiliou demonstrando o passo a passo para completarem a tarefa. Percebemos neste momento o andaime de encorajamento e auxílio para completar uma tarefa, pois uma das participantes disse que não iria conseguir pois tinha muita dificuldade no uso das tecnologias, segue o diálogo:

P06- Cris, eu não vou fazer esta atividade, pois não domino as tecnologias.

Pesquisadora- Tudo bem, se não conseguir fazer, mas posso te mostrar o passo a passo de como se faz, se quiseres.

P06- Querer eu até queria, mas acho difícil conseguir.

Pesquisadora- O importante tu já tens, que é a vontade de fazer, segue o que eu vou te dizendo.

Assim, ao orientar a colega, as outras participantes também seguiram o passo a passo. Após todas conseguirem fazer o que foi solicitado a participante relatou:

P06- Nossa! Achei que seria muito mais difícil, mas com a tua ajuda foi fácil. Que bom que tu insistiu pra eu fazer, assim aprendi como se faz e ainda posso participar da atividade apresentando meu trabalho, que ficou bem legal.

Este andaime consistiu, em primeiro lugar, em encorajar a professora de que era possível ela completar a tarefa, mas, além do encorajamento, também foi proporcionado exemplo de como conseguiria, valorizando seus saberes e proporcionando outros.

Outros momentos de interação que podemos destacar foram quando a pesquisadora levantava perguntas para a reflexão. Esses momentos faziam com que o grupo pensasse sobre as questões que estavam sendo refletidas e incentivadas a dar suas opiniões. Como segue em um dos exemplos destacados:

Pesquisadora- Neste tempo pandêmico está sendo mais difícil parar, se concentrar, pensar. Além de que as redes sociais são dinâmicas e ao ler um texto aquilo pode se tornar uma tortura, pois os alunos se acostumaram a esta explosão de estímulos momentâneos. Para ler precisamos de foco e concentração. O que vocês pensam sobre esta reflexão?

P05- Acredito que agora é um tempo bem desafiador para nós.

P06- A minha impressão é que os alunos estão perdidos.

P03- Eu tenho um aluno que era bem estudioso, gostava de fazer as atividades, mas teve que trabalhar, ele perdeu o foco, o interesse dele não é mais exclusivamente a escola, os estudos.

Fazer refletir, pensar sobre os assuntos são estratégias de interação que valorizam o outro em sua aprendizagem e abre espaços para novas. Percebemos o quanto as docentes se sentiram motivadas a participar das reflexões dando sua opinião.

Expressar opiniões supõe processos complexos e singulares de ações sociointeracionistas, o que demanda respeito às particularidades daqueles que estão envolvidos nos processos formativos. Sendo assim, diz respeito ao modo como interagem. Com isso, a

qualidade da interação sofre alteração em função do tempo, de um encontro para outro, das condições do ambiente em que estão e das participantes.

Quando era percebido que alguma participante estava muito quieta, a pesquisadora levantava alguma questão que retomava uma participação anterior para que ela pudesse voltar a dar sua opinião. Como segue no exemplo:

Pesquisadora- Esta fala lembra bem o que a colega P01 tinha colocado anteriormente de incentivar os estudantes através do lúdico.

P01- Sim, eu gosto de trabalhar através do lúdico, de colocar os alunos pra dentro das histórias, por exemplo de se vestir como um personagem.

Este andaime de retomada de opinião incentiva o outro a dar sua opinião, pois seu nome foi pronunciado. E demonstra o quanto o formador está interessado em sua participação e contribuição.

Tivemos também momentos de andaimento quando a formadora mostrou exemplos para o grupo perceber e crescer em suas aprendizagens, além de instigar a curiosidade, como segue:

Pesquisador- A partir destas questões que percebemos o quanto é importante o professor como mediador, para que depois eles possam caminhar sozinhos. No encontro quatro falaremos mais sobre isso.

P03- Como tu fizeste conosco no início, nos auxiliou, nos mostrou o caminho. Achei bem interessante, é bom refletir sobre estas questões.

P06- Agora eu me dei conta que o quanto mais próximo do aluno nós estivermos, mais conseguimos alcançá-lo. Tipo ir perguntando, ir mostrando o caminho.

As percepções que as educadoras foram tendo a partir das perguntas, levantamento de reflexões foram muito importantes para os encontros, pois todas participavam e se mostravam interessadas no assunto. As câmeras durante os encontros sempre estavam ligadas, assim era possível também ver suas feições. A interação virtual se torna muito difícil, ainda mais que era um grupo que não se conhecia, porém tinham algo em comum que era o trabalho com a leitura e o interesse em aprender mais sobre o assunto.

Também tivemos muitos momentos de trocas de ideias durante os quais foram apresentadas para elas algumas sugestões, principalmente nas atividades de acolhida do grupo.

As participantes gostaram muito das sugestões trazidas, como o uso de outras ferramentas para se apresentar, apresentação de vídeos, leitura recortada, apresentação de um texto de uma colega, serem recebidas por uma música. Essas atividades chamaram a atenção do grupo, segue relato de uma professora sobre estas atividades:

P03- Eu adorei esta atividade, pois foi diferente e fiquei pensando como é importante utilizarmos técnicas diferentes de leitura para com os alunos, pois instiga a vontade de ler e ver do que se trata o texto, tem que ficar atento ao que o colega está lendo.

Com a utilização de sugestões, abrimos a oportunidade de estas serem levadas para a sala de aula das participantes e assim renovar as suas práticas docentes. Sendo assim, a partir

desta fala percebemos o quanto a troca, a reflexão sobre o nosso fazer pedagógico é importante para nós, educadores.

A perspectiva sociointeracionista salienta o professor como o mediador mais importante na aprendizagem escolar. Com isso, sua função, entre outras, é atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno, o que incide na compreensão do quanto o professor pode contribuir para desenvolver essa zona, desvendada por Vygotsky. Nesta perspectiva, estão as sugestões dadas e as trocas entre as participantes durante os encontros.

Ainda sobre os momentos de auxílio e de sugestões, foi lançada uma proposta de trabalho para que as participantes pudessem ver que é possível colocar a teoria na prática, pois muitas vezes esta é uma queixa dos professores de não conseguirem fazer esta relação. Após a exposição da proposta, seguiu-se com o diálogo abaixo:

Pesquisadora: O que vocês acharam da proposta?

O que sugerem para mudança ou acréscimo de alguma atividade?

P06- Achei interessante, mas acho que dá pra trabalhar um mês com esta atividade.

P03- Adorei, a proposta se encaixou bem ao que nós tínhamos lançado de tema, eu sugiro que seja usado na pós-leitura a produção de relatos pessoais. Eu penso por estar trabalhando com relatos pessoais ia fechar bem com o que estou trabalhando.

Para finalizar a professora P06 complementou: “*A gente aprende todo o dia. Muito bom hoje, aprendi muito. Adorei o jeito que tu colocaste a teoria na prática. Na faculdade tinha que ter uma cadeira assim, que nos mostrasse como colocar a teoria na prática. Que bom que nos encontramos.*” Percebemos o quanto foi válido fazer esta atividade e mostrar o caminho para as participantes, para perceberem o quanto é possível, e o quanto é necessário que se tenham estas trocas de aprendizagens em uma formação continuada, em um grupo de estudos.

No encontro 4, foi apresentado um vídeo para que fosse assistido e depois refletir sobre ele. Nesta atividade o vídeo serviu como andaime para novas aprendizagens e interações, pois foi através dele que se abriu a possibilidade de uma reflexão sobre o que estamos oferecendo aos nossos estudantes, uma metodologia estagnada ou uma que os faça pensar, que os faça mudar paradigmas, ir além das aprendizagens escolares.

Essas reflexões favorecem as aprendizagens das professoras participantes e de seus alunos em suas salas de aula. Nos encontros, muitas vezes foram retomadas as reflexões a partir das práticas docentes das professoras. Além do andaime utilizado que deu estrutura e motivação para auxiliar no desenvolvimento das atividades, também foi oferecido momentos para participar das reflexões sobre a sua prática. Em momentos propícios eram levantadas algumas

questões que faziam com que as participantes refletissem sobre como desenvolvem suas aulas, segue algumas reflexões:

P03: “A gente faz as coisas sem saber que está fazendo, só a gente não coloca no papel”.

P06: “Tu não sabe o quão bem fez pra mim estes encontros, agradeço muito de poder estar participando, estas trocas a gente vai pegando os “ganchos”, as ideias das colegas e aí levamos para o nosso planejamento.”

A professora P06 relatou que faz relações das suas aulas com as ideias trazidas pela pesquisadora e também pelas colegas. Observamos que não houve só interação entre a pesquisadora e as participantes, entre elas também houve andaimes de troca de ideias, segue um exemplo:

P02- Eu fiz uma atividade de leitura diferente durante o tempo de trabalho remoto. Que foi mandar duas páginas de um livro a cada três dias no grupo de whatsapp da turma. Os alunos começaram a ler e se interessar, e ainda houve discussão sobre a leitura no grupo, foi muito válida.

P03- que bacana esta ideia, vou fazer com meus alunos.

P01- adorei a sugestão, já estou pensando em fazer também, imagina fazer uma pré-leitura bem legal, que instigue a esta leitura, vai ser bem legal.

P04- que livro tu usaste colega?

P02 – façam é muito legal, os alunos têm outra expectativa da leitura.

Através deste diálogo podemos identificar que as interações que ocorreram entre as participantes - sugestões de trabalhos em sala de aula, incentivos, perguntas e respostas de esclarecimento - foram ótimas contribuições na formação destas educadoras.

Por fim, através dessa análise podemos perceber que foi alcançado nosso objetivo. Verificamos que de fato uma formação docente com base em ações sociointeracionistas promove aprendizagem e crescimento para seus participantes. Os encontros Conectando Saberes permitiram níveis de interação que puderam avançar nas ZDP das participantes e proporcionar um novo olhar sobre as suas práticas.

No próximo capítulo, trazemos informações sobre o produto educacional, que vai oferecer um guia de uma formação continuada, nos moldes dos encontros “Conectando Saberes”.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo é dedicado ao produto da pesquisa, que corresponde ao último objetivo proposto. Trata-se de elaborar um guia com uma proposta de formação continuada para docentes, que auxilie no processo de minimizar as dificuldades de aprendizagem.

O guia com a proposta de formação continuada foi elaborado a partir dos encontros utilizados na pesquisa, que é dividido em:

- a) Apresentação
- b) Fundamentação teórica
- c) Proposta de formação continuada
- d) Proposta de uma atividade de letramento desenvolvida para o grupo de estudos

Deste modo, em virtude da contribuição positiva dos encontros e das declarações de importância ditas pelas participantes, propomos, como produto educacional desta pesquisa, uma publicação digital. Esta tem como objetivo oferecer aos docentes momentos de reflexão e trocas de experiências no âmbito da promoção da leitura, o que contribuirá, conforme os resultados apresentados na pesquisa, para práticas de leitura mais produtivas tanto para professores como para alunos.

O guia proposto intitulado “Conectando Saberes: práticas de leitura e leitura na prática: guia para formação continuada”, destina-se à formação continuada de professores, que poderá ser oferecida como forma de curso de extensão. E poderá ser utilizado por professores formadores, coordenadores e grupo de estudos de professores. O produto se encontra no Apêndice J.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, tivemos por principal objetivo verificar como ações sociointeracionistas na formação docente podem promover a prática orientada para o desenvolvimento da leitura em alunos do sexto ano. A pesquisa foi realizada com um grupo de professores que atuam com estudantes de sexto ano nas redes estadual e municipal do município de Igrejinha, no qual reside esta pesquisadora. O estudo foi estruturado em duas etapas: a) o desenvolvimento da fundamentação teórica e b) pesquisa com entrevista inicial, formação continuada e entrevista semiestruturada.

A proposta de formação, que foi o objeto de estudo e análise da pesquisa, foi realizada no ano de 2021. Denominamos esta formação de “Conectando Saberes”. A intenção, com estes momentos, foi de conectar saberes, fazer trocas, estudar sobre os teóricos e refletir sobre a prática docente com cada participante.

É importante salientar que para as professoras participantes da pesquisa, essa experiência formativa foi um momento muito importante, dentro das vivências pedagógicas cotidianas, pois, destacaram-se reflexões teóricas feitas durante os encontros, as discussões sobre os temas, as trocas de ideias, e sugestões para um trabalho diferenciado com a leitura. Nessa perspectiva, declararam, ainda, que as mudanças nas concepções e nas práticas de leitura foram ocorrendo durante os encontros, tendo em vista a percepção que modificou seu posicionamento em sala de aula, tanto nas atividades presenciais, quanto nas aulas remotas, e que obtiveram maior segurança na mediação no ensino da leitura e da escrita, além de promoverem situações mais significativas de interação e melhorarem quanto aos conhecimentos relativos aos estudos realizados.

A fim de responder o segundo objetivo específico - refletir sobre os conceitos que embasaram a pesquisa com os professores em formação - foram apresentados conceitos sobre leitura, letramentos, compreensão leitora sob o viés sociointeracionista, em que o texto e o contexto tenham uma interação com o leitor e que essa leitura faça sentido para a vida do estudante, que seja usada com intencionalidade e não por pretexto para ensinar gramática.

No que se refere ao terceiro objetivo elencado para esse estudo - investigar as dificuldades apresentadas na leitura - foi lançado um questionário inicial para identificar quais as dificuldades na leitura que os alunos das professoras participantes apresentavam e, a partir dessa investigação, refletimos sobre as suas dificuldades. Fizemos as participantes refletir que, se as dificuldades na leitura são transitórias, nós professores na sala de aula é que temos que apresentar intervenções eficientes para amenizá-las. Essas intervenções estão ligadas a um

trabalho com práticas diferenciadas, como olhar para o estudante transmitindo confiança e oferecer andaimes para seu aprendizado. Estudante quando chega na escola se encontra dentro da zona de desenvolvimento real, mas é o professor, com aportes necessários, com andaimes, com ações de interação, que vai fazê-lo avançar em sua zona de desenvolvimento proximal.

As professoras destacaram que ainda possuíam dificuldades significativas, em especial no tocante à intervenção com os alunos que demonstravam maiores dificuldades, aqueles que geralmente não obtinham resultados satisfatórios na leitura. Dentro disso, elas foram unânimes na solicitação de mais cursos de aperfeiçoamento na área da leitura e letramentos, experiências que, a exemplo desta, considerassem seus conhecimentos e suas práticas.

No que tange ao quarto objetivo - desenvolver atividades de letramentos para alunos do sexto ano, durante a formação docente - propomos para as participantes uma sugestão de atividade que se apoia nos estudos feitos nos encontros, trazendo assim a teoria mais perto da prática. Nos baseamos nas três etapas de leitura para a proposta da atividade, pré-leitura, leitura e pós-leitura e utilizamos as sugestões das participantes sobre o tema que seria proposto. As atividades propostas não serviram como receita e sim como sugestão para aplicar em suas salas de aula e a partir dessas aflorar seus potenciais de planejamento.

Para alcançar o quinto objetivo, avaliar a aplicação das atividades propostas, sugerimos que as professoras levassem a atividade proposta para as suas salas de aula. Percebemos que nem todas conseguiram, por falta de tempo hábil, pois tiveram apenas uma semana para aplicar a atividade. Porém, a avaliação das que colocaram a atividade em prática foi positiva. Verificaram que é possível fazer atividades com interações significativas e que auxiliam no trabalho com os estudantes através de propostas que utilizam diferentes linguagens e semioses. Considero que esta atividade poderia ter melhores resultados se pudéssemos fazer o planejamento da atividade em conjunto com as participantes. Outra dificuldade em relação a este objetivo foi o tempo, se tivéssemos mais tempo para a aplicação acredito que as discussões sobre a aplicação das propostas seriam muito mais ricas e validariam melhor este objetivo.

Sobre o sexto objetivo - buscar indícios de ações sociointeracionistas nas interações com os professores – verificamos que todos os encontros foram de muitas trocas, reflexões, levantamento de perguntas, sugestões, estudos. Foram momentos positivos e ricos de interações repletos de momentos de apoio, incentivo e crescimento. As participantes verbalizaram que normalmente as formações são mais só para ouvir, o que não necessariamente leva ao crescimento. Nesta pesquisa a participação era essencial para o seu desenvolvimento, pois acreditamos que é através da interação com outras pessoas que a aprendizagem se faz, não seria diferente com os professores.

Como ações sociointeracionistas na formação docente podem promover a prática orientada ao desenvolvimento da leitura em alunos do sexto ano? Esta pergunta, que serviu como base para que a pesquisa fosse realizada, foi respondida. Percebe-se que a formação docente orientada por ações sociointeracionistas pode contribuir para o desenvolvimento dos professores equipando-os para promoverem ações semelhantes com seus alunos. Através de uma intervenção pautada na perspectiva interacionista, alicerçada na mediação, na interação e na valorização do contexto, as participantes puderam redefinir seus conceitos, e, desta maneira, puderam redefinir suas práticas. Este tipo de formação amplia, reformula e transforma saberes. As concepções docentes podem ser acessadas e trabalhadas com base em estudos e debates que se pautem nas dificuldades reais vividas em sala de aula, revisitadas a partir da visão da ação docente.

Defende-se, assim, a formação docente com ações interacionistas, em que essa proporcione ao docente momentos de reflexão sobre sua própria prática, fomentando compreensões que o processo de ensino e aprendizagem ocorre a partir da realidade da turma, das interações e mediações dos professores.

Na tentativa de responder ao questionamento que me instigou a realizar esta pesquisa, posso, no final deste trabalho, dizer que são inúmeros e importantes significados de interação que perpassam a formação docente. Percebo que, para este grupo de docentes, que se dispuseram a participar, não falta ousadia, dedicação e boa vontade em querer transformar o meio em que trabalham, estudam e vivem, pois, em várias situações percebi isso neste espaço de pesquisa, além do que já foi relatado, ressalto aqui o amor que estes profissionais têm pelo que fazem e a vontade de estarem sempre buscando novas aprendizagens.

Com relação ao sétimo objetivo - elaborar um guia com a proposta de formação continuada para docente que auxilie no processo de minimizar as dificuldades de aprendizagem na leitura - foi elaborado um guia para formação continuada com descrição dos encontros, que conta com sugestões de livros e artigos para estudos, proposta de uma formação com encontros virtuais e atividades de interação entre os participantes, assim como uma elaboração colaborativa de uma atividade de leitura utilizando a base teórica dos encontros.

Importante registrar, também, que esta pesquisa se configura como um ponto de partida, tanto na minha formação docente, quanto para futuras pesquisas em relação aos desafios do fazer docente utilizando metodologias sociointeracionistas, principalmente a partir do retorno ao ensino presencial, que trouxe novos desafios. Sendo assim, os alicerces sob os quais construí esta pesquisa, farão parte da minha trajetória formativa, tanto no aspecto prático quanto teórico, vendo e revendo conceitos e os aprimorando. Neste viés, destaco que minha condição de

educadora ativa em sala de aula do ensino fundamental foi essencial para o constructo da pesquisadora, portanto, conhecer e vivenciar as demandas direta desta investigação possibilitou uma amplitude epistêmica bastante significativa (e desafiadora) que foi sendo processada no decorrer desta dissertação, unindo a prática docente com a pesquisa.

Por fim, ficam aqui registradas as palavras das participantes, ao definirem os encontros Conectando Saberes: conhecimento, troca, motivação, importância, reflexão, gratidão. Estas palavras também representam a minha definição desta pesquisa:

Conhecimento - posso garantir que este tempo de mestrado profissional me trouxe muitos conhecimentos novos e outros que me fizeram repensar minha prática e meus velhos saberes.

Troca de saberes – precisamos sempre estar dispostos às múltiplas trocas, pois o ser humano não consegue e nem pode viver sozinho.

Motivação - sem ela não conseguimos nos potencializar, precisamos estar motivados, ter objetivos para cumprir, para ir além, buscar novas conquistas, e isso só será possível se houver motivação.

Importância – percebo que a minha pesquisa é muito importante, para dialogar, interagir e abrir espaços para o professor refletir sobre sua prática docente.

Reflexão – foi a base desta pesquisa, muita reflexão sobre os assuntos estudados, sobre o certo e o errado, sobre estar no caminho certo, sobre buscar alternativas, e as reflexões não param, temos muito a aprender e refletir.

Gratidão – minha gratidão a todos que fizeram parte direta ou indiretamente desta pesquisa, deste momento tão único e especial da minha vida.

REFERÊNCIAS

AIRES, Jéssica A.B. **Dificuldades de leitura e escrita em crianças de 4° e 5° ano do ensino fundamental.** UEPB: Campina Grande. 2016. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/16464/1/PDF%20-%20Jessyca%20Ara%C3%BAjo%20Barbosa%20Aires.pdf>> Acesso em: 15 maio 2020.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando Alfabetização e Apresentação de resultado de desempenho estudantil. **SEDUC/RS. CAED.** Publicação: 06/03/2019 Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/divulgada-avaliacao-sobre-rendimento-escolar-dos-estudantes-gauchos>>. Acesso em: 19 de mai. 2020.

_____. Conceituando Alfabetização e Letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Cap. 1. p. 11-22.

BRAGA, R.M. , SILVESTRE, M.F. **Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula.** 4 ed. – São Paulo: Gaudí Editorial,2009.

BRASIL, República Federativa do. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC/CONSED/ UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 11 maio. 2020.

CAGLIARI, Luiz.Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** São Paulo: Scipione, 2003.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** 2ª ed. 10 reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2020b.

_____. **Letramento literário: teoria e prática.** 1ª ed., 4 reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2020a.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Língua, texto e interação: caderno do professor / Maria da Graça Costa Val.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

_____. **Texto, Textualidade E Textualização. Pedagogia Cidadã: Cadernos de formação.** São Paulo: Unesp, p. 113-128, 2005.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista,** Belo Horizonte, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Tradução: Leonor Scliar Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIESEL, Aline. **Estratégias De Compreensão Leitora: Uma Proposta De Atividades Desenvolvidas Sob A Perspectiva Das Metodologias Ativas De Ensino**. Dissertação. Universidade do Vale do Taquari: Lajeado, 2016. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 15 set.2020.

FÁVERO, L. L. ; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 1983

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e de sua família**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001^a.

Ferreira, M., Horta, I. **Leitura: Dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências, Da Investigação às Práticas**, 5(2), 144 -154. 2014. Revista Scielo Portugal, Disponível em:<<http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a09.pdf>>_ Acesso em: 30 jan. 2020.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas,1999.

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

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 51ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 1993b.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygosty: a interação no ensino/aprendizagem de Linguas**. 1.ed-São Paulo: Parábola, 2019.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. **Concepções de Linguagem e o Ensino da leitura em Língua materna**. Linguagem e ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez.2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROTTO Patrícia Rodrigues Camargo; GIROTTO Edmarlon; OLIVEIRA Batista de Junior. Prevalência de Distúrbios da Escrita em Estudantes do Ensino Fundamental: uma Revisão Sistemática. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.** Londrina, v. 16, n.4, p. 361-366, 2015. Disponível em: <<https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/3290>> Acesso em: agosto de 2020.

_____. Aprendizagem, Literatura, Psicoterapia: a trinca de ouro. **Revista Brasileira De Psicoterapia** 2014; 16(1):126-137. Disponível em: <<https://cdn.publisher.gn1.link/rbp.celg.org.br/pdf/v16n1a11.pdf>> Acesso em: 01 out. 2020.

HENZ, Celso Ilgo. **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores** São Leopoldo: Oikos, 2015.

IGREJINHA. Cidades e Estados. 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/igrejinha.html>> Acesso em: 18, out. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9ª ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2013.

INDICADORES da qualidade na educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e escrita / Ação Educativa. **SEB/MEC.** São Paulo: Ação Educativa, 2006. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/indqual_2.pdf> Acesso em: mar. 2020.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** 2019. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em: 15 de set. 2020.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica.** 2019. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 15 de set. 2020.

INSTITUTO Paulo Montenegro. **Indicador de Alfabetismo Funcional: metodologia.** <<https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view> > Acesso em: 30 set 2020

INSTITUTO Paulo Montenegro. **Indicador de Alfabetismo Funcional: resultados preliminares.** 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>>. Acesso em: 15 de set. 2020.

INSTITUTO Pró-livro. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil.** 4. ed. São Paulo: março 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf> . Acesso em: 20 de junho de 2020.

INSTITUTO Pró-livro. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: setembro 2020. Disponível em: <<http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>> Acesso em: 15 de set. de 2020

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras. 1995.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16 ed. São Paulo: Pontes, 2016.

_____. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2011.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos dos textos**. 8 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2015

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2º ed., 2º reimpressão. 2018.

KRAFTA, Lina. **Gestão da informação como base da ação comercial de uma pequena empresa de TI**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGA/EA/UFRGS. 2007. Disponível em <http://www.ea.ufrgs.br/professores/hfreitas/files/orientacao/mestrado/de_fesa/pdf/44_dissertacao_lin a.pdf>. Acesso em 24 maio 2020.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2009. p. 99-112.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicação e trabalhos científicos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAZZARIN, Luís Fernando **Pesquisa em educação**. 1ª ed. Santa Maria: UFSM, NTE, 2017.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto. 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2001.

MAGALHÃES, M.C. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. **The Specialist**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 01-18, 1996. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/9473>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

MARCUSCHI, L. A. Processos de produção textual. In: MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINISTÉRIO Da Educação E Cultura. **Pró letramento: alfabetização e linguagem**. Brasília: [s.n.], 2008.

MUNICÍPIO de Igrejinha. **Site**. 2020. Disponível em: <<http://www.igrejinha.rs.gov.br/>>. Acesso em: 18, out. 2020.

NOAL, Estela Garcia. **Alfabetização e letramento e níveis de leitura e escrita**. [S.I] Disponível em:<<http://www.webartigos.com/artigos/alfabetizacao-e-letramento-niveis-de-leitura-e-escrita/71313/1313/>>. Acesso em: 20 de nov. 2019.

NÓVOA, A. **Notas sobre um regresso adiado. Educação, sociedade e culturas**. Porto, n. 10, p. 155-174, 1998.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf> Acesso em: 16 de agosto de 2020.

OLIVEIRA, Maria do socorro. Variação cultural e ensino/aprendizagem de língua materna: os projetos de letramento em comunidades de aprendizagem. In: Vóvio, Cláudia. Sítio, Luanda. De Grande, Paula (org). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 1ed. São Paulo: Scipione, 2011. (coleção Pensamento e ação em sala de aula).

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2010.

PEREIRA, Cláudia Cristine. **Alfabetizar letrando? Uma proposta na busca pela inclusão**. UENP- Secretaria Do Estado Da Educação. Londrina, 2016.

_____. Élide Passone Perreti. **Desenvolvimento de estratégias de leitura: o conto na sala de aula**. 135. 2019. Universidade Estadual Paulista: Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/182014>> acesso em 14 set. 2020.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. Cláudia Schilling e Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PITOLLI, A. **A formação inicial de professores de ciências e biologia: uma análise a partir da visão de licenciandos de uma universidade pública**. [S.I]. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2339/5871.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: agosto de 2020.

RIO Grande Do Sul. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. **SAERS. 2018.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.saers.caedufjf.net/>>. Acesso em: mar, 2020.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: <<http://files.saladeleitura-dera.webnode.com/200000194-e3ca4e4c46/ROJO%20CAPACIDADES%20DE%20LEITURA.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. **Multiletramentos na escola.** Roxane Rojo, Eduardo Moura (orgs.). São Paulo: Párbola Editorial, 2012.

_____. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Párbola Editorial, 2009.

ROTTA, N. T, OHLWEILER, Ligia, RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** 2.ed- Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar Letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012. Cap. 6. p. 95- 110.

SANTOS, Graciela Silva Jacinto Lopes dos; SILVA. Solimar Patriota. Produção Textual: Concepção De Texto, Gêneros Textuais E Ensino. **Cadernos do CNLF**, Vol. XVI, Nº 04, t. 1. Anais do XVI CNLF, pág. 1085 a 1190 <http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/096.pdf> Acesso em: 21 set. 2020

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

_____. **Alfabetização e letramento.** 2. ed. São Paulo: Contexto. 2004

_____. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio.**[S.I].2004.<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>> Acesso em: 06 jan. 2020.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

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

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** [S.I] 2004. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>><<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** trad. Claudia Schiling. 6ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, E. B. **O que é texto?.** [S.I]. Disponível em:<<http://educacao.globo.com/portugues/assunto/estudo-do-texto/o-que-eum-texto.html>>. Acesso em: 20 fev.2020

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação** / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. -1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, Márcia Regina. **Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita.** Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502013000100002. Acesso em 29 de outubro de 2000.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados.** Campinas, SP: Pontes, 3 ed. 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1986. Disponível em: <<https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.** 2005, vol.31, n.3, pp.443-466. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>>. Acesso em: 21 fev. 2020

VAGULA, Vania Kelen Belão. **Andersen e o ensino de estratégias de leitura: relações entre leitores e textos.** 391. 2016. Tese- Universidade Estadual Paulista: Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/137899>>. Acesso em: 15 set.2020

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura e o ensino da literatura.** São Paulo: Intersaberes, 2012.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO

Este questionário é parte da metodologia de uma pesquisa vinculada ao Trabalho Acadêmico de dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGED- MP), da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

A pesquisa em foco tem como objetivo levantar uma discussão reflexiva acerca das dificuldades apresentadas na leitura e atividades didáticas que possam contribuir para minimizar as dificuldades no processo de compreensão da leitura de alunos do 6º ano do ensino fundamental.

Para tal pedimos a sua colaboração através das respostas às questões que se apresentam.

Os dados recolhidos serão tratados respeitando o anonimato.

A sua colaboração é indispensável para a consolidação desta pesquisa pelo que, desde já, agradecemos pela colaboração prestada.

Os resultados e conclusão da pesquisa serão apresentados na forma de relatório de pesquisa junto ao Programa de Pós Graduação mestrado profissional em educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) sob a orientação da Profª. Drª Magali de Moraes Menti.

Questionário:

ESCOLA(S):

CIDADE:

- REDE(S) DE ENSINO EM QUE LECIONA:

() Estadual () Municipal

- ANOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE:

() Menos de 5 anos () Entre 5 e 10 anos () Entre 10 e 15 anos () Entre 15 e 20 anos () Entre 20 e 30 anos () Mais de 30 anos

- FORMAÇÃO ACADÊMICA:

() superior incompleto

() superior completo /qual? _____

() pós-graduação / qual? _____

() outros. Qual? _____

01. Atua há quanto tempo como professor de Língua Portuguesa para alunos do 6º?

02. O que é leitura para você?

03. O você entende por dificuldade de aprendizagem na leitura?

04. Quais dificuldades na leitura que você percebe que seus alunos de 6º ano apresentam?

() leem silabado/decodificado

() têm dificuldade de compreender o que leem

() não demonstram interesse por leitura

() Os pais não estimulam a leitura em casa

() Não tiram tempo para ler

() outras _____

05. Como a escola trabalha a leitura ou deveria trabalhar?

06. Você considera seus alunos motivados para leitura? () sim () não

Como é possível ampliar a motivação dos alunos para a leitura?

07. Quais estratégias você usa para minimizar as dificuldades de leitura apresentadas pelos seus alunos?

08. Que tipo de mediação ou interação você realiza com os estudantes que envolve a leitura?

09. Você observa benefícios na compreensão de leitura quando há interação entre um leitor mais experiente com o leitor que apresenta alguma dificuldade na leitura?

10. Você gostaria de participar de um grupo de estudos para refletir sobre as dificuldades no processo da leitura e estratégias para diminuir estas dificuldades?

Sim

Não

- Gostaria de convidá-lo a participar do grupo de estudos (conectando saberes) sobre as estratégias de leitura para diminuir as dificuldades no processo da leitura para alunos do 6º ano do ensino fundamental
- O grupo de estudos fará parte da minha pesquisa de Mestrado Profissional em Educação.
- Os encontros serão realizados à noite, no período de (...), sendo estruturado de forma online, pelo aplicativo Google Meet, com datas e horários a serem combinados.

Sua participação nesse grupo de estudos é de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa. Desde já agradeço a participação e a disponibilidade em participar desta pesquisa.

Link questionário/ convite feito no Google formulários
<https://forms.gle/ikpQDFMhHtYk7oPQA>



Conectando Saberes

Este questionário é parte da metodologia de uma pesquisa vinculada ao Trabalho Acadêmico de dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGED- MP), Da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

A pesquisa em foco tem como objetivo levantar uma discussão reflexiva acerca das dificuldades apresentadas na leitura e atividades didáticas que possam contribuir para minimizar as dificuldades no processo de compreensão da leitura de alunos do 6º ano do ensino fundamental.

Para tal pedimos a sua colaboração através das respostas às questões que se apresentam. Os dados recolhidos serão tratados respeitando o anonimato.

A sua colaboração é indispensável para a consolidação desta pesquisa pelo que, desde já, agradecemos à colaboração prestada.

*Obrigatório

Escola(s) em que leciona? *

APÊNDICE B: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista semiestruturada será aplicada no término dos encontros virtuais de elaboração das estratégias de leitura. Esta tem por objetivo verificar se as atividades trabalhadas nos encontros conseguiram suprir as necessidades de conhecer e trabalhar com estratégias para as dificuldades apresentadas pelos alunos dos educadores pesquisados. Assim avaliando os aspectos positivos e negativos dos encontros virtuais e se as estratégias elencadas durante estes foram válidas ou não em sua prática para a diminuir as dificuldades de leitura apresentadas por seus alunos.

Segue o roteiro que será seguido nesta entrevista:

Através dos nossos encontros dos fóruns colaborativos o que vocês perceberam em relação:

1. Como despertar o interesse dos educandos para a leitura?
2. Como é possível motivar os alunos para a leitura?
3. Qual a maior contribuição dos encontros para a aprendizagem em sala de aula?
4. De que forma as estratégias realizadas antes, durante e depois dos encontros puderam auxiliar na sua atuação em sala de aula?
5. Se pudesse modificar algum ponto nos encontros, qual seria?

APÊNDICE C- CONECTANDO SABERES 1-

1) ACOLHIDA-

Apresentação das participantes-

- Compartilhar com as participantes uma página na ferramenta Jambord.
- Apresentar como funciona a ferramenta e como elas vão completar cada uma a sua página.
- Combinar com as participantes qual o número da página que será de cada uma.
- Pedir para que completem com as seguintes informações: Nome, escola que atua, suas maiores alegrias na profissão, seus maiores desafios na profissão, desafios na leitura e escolher uma figura que as represente.
- Link da atividade:
https://jamboard.google.com/d/1i5SIAEUXjRaM2wF2gh51mDKpiQIFGctj107xNQ_uFB4/edit?usp=sharing
- Após as participantes terem feito a sua página, pedir para se apresentar, projetar na tela a página de quem vai apresentar.
- Refletir sobre a atividade

2) REFLEXÃO: Apresentação dos dados do questionário, para trabalharmos sobre os desafios da leitura na prática docente das participantes.

Link dos slides: https://jamboard.google.com/d/11hBEBxkG4YJw_k7nm2xAV2R2-AIW47cozimC3otHzYY/edit?usp=sharing

- Conversa sobre os pontos levantados.
- 3) RETOMADA DO ENCONTRO: nesta atividade propor as participantes que façam o feedback do que tratado durante o encontro.
- 4) ENCERRAMENTO: No encerramento, agradecer a participação e fazer o sorteio de um livro.

APÊNDICE D - CONECTANDO SABERES 2-

1) ACOLHIDA-

Atividade: leitura recortada e compartilhada:

Enviar por WhatsApp, para cada participante, uma parte do texto, numerado, para que façam a leitura compartilhada. (cada participante lê a parte que recebeu)

- Cada participante lê a parte que recebeu conforme a ordem do seu número.

Texto: História da Pedra

<p>1)Em tempos bem antigos, um rei colocou uma pedra enorme no meio de uma estrada.</p> <p>Então, ele se escondeu e ficou observando para ver se alguém tiraria a imensa rocha do caminho.</p>
<p>2)Alguns mercadores e homens muito ricos do reino passaram por ali e simplesmente deram a volta pela pedra. Alguns até esbravejaram contra o rei dizendo que ele não mantinha as estradas limpas, mas, nenhum deles tentou sequer mover a pedra dali.</p>
<p>3)De repente, passa um camponês com uma boa carga de vegetais.</p> <p>Ao se aproximar da imensa rocha, ele pôs de lado a sua carga e tentou remover a rocha dali.</p>
<p>4)Após muita força e suor, ele finalmente conseguiu mover a pedra para o lado da estrada.</p> <p>Ele, então, voltou a pegar a sua carga de vegetais, mas notou que havia uma bolsa amassada no local onde estava a pedra.</p>
<p>5)A bolsa continha muitas moedas de ouro e uma nota escrita pelo rei que dizia que o ouro era para a pessoa que tivesse removido a pedra do caminho.</p>
<p>6)O camponês aprendeu o que muitos de nós nunca entendemos: "Todo obstáculo contém uma oportunidade para melhorarmos nossa condição". Conto popular- autor desconhecido</p>

- Após a leitura, refletir sobre o texto e apontamentos da atividade.

2) REFLEXÃO: Apresentação do texto: Conceito de leitura

- A leitura será feita em conjunto. Cada participante lê uma parte do texto e entre a leitura será feita intervenções, perguntas
- O texto utilizado, foi um apanhado de conceitos sobre a leitura feito pela própria pesquisadora.

Texto: Conceitos de leitura

O que é leitura?

Cristiane Guterres

Por muito tempo se pensou que leitura fosse apenas decodificar símbolos linguísticos; porém, o ato de ler vai muito além de uma decodificação, é preciso interpretar e compreender o sentido do texto, dando significado ao que se lê.

Para Freire (2011, p. 13), o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, pois vem antes e depois da leitura do mundo. “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” Para iniciar o processo de leitura, deve-se levar em conta o fato de que os educandos, ao chegarem à sala de aula, já têm alguma familiaridade com a língua materna, pois a utilizam constantemente através da comunicação verbal.

Leffa (1996), aponta que a leitura é basicamente um processo de representação. Esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade.

De acordo com estes autores, para se atingir a leitura sólida e prazerosa é imprescindível que o aluno queira aprender e compreenda a função desta para sua vida, queira dar valor ao conhecimento prévio que este educando apresenta para a aquisição da leitura.

Marcuschi (2008, p. 54), por sua vez, afirma que:

A criança, adolescente ou adulto ao chegarem à escola já sabem a língua e diante disso o tipo de atividade usada na escola não deve ser a que ele já sabe, nem tolher as capacidades já instaladas de interação

O que sugere o autor são usos da língua e de formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral, dentro desta ideia “trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 54).

Para Kleiman (2016, p. 12), a “aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns”. Pois para a estudiosa, um dos fatores envolvidos na dificuldade de quem está aprendendo acontece porque os textos são muitas vezes difíceis para o leitor, e este não consegue se identificar de alguma maneira com o texto lido. Sendo assim, o texto precisa fazer sentido para o leitor, precisa haver a interação do leitor com o texto.

Kleiman (2016) complementa que a interação na leitura consiste na compreensão, quer dizer que, na interação com a prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, é criado o contexto para que o educando que não tenha compreendido o que leu possa entender.

Ao realizarmos uma leitura, “colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, que refletem também o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.” (KLEIMAN, 1995, p.10)

Para Koch e Elias (2018, p.11), leitura é uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização”. E, conforme as autoras, requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes, pois o leitor, em interação com o texto, construirá o sentido, considerando não só as informações explícitas como também as implícitas no texto.

Afirmam ainda Koch e Elias (2018, p. 13-14) que:

a) Leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, o leitor em interação com o texto constrói sentido considerando não só as informações explicitamente constituídas, como também o que é implicitamente sugerido.

b) A leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto de codificação de um ensinar a ser decodificado por um receptor passivo.

Por esta visão, o sentido não preexiste ao leitor, que vai construindo o sentido com a interação que é estabelecida entre ele, o autor e o texto, a partir da ativação de suas experiências e conhecimentos que vão sendo adquiridos através do contato com diversos textos, ao longo de sua aprendizagem. O leitor constrói e não apenas recebe um significado, ele busca pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões.

Para Cosson (2020), ler é um processo que passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto, sem um deles o circuito não se completa e o processo resulta falho.

E, para Koch e Elias (2018), o leitor apresenta antecipações e hipóteses, que no decorrer da leitura serão confirmadas ou rejeitadas, e poderão ser reformuladas, respaldadas em conhecimentos arquivados na memória e ativados no processo de interação com o texto.

Enquanto leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, assim fazemos inferências, comparações e/ou formulamos perguntas relacionadas com seu conteúdo. Também, conforme as autoras, “processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. O que nos permite dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura” (KOCH; ELIAS, 2018, p19).

Para que a compreensão textual aconteça, é preciso levar em conta os conhecimentos do leitor, estes são condições fundamentais para o estabelecimento da interação, e precisamos ter como apoio os seguintes conhecimentos prévios, estabelecidos por Koch e Elias (2018, p.41-43): conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional.

Dentro da perspectiva das autoras, o conhecimento interacional que se refere a estas formas de interação por meio da linguagem que engloba diversos conhecimentos que permitem ao leitor reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto em uma dada situação interacional, ou seja, o autor e o leitor, com suas diferentes bagagens, comunicam-se através de uma relação de diálogo e interação.

Dentro da concepção interacionista de Koch (2015), o processo de leitura não apenas enfatiza o papel do leitor ou do texto, mas aceita que o produto da relação entre leitor e texto é o sentido da leitura.

Solé (1998), também considera o modelo interacional como o mais apropriado para o entendimento do ato de leitura como um processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, sua forma e conteúdo, quanto o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para essa abordagem, o leitor usa a sua competência enquanto leitor e interage com o autor, por meios de técnicas interpretativas, seguindo as “pistas” que o autor sugere ao longo do texto, para que consiga chegar às suas conclusões.

Sendo assim, os modelos interacionistas contemplam a dinâmica que cerca o ato de ler, pois não há uma supremacia nem do texto, nem do leitor, mas sim uma relação interativa entre ambos na produção dos sentidos.

Ainda, para Koch e Elias (2018, p. 21) “A leitura e produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores e vivências)”.

Percebemos que na compreensão da leitura os sentidos são estabelecidos via comunicação entre autor e leitor, que têm o texto como o elo de interlocução para o diálogo. E nesta relação, Koch e Elias (2018) expõem que o leitor vai se utilizar de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação no momento do diálogo com determinado texto, buscando a atribuição de sentidos para o que será lido.

- Conversa sobre os pontos levantados.
- 3) **RETOMADA DO ENCONTRO:** nesta atividade propor as participantes que façam o feedback do que tratado durante o encontro.
 - 4) **ENCERRAMENTO:** No encerramento, agradecer a participação e fazer o sorteio de um livro.

APÊNDICE E- CONECTANDO SABERES 3-

ACOLHIDA-

- 1) Receber as participantes com a música -
 - Compartilhar a apresentação da música.
 - Deixar que ouçam e se quiserem cantem
 - Refletir sobre a atividade

- 2) REFLEXÃO TEÓRICA: Apresentação dos slides sobre letramentos
 - Link dos slides:
 - Conversa sobre os pontos levantados.
- 3) RETOMADA DO ENCONTRO: nesta atividade propor as participantes que façam o feedback do que tratado durante o encontro.
- 4) ENCERRAMENTO: No encerramento, agradecer a participação e fazer o sorteio de um livro.

APÊNDICE F - CONECTANDO SABERES 4-**1) ACOLHIDA-**

Leitura de uma poesia: escrita por uma das participantes-

- Conforme combinação antecipada a participante se preparou para ler uma poesia escrita por ela sobre os desafios da educação.
- Refletir sobre a atividade.

2) REFLEXÃO TEÓRICA:

Apresentação dos slides sobre letramentos

- Link dos slides:
- Conversa sobre os pontos levantados.
Apresentação dos slides sobre as dificuldades na leitura.
- Link dos slides:
- Conversa sobre os pontos levantados.
Apresentação dos slides sobre as dificuldades na leitura.

3) RETOMADA DO ENCONTRO: nesta atividade propor as participantes que façam o feedback do que tratado durante o encontro.**4) ENCERRAMENTO:** No encerramento, agradecer a participação e fazer o sorteio de um livro.

APÊNDICE G - CONECTANDO SABERES 5-

1) ACOLHIDA-

Apresentação do vídeo: O aniversário da Mônica

Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=AfxhnsQTkMQ>

- Refletir sobre o vídeo.
- Este vídeo faz parte da atividade proposta.

2) REFLEXÃO TEÓRICA: Apresentação da proposta de atividade.

Proposta de atividade:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

Cristiane Regina Cardoso Guterres
Proposta de atividade de compreensão leitora

<p>Escola: xxxx</p> <p>Ano: 6º ano</p> <p>Professora:xxxx</p> <p>Duração: 3 aulas</p>
<p>Tema: Transição da infância para adolescência (amizade)</p> <p>Gênero textual: história em quadrinhos</p> <p>Informações sobre o gênero: Publicada em livros, revistas ou jornais, a história em quadrinhos é essencialmente uma narrativa sequencial e visual marcada pela interação entre a linguagem verbal e não verbal. Sua plena compreensão exige do leitor o conhecimento de códigos gráficos, como os sentidos dos contornos dos balões, por exemplo. Por muito tempo, sobretudo no Brasil, o desenvolvimento do gênero buscou legitimar-se pela intertextualidade com clássicos da literatura, incluindo-se aí contos e fábulas - um repertório quase universal, que facilita a compreensão do interdiscurso estabelecido. Porém, é fundamental notar que a HQ, mesmo quando anunciada como adaptação de obra literária, não é apenas uma narrativa que foi ilustrada. Os recursos gráficos próprios do gênero revestem-se também de tensão, sendo portadores de significados. Logo, a linguagem quadrinística modifica, transforma e recria a estrutura da narrativa com que dialoga, propondo uma reinterpretação desse texto-base. A respeito desses tópicos, ver referências abaixo.</p> <p>Dificuldades antecipadas: Os alunos poderão ter dificuldades em compreender a intertextualidade. Compreender relações intertextuais exige conhecer previamente as referências contidas no texto.</p>
<p>Objetivos:</p> <p>Objetivo geral: Situar e analisar a representação de valores sociais e culturais presentes numa história em quadrinhos.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>- Reconhecer as relações intertextuais presentes numa HQ para aprofundar a compreensão leitora.</p>
<p>Materiais necessários: Cópias preferencialmente coloridas da HQ a ser trabalhada; Projetor para expor os slides seguintes.</p>
<p>Eixos: Oralidade, Leitura/escuta, Produção, Análise Linguística/semiótica</p> <p>Habilidades a serem desenvolvidas:</p>

EF67LP27: Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos

EF67LP30: Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

EF67LP38: Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

EF69LP44: Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

EF69LP49: Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

EF69LP51: Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

EF69LP53: Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

EF69LP54: Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem

como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

Passo a passo:

Aula 1-

1) Sugestões de Pré-Leitura:

A aula iniciará com as seguintes provocações como pauta para o diálogo:

- a) Você lê gibis?
- b) Lê histórias em quadrinhos em algum jornal ou revista?
- c) Como são essas histórias?
- d) Quem são os personagens de quadrinhos que você conhece?



- e) Você já leu gibis com histórias desses personagens?

- f) Você gosta das histórias?

O que mais gosta?	O que menos gosta?

- g) Anote aqui tudo o que você sabe sobre eles: sugerir que escrevam em post it para colar em um cartaz ou jambord (ex link em anexo)

Mônica	Cebolinha
Cascão	Magali

h) Apresentar um episódio da turma da Mônica:

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

Sugestão de conversa sobre o episódio apresentado:

- 1- Do que trata o episódio?
- 2- Você já vivenciou algo parecido?
- 3- Existe diferença entre as amizades de meninos e meninas?
- 4- Meninos e meninas podem ser amigos?
- 5- O que você pensa sobre amizade?
- 6- Você tem muitos amigos?

2- Durante a leitura:

- a) Leitura compartilhada – Apresentar a história em PPT ou entregar para cada aluno uma cópia.
- b) Ler:

CASCÃO & CEBOLINHA em AMIZADE



Copyright © 2014 Editora de Super-Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Copyright © 2014 Editora de Super-Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

3) Sugestões para Pós-leitura:

a) Atividades orais de interpretação:

1. Por que o texto pode ser considerado uma HQ? (Apresentar características)
2. Acontece diálogo entre as personagens? Quem conta a história?
3. Em síntese, qual a situação que ocorre na história?
4. Quem são as personagens da história?
5. O que você pensa sobre a amizade das personagens?
6. O que há em comum entre a nossa discussão, o vídeo assistido e a história lida?

b) Atividades escritas de interpretação:

1. Observe as reações faciais das personagens e escreva o que elas expressam em cada quadrinho pedido:

- Quadrinho 3:
- Quadrinho 6:
- Quadrinho 9:
- Quadrinho 11:
- Quadrinho 13
- quadrinho 18:
- Quadrinho 27:
- Quadrinho 32:

2. Quais são as personagens envolvidas na História em Quadrinhos *Amizade*? Caracterize-as.

3. O que poderia abalar a amizade das personagens na HQ? Por quê?

4. Como era a amizade deles:

Quando bebês:

Quando crianças:

Quando adolescentes:

Quando adultos:

5. Atente para a frase do último quadrinho: “*Ela, simplesmente, existe!*”. Com base nessa afirmação, do que se trata o pronome “Ela”?

Produção textual: Na história as personagens são amigas desde bebezinhos. Pense em uma amizade sua e faça uma linha do tempo, assim como na história que lemos. (sugerir fazer em formato de HQ)

- a) Quando se conheceram?
- b) Que aventuras já viveram juntos?
- c) Como é amizade de vocês hoje?
- d) Como será esta amizade daqui uns 10 anos?

Reescrita: O texto deverá ser entregue e haverá um momento para a reescrita com base na devolutiva da professora.

Produção oral: Os alunos e as alunas serão convidados(as) a apresentarem para os colegas, a sua linha do tempo da amizade

- Conversa sobre os pontos levantados.

- 3) **RETOMADA DO ENCONTRO:** nesta atividade propor as participantes que façam o feedback do que tratado durante o encontro.
- 4) **ENCERRAMENTO:** No encerramento, agradecer a participação e fazer o sorteio de um livro.

APÊNDICE H- CONECTANDO SABERES 6-

- 1) ACOLHIDA-
Apresentação do vídeo da Alike reflexão sobre a educação –
 - Apresentar o vídeo
 - Levantar questões sobre o vídeo
 - Refletir sobre a atividade
- 2) REFLEXÃO:
 - avaliar a aplicação da atividade.
 - Conversa sobre os pontos levantados.
 - Pedir que apresentem sua sugestão de atividade.
- 3) RETOMADA DO ENCONTRO: nesta atividade propor as participantes que façam o feedback do que tratado durante o encontro.
- 4) ENCERRAMENTO: No encerramento, agradecer a participação e fazer o sorteio de um livro

APÊNDICE I - CONECTANDO SABERES 7-

- 1) **ACOLHIDA-** Leitura da História “O chá das maravilhas” de Leia Cassol
Convidar para tomar um chá virtual- cada uma com sua caneca (enviada para as escolas entregar para as participantes)
 - Refletir sobre a atividade
- 2) **REFLEXÃO:** Avaliação dos encontros utilizando o aplicativo *Mentimeter*
 - Conversa sobre os pontos levantados.
- 3) **RETOMADA DOS ENCONTROS:** nesta atividade propor as participantes que façam o feedback do que tratado durante o encontro.
- 4) **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:**
Roteiro de perguntas:
 -
- 5) **ENCERRAMENTO:** No encerramento, agradecer a participação e fazer o sorteio de um livro.

APÊNDICE J – PRODUTO EDUCACIONAL



ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **CONECTANDO SABERES:** formação continuada com foco em ações sociointeracionistas para o desenvolvimento da leitura. Meu nome é Cristiane Regina Cardoso Guterres, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação, Atendimento Educacional Especializado e professora de língua portuguesa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (crcguterres@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de mensagem via aplicativo WhatsApp, através do seguinte contato: (51) 981949656 ou ainda pelo endereço Rua Martim Afonso de Souza, 21– Igrejinha/RS. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul CEP-UERGS**, pelo telefone (51)3318-5148 ou pelo e-mail: cep@uergs.edu.br

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 A pesquisa FORMAÇÃO CONTINUADA: Conectando saberes entre docente, discente e pesquisadores em práticas de leitura busca contribuir no uso de estratégias de leitura para diminuir as dificuldades de leitura apresentadas pelos estudantes. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Investigar as dificuldades apresentadas na leitura e propor atividades de letramento para alunos do 6º ano do ensino fundamental.

Objetivos específicos: a) Identificar dificuldades na leitura que os alunos de 6º ano apresentam junto a professores das escolas municipais e estaduais de Igrejinha; b) Promover um espaço de reflexão para os docentes do 6º ano discutirem os motivos das dificuldades levantadas; c) Identificar, em publicações sobre o tema, práticas de leitura que promovam melhor desempenho na leitura; d) Desenvolver, com a participação dos docentes, práticas de leitura. e) Aplicar e avaliar as práticas propostas; f) Elaborar um guia sobre boas práticas de leitura destinado à formação continuada de docentes.

1.2 **Os riscos de participação nesta pesquisa são mínimos, por envolver apenas reflexão sobre as atividades didáticas a serem desenvolvidas em ambiente escolar presencial ou remoto. No entanto, caso o participante/docente se sinta constrangido, considere alguma pergunta ou atividade ofensiva, acredite que alguma pergunta invada a**

sua privacidade ou da sua família, enfim, caso considere que alguma atividade ou pergunta fira seus direitos ou integridade, terá a liberdade para não responder/não participar de tais atividades. Todas as atividades consideradas inadequadas poderão ser discutidas e reorganizadas. Não será necessária a identificação do docente no questionário online (Google Formulário), se o participante só responder as perguntas e não participar da troca de saberes, se aceitar participar das reflexões serão solicitados dados como nome e e-mail, para que seja possível identificar o participante caso haja desistência. Além disso, todos os questionários ficarão armazenados no drive, para que posteriormente se faça a análise dos dados, somente os pesquisadores terão acesso. Como o questionário será preenchido de forma online, o participante terá mais tempo para responder e avaliar as questões antes de respondê-las. Os encontros ocorrerão de forma remota, devido as recomendações para evitar aglomerações estabelecidas pelo governo. Mesmo assim, a identidade dos docentes será respeitada e o uso de imagem preservado, o pesquisador não compartilhará cópias de vídeos e ou gravações dos encontros. Caso o docente não queira expor a sua imagem, poderá deixar a câmera desligada. Na análise dos dados, os nomes dos participantes da pesquisa, não serão divulgados, cada participante será identificado por número, P1 (participante 1), para que a pesquisadora tenha controle, se caso, acontecer alguma desistência.

1.3 Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão: refletir sobre as práticas docentes que minimizem as dificuldades de leitura através de atividades da mediação da leitura, conforme prevê o objetivo geral estabelecido para esse projeto. A partir disto, este estudo proporcionará encontros, chamados de Conectando Saberes, que objetivam criar um diálogo entre os participantes – docentes e pesquisadores e buscam oportunizar o necessário protagonismo aos docentes participantes, uma vez que cabe a cada um a responsabilidade sobre seus fazeres pedagógicos na construção de práticas de leitura motivadoras plenas em sentido e em criatividade.

1.4 Você não é obrigado a responder a todas as questões do questionário, nem a participar de todas as atividades propostas durante o desenvolvimento do projeto. Você tem liberdade para se recusar a participar deste projeto ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Este termo de consentimento livre e esclarecido possui 02 páginas e é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da

pesquisa. É necessário que você rubrique a primeira página e assine a segunda no lugar indicado pela expressão “Assinatura do participante”. Durante a pesquisa, sua participação se dará por meio de questionário escrito, interação com outros professores, fóruns colaborativos via Google Meet e por fim uma entrevista semiestruturada. Você não será identificado pelo nome, suas anotações poderão ser transcritas tanto na análise de dados, quanto na dissertação de mestrado, que resultará desse projeto. Para isso, é necessário que você rubrique um dos espaços abaixo:

() Permito que as informações por mim prestadas sejam incluídas na análise de dados e na versão final da dissertação de mestrado que será escrita a partir desse projeto;

() Não permito que as informações por mim prestadas sejam incluídas na análise de dados e na versão final da dissertação de mestrado que será escrita a partir desse projeto.

2 . Consentimento da Participação da Pessoa como Participante da Pesquisa:

Eu,,
 inscrito(a) sob o RG/CPF, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **FORMAÇÃO CONTINUADA: Conectando saberes entre docentes, discentes e pesquisadores em práticas de leitura**. Informo ser maior de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado (a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável Cristiane Regina Cardoso Guterres, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Igrejinha, de de

Assinatura do(a) participante

ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA – Escolas Estaduais**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **FORMAÇÃO CONTINUADA: Conectando saberes entre docentes, discentes e pesquisadores em práticas de leitura**, sob a coordenação e responsabilidade da pesquisadora professora Cristiane Regina Cardoso Guterres e orientação da Profa. Dra. Magali de Moraes Menti do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, o qual terá apoio da Instituição.

O projeto supracitado busca evidenciar, pela fala dos participantes e pela participação deles em atividades de trocas de ideias e saberes, quais as dificuldades de leitura apresentadas por seus alunos de 6º ano do ensino fundamental e elaborar práticas docentes que ajudem a diminuir as dificuldades apresentadas. Os educadores responderão a um questionário que possibilitará ao pesquisador identificar as dificuldades de seus alunos, e que propiciará trocas de saberes entre pesquisadora e educadores para levantar práticas docentes a fim de diminuir as dificuldades na leitura apresentadas nesta faixa etária e que são levadas para todo o percurso escolar, se não percebidas e sanadas em tempo. Espera-se identificar as atividades que apresentaram os melhores resultados para reuni-las em um guia que será disponibilizado para outros professores e que os participantes dos fóruns colaborativos farão parte como coautores.

Salientamos que o projeto só iniciará após sua aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Igrejinha, 10 de abril de 2021.

Diretora da Escola

ANEXO C- TERMO DE ANUÊNCIA – Escolas Municipais**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **FORMAÇÃO CONTINUADA: Conectando saberes entre docentes, discentes e pesquisadores em práticas de leitura**, sob a coordenação e responsabilidade da pesquisadora professora Cristiane Regina Cardoso Guterres e orientação da Profa. Dra. Magali de Moraes Menti do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, o qual terá apoio da Instituição.

O projeto supracitado busca evidenciar, pela fala dos participantes e pela participação deles em atividades de trocas de ideias e saberes, quais as dificuldades de leitura apresentadas por seus alunos de 6º ano do ensino fundamental e elaborar práticas docentes que ajudem a diminuir as dificuldades apresentadas. Os educadores serão convidados a responder a um questionário que possibilitará ao pesquisador identificar as dificuldades de seus alunos, e que propiciará trocas de saberes entre pesquisadora e educadores para levantar práticas docentes a fim de diminuir as dificuldades na leitura apresentadas nesta faixa etária e que são levadas para todo o percurso escolar, se não percebidas e sanadas em tempo. Espera-se identificar as atividades que apresentaram os melhores resultados para reuni-las em um guia que será disponibilizado para outros professores e que os participantes dos fóruns colaborativos farão parte como coautores.

Salientamos que o projeto só iniciará após sua aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Igrejinha, 10 de abril de 2021.

Secretária de Educação

ANEXO D- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UERGS - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO RIO GRANDE
DO SUL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA: Conectando saberes entre docentes, discentes e pesquisadora em práticas de leitura

Pesquisador: Cristiane Regina Cardoso Guterres

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45581721.8.0000.8091

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.733.836

Apresentação do Projeto:

a versão anterior foi assim apresentada: "O trabalho se trata de um projeto de mestrado. Segundo a autora: "Este projeto tem como objetivo geral investigar e interpretar dificuldades de leitura em alunos de 6º ano, a fim de propor, em conjunto com o grupo de professores participantes, atividades didáticas voltadas à compreensão mais adequada e produtiva desse processo. Sendo assim, buscamos responder, por exemplo, que atividades de leitura podem fazer parte da aprendizagem no processo da leitura de alunos do 6º ano utilizando, em nossa pesquisa uma abordagem qualiquantitativa, tendo em vista a observação participante que, por sua vez, aproxima-se de pressupostos da pesquisa-ação. Os instrumentos de coleta de dados utilizados serão um questionário/convite, a observação do trabalho realizado com o grupo, as atividades produzidas nos encontros virtuais chamados "Conectando saberes" e os resultados da entrevista semiestruturada. Os sujeitos desta pesquisa serão educadores de turmas de 6º ano do ensino fundamental das escolas municipais e estaduais da cidade de Igrejinha, a qual será realizada através de trabalho colaborativo – com um olhar para a leitura - entre pesquisadora e docentes através de trocas de saberes."

Objetivo da Pesquisa:

na versão anterior a sessão foi assim apresentada: "Os objetivos gerais constam no projeto, PB_INFORMAÇÕES e TCLE com igual redação: "Investigar as dificuldades apresentadas na leitura e

Endereço: Avenida Bento Gonçalves, 8855, Campus Central da UERGS, Prédio 11

Bairro: Agronomia

CEP: 91.540-000

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3318-5148

E-mail: cep@uergs.edu.br

UERGS - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO RIO GRANDE
DO SUL



Continuação do Parecer: 4.733.836

propor atividades de letramento para alunos do 6º ano do ensino fundamental"; Já os objetivos específicos não constam no PB_INFORMAÇÕES, mas constam no TCLE e projeto com igual redação: "a) Identificar dificuldades na leitura que os alunos de 6º ano apresentam junto a professores das escolas municipais e estaduais de Igrejinha; b) Promover um espaço de reflexão para os docentes do 6º ano discutirem os motivos das dificuldades levantadas; c) Identificar, em publicações sobre o tema, práticas de leitura que promovam melhor desempenho na leitura; d) Desenvolver, com a participação dos docentes, práticas de leitura. e) Aplicar e avaliar as práticas propostas; f) Elaborar um guia sobre boas práticas de leitura destinado à formação continuada de docentes."

Nessa versão os objetivos específicos constam em todos os documentos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

a sessão foi assim apresentada na versão anterior: "A sessão de riscos e benefícios da pesquisa está presente com igual redação no TCLE e no PB_INFORMAÇÕES, porém, não consta no texto principal do projeto: "Os riscos de participação nesta pesquisa são mínimos, por envolver apenas reflexão sobre as atividades didáticas a serem desenvolvidas em ambiente escolar presencial ou remoto. No entanto, caso o participante/docente se sinta constrangido, considere alguma pergunta ou atividade ofensiva, acredite que alguma pergunta invada a sua privacidade ou da sua família, enfim, caso considere que alguma atividade ou pergunta fira seus direitos ou integridade, terá a liberdade para não responder/não participar de tais atividades. Todas as atividades consideradas inadequadas poderão ser discutidas e reorganizadas. Não será necessária a identificação do docente no questionário online (Google Formulário). Além disso, todos os questionários ficarão armazenados no drive, para que posteriormente se faça a análise dos dados. Como o questionário será preenchido de forma online, o participante terá mais tempo para responder e avaliar as questões antes de respondê-las. Os encontros ocorrerão de forma remota, devido as recomendações para evitar aglomerações estabelecidas pelo governo. Mesmo assim, a identidade dos docentes será respeitada e o uso de imagem preservado, o pesquisador não compartilhará cópias de vídeos e ou gravações dos encontros. Caso o docente não queira expor a sua imagem, poderá deixar a câmera desligada. Na análise dos dados, os nomes dos participantes da pesquisa, não serão divulgados."

"Os benefícios e vantagens em participar são: refletir sobre as práticas docentes que minimizem as dificuldades de leitura através de atividades da mediação da leitura. Além dos momentos de reflexão os docentes participantes ainda dividirão práticas e serão coautores do produto educacional, que será um guia de práticas em leitura guiada. A partir disto, este estudo proporcionará encontros que objetivam criar um diálogo entre os participantes – docentes e

Endereço: Avenida Bento Gonçalves, 8855, Campus Central da UERGS, Prédio 11
Bairro: Agronomia **CEP:** 91.540-000
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3318-5148 **E-mail:** cep@uergs.edu.br

UERGS - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO RIO GRANDE
DO SUL



Continuação do Parecer: 4.733.836

pesquisadores e oportunizará o necessário protagonismo aos docentes participantes, uma vez que eles estarão interagindo sobre seus fazeres pedagógicos na construção de práticas de leitura motivadoras plenas em sentido e em criatividade, conforme prevê o objetivo geral estabelecido para esse projeto”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A sessão foi assim apresentada: “Em termos de metodologias a serem adotadas a autora afirma: “A pesquisa é caracterizada como uma pesquisa-ação que será realizada pela professora-pesquisadora com um grupo de educadores, de sexto ano de Língua Portuguesa, das escolas públicas do município de Igrejinha, durante 07 encontros virtuais, em formato de trabalho colaborativo, para troca de ideias e reflexões sobre o tema. Inicialmente será feito um questionário/convite para os professores destas turmas, com o objetivo de identificar quais as principais dificuldades que os alunos apresentam em relação à habilidade da leitura e que tipo de práticas de leitura que estes profissionais têm utilizado em sua docência. No mesmo, será lançado o convite para participar de momentos de reflexão sobre esta temática. Após esta etapa, serão feitos encontros virtuais de reflexão sobre as dificuldades apresentadas nos questionários, reflexão teórica e trocas de ideias sobre práticas docentes que possam contribuir para o melhor desempenho na leitura e que ajudem a diminuir essas dificuldades elencadas pelos professores participantes. O último encontro será para reflexão e análise, no término dos encontros será aplicada uma entrevista semiestruturada para avaliar o trabalho colaborativo.”

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

a sessão foi assim preenchida anteriormente: “A autora apresenta um TCLE bem redigido, porém, o nomeia de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. É apresentada a folha de rosto devidamente assinada, assim como TAI já assinados.”

Recomendações:

sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A versão anterior do projeto teve as seguinte pendências apontadas:

“(atendida) 1) Acrescentar ao PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS os objetivos específicos da pesquisa.
(atendida) 2) O cronograma do projeto deve ser readequado. Apesar de o cronograma prever a submissão do trabalho ao CEP para o mês de março de 2021, a submissão do arquivo do projeto só foi feita em 29/03 e a dos demais documentos em 13/04. Desse modo o cronograma deve ser

Endereço: Avenida Bento Gonçalves, 8855, Campus Central da UERGS, Prédio 11
Bairro: Agronomia **CEP:** 91.540-000
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3318-5148 **E-mail:** cep@uergs.edu.br

UERGS - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO RIO GRANDE
DO SUL



Continuação do Parecer: 4.733.836

readequado a fim de prever a coleta de dados apenas para um momento posterior a análise do trabalho por parte do CEP, além disso o cronograma deve informar claramente que a coleta de dados só será iniciada após a aprovação do projeto.

(atendida) 3) Tendo em vista que a previsão do início da coleta de dados, segundo o cronograma, se daria nos meses de abril e maio se solicita que a autora esclareça se a coleta de dados já foi iniciada, uma vez que o CEP não avalia projetos já em execução.

(atendida) 4) Considerando a necessidade de adequação em documentos postados em duplicata (TCLE, termo de anuência, cronograma) se solicita que tais documentos sejam retirados do projeto e postados apenas como documentos avulsos.

(atendida) 5) Substituir o título do "termo de assentimento livre e esclarecido" (TALE) por "termo de consentimento livre e esclarecido" (TCLE), tendo em vista que o TALE se destinaria aos responsáveis legais dos participantes, o que não é o caso. (base resolução 510/16 art. 2).

(atendida) 6) O projeto traz uma sessão dedicada a discussão das questões de ética em pesquisa, porém, deve ser incluído nessa sessão a discussão sobre os riscos e benefícios da pesquisa. (base resolução 510/16 cap. IV).

(atendida) 7) No TCLE a autora afirma "você participará como coautor do guia de práticas de leitura que elaboraremos durante os encontros virtuais. Você não será identificado, mas suas anotações poderão ser transcritas tanto na análise de dados, quanto na dissertação de mestrado que resultará desse projeto." Tal informação pode acabar sendo contraditória ou enviando uma informação enganosa para os participantes. Em determinadas modalidades de trabalho é comum que após a realização de uma intervenção cada um dos participantes, por exemplo, redija um texto a ser apresentado como capítulo de um documento maior, fazendo dos participantes coautores desse documento, porém, ao que parece não é esse o conceito de coautoria apresentado no TCLE. Caso o que se considere no texto como coautoria seja o uso de sentenças ou experiência de autoria dos participantes isso deve ser melhor explicado para se evitarem equívocos e formação de expectativas enganosas.

(atendida) 8) Solicitar algum tipo de identificação dos participantes a fim de que, caso haja alguma desistência de participar no projeto, os dados destes possam ser retirados das análises."

Uma vez que todas as pendências foram atendidas se recomenda a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a), seu projeto está APROVADO e poderá iniciar as coletas de dados. Após 30 dias do término do projeto, de acordo com seu cronograma, deverá ser encaminhado um

Endereço: Avenida Bento Gonçalves, 8855, Campus Central da UERGS, Prédio 11
Bairro: Agronomia **CEP:** 91.540-000
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3318-5148 **E-mail:** cep@uergs.edu.br

**UERGS - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO RIO GRANDE
DO SUL**



Continuação do Parecer: 4.733.836

Relatório para apreciação deste CEP.

1. De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CONEP/MS n.º 466/2012, o pesquisador deverá apresentar relatório final (ou parcial, quando pertinente) para apreciação deste CEP. Esse relatório deve conter informações detalhadas nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf OU o relatório poderá se adequado de acordo com os resultados finais do projeto que segue a Resolução 510/2016;
2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013).
3. A aprovação deste projeto no CEP não garante aprovação em Editais internos ou externos da UERGS, pois depende de avaliações específicas de mérito científico.
4. A fim de publicação de artigo, após obtenção dos resultados da pesquisa, o pesquisador deverá informar na metodologia a aprovação deste CEP e o número do CAAE.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1721860.pdf	18/05/2021 08:52:05		Aceito
Outros	carta_dirigida_ao_cep.pdf	18/05/2021 08:51:26	Cristiane Regina Cardoso Guterres	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_.pdf	15/05/2021 15:11:17	Cristiane Regina Cardoso Guterres	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_mestrado_CEP.pdf	10/05/2021 21:43:31	Cristiane Regina Cardoso Guterres	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	10/05/2021 21:41:53	Cristiane Regina Cardoso Guterres	Aceito
Outros	termo_anuencia_Berthalina.pdf	13/04/2021 18:21:07	Cristiane Regina Cardoso Guterres	Aceito
Outros	termo_anuencia_figueiras.pdf	13/04/2021 18:20:07	Cristiane Regina Cardoso Guterres	Aceito

Endereço: Avenida Bento Gonçalves, 8855, Campus Central da UERGS, Prédio 11
Bairro: Agronomia **CEP:** 91.540-000
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3318-5148 **E-mail:** cep@uergs.edu.br

UERG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO RIO GRANDE
DO SUL



Continuação do Parecer: 4.733.836

Outros	Termo_anuencia_escolas municipais.pdf	13/04/2021 18:18:36	Cristiane Regina Cardoso Guterres	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	29/03/2021 19:54:22	Cristiane Regina Cardoso Guterres	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 25 de Maio de 2021

Assinado por:
Jane Marlei Boeira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Bento Gonçalves, 8855, Campus Central da UERG, Prédio 11
Bairro: Agronomia **CEP:** 91.540-000
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3318-5148 **E-mail:** cep@uergs.edu.br