



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO PROFISSIONAL**

ELISÂNGELA NUNES DOS SANTOS PELETTI

RODA DE LEITURA: GÊNEROS DISCURSIVOS MINICONTOS E POEMAS

CASCAVEL – PR
2019



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO PROFISSIONAL**

ELISÂNGELA NUNES DOS SANTOS PELETTI

RODA DE LEITURA: GÊNEROS DISCURSIVOS MINICONTOS E POEMAS

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado Profissional - área de concentração em Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Teorias da linguagem e ensino

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos

CASCAVEL – PR

2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Peletti, Elisângela Nunes dos Santos
Roda de leitura : Gêneros discursivos minicontos e poemas / Elisângela Nunes dos Santos Peletti;
orientador(a), Maria Elena Pires Santos, 2019.
104 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

1. Roda de leitura. 2. Oralidade. 3. Multiletramentos.
4. Minicontos e poemas. I. Pires Santos, Maria Elena . II. Título.

ELISÂNGELA NUNES DOS SANTOS

**RODA DE LEITURA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS MINICONTO E
POEMAS**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

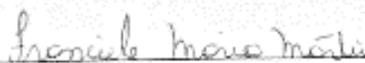
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
Orientadora



Prof. Dra. Carmen Teresinha Baumgartner
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
1º membro titular



Prof. Dra. Franciele Maria Martiny
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)
2º membro titular

Cascavel, fevereiro de 2019

Dedico este trabalho às minhas
filhas: Maria Fernanda e Ana
Carolina, razão de TUDO...

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me acompanhou em cada passo, dando forças, resistência e conforto.

Agradeço a minha mãe e meu pai, sempre preocupados com os estudos da filha.

Ao meu esposo, Joelcio, pelo companheirismo e dedicação.

Às minhas filhas, pela força que emitiram mesmo sem perceber.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Elena Pires Santos, que transmitiu a todo momento serenidade, compreensão, ética e profissionalismo.

À minha querida amiga de sala de aula, Antonia Elizabeth, um laço para toda a vida.

Às colegas de classe: Daise, Greicy, Jaqueline, Lilliane, Luci, Selma e Mariane.

Aos professores que nos atenderam durante a conclusão do curso. A cada nova disciplina, novos aprendizados e crescimento.

À querida secretária do programa ProfLetras, Cristina, que nos acompanhou, mesmo à distância, sempre nos tranquilizando perante os novos desafios.

E, finalmente, aos amigos que entenderam minha ausência e até afastamento.

Gratidão...

“Programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.

Paulo Freire

PELETTI, Elisângela Nunes dos Santos. **Roda de leitura: gêneros discursivos minicontos e poemas.** 2019. (104 p.), Dissertação (Mestrado em Letras – PROFLETRAS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2018.

RESUMO

Apresentamos neste trabalho os resultados de um projeto de ensino e pesquisa desenvolvido no Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, que teve como finalidade principal, devido às dificuldades encontradas no âmbito escolar com relação ao incentivo das práticas de leitura, elaborar e aplicar propostas de atividades, focalizando os gêneros discursivos *minicontos* e *poemas*, que incentivassem a prática da leitura por parte dos alunos de um 8º ano do Ensino Fundamental; planejar, juntamente com os alunos, atividades que contribuíssem para o desenvolvimento do gosto pela leitura e que propiciassem um melhor aproveitamento dessa prática; e desenvolver, com os alunos, rodas de leitura em diferentes espaços da escola e ao final do projeto organizar um sarau com a turma para a comunidade escolar, com os gêneros discursivos propostos. O trabalho foi desenvolvido com alunos da rede pública estadual, do município de Cascavel, no ano de 2018. O eixo desse projeto de leitura foi uma proposta de leitura fruição (GERALDI, 2011). Para tanto, os encaminhamentos metodológicos foram embasados na perspectiva da leitura sem cobrança avaliativa formal, pois uma das grandes reclamações dos alunos é quanto à realização de atividades com fins avaliativos tradicionais, posteriores às leituras de textos da esfera literária. A abordagem teórico-metodológica deste trabalho teve como ancoragem a pesquisa qualitativa/etnográfica, seguindo as orientações também da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1997), aliados à perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2012). Com vistas ao desenvolvimento de um Projeto de Multiletramentos, a pesquisa buscou desenvolver atividades que focalizassem as práticas de leitura e englobassem também a multiplicidade de culturas dos alunos e de semioses que constituem os textos, utilizando, para isso, os recursos disponibilizados pelas tecnologias, como celulares e internet para buscar uma aproximação entre as atividades da escola e as práticas sociais dos alunos. O trabalho foi baseado, entre outros autores, em: Lajolo (1997), Kleiman (2005), Rojo (2012) e Bortoni-Ricardo (2013). As atividades, que tiveram como centro a leitura de poemas e minicontos, englobaram também as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação). Atividades de oralidade foram ainda privilegiadas, pois se constituíram também como objetivos do trabalho, sendo que o ponto culminante do projeto foi a apresentação de um sarau para a comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Roda de Leitura. Oralidade. Multiletramentos. Tecnologia. Minicontos e Poemas.

PELETTI, Elisângela Nunes dos Santos. **Roda de leitura dos gêneros discursivos minicontos e poemas**. 2019. (104 p.), Dissertação (Mestrado em Letras – PROFLETRAS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2018.

ABSTRACT

This study aims at presenting the results of a teaching and research project developed at the Post-Graduation Program - Professional Master's in Letters/PROFLETRAS, whose main purpose was, due to the recorded difficulties at the studied school regarding reading stimulus, to prepare and apply activities, focusing on discursive genres, short stories and poems, that stimulated the reading practice of students from a 8th year of Elementary School; to plan, with the students, activities that could help on developing the joy for reading and that allowed a better achievement of such practice; as well as to develop, with the students, reading circles in different spots of the school. At the end of this project, a soirée was organized with the class for the school community, with the proposed discursive genres. The study was developed with students from a state public school, in Cascavel city, 2018. The main idea of this project was a reading enjoyment proposal (GERALDI, 2011). Thus, the methodological referrals were based on a reading perspective without formal evaluation, since one of the students' greatest complaints is about the accomplishment of activities for traditional evaluation purposes, after text readings regarding literary area. The theoretical-methodological approach of this study was substantiated on a qualitative/ethnographic research, also according to action-research guidelines (THIOLLENT, 1997), associated to the perspective of multi-literacies (ROJO, 2012). In order to develop a Multi-literacy Project, this research aimed at developing activities that focused on reading practices and also covered the multiplicity of students' cultures and semioses that constitute the texts. So, the available resources by technologies were applied, such as mobile phones and internet to seek for some relation between the school activities and the social practices of students. This study was based, among others, in: Lajolo (1997), Kleiman (2005), Rojo (2012) and Bortoni-Ricardo (2013). The activities, which were mainly based on poems and short stories reading, also included DTIC (Digital Technologies of Information and Communication). Oral activities were still preferential, since they were constituted as goals of this study; and the most important part of this project was the soirée presentation for the school community.

KEYWORDS: Reading Circle; Orality; Multi-literacies; Technology; Short Stories and Poems.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	24
1.1 MÉTODOS INVESTIGATIVOS	27
1.2 CONTEXTO ESCOLAR	30
1.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	32
1.4 PLANO DE TRABALHO DOCENTE	35
2 CONDIÇÕES PARA A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR PARA PRÁTICAS MULTILETRADAS.....	38
2.1 USO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS MINICONTOS E POEMAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	57
2.2 TECNOLOGIA COMO RECURSO PARA PRÁTICAS DE LEITURA	61
3 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA	65
3.1 ORGANIZAÇÃO DE UM SARAU COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS MINICONTOS E POEMAS.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS.....	102

INTRODUÇÃO

A escola é hoje uma importante agência de letramento social, pela qual passamos ao longo de nossa formação. Em sociedades letradas como a nossa, é extremamente necessário o domínio de práticas como a da leitura, para que possamos interagir de forma ativa e crítica. Rojo (2012) afirma:

Partindo do pressuposto de que a escola é uma das agências mais importantes de letramentos, a leitura deve ser o eixo norteador de todo o processo de ensino e aprendizagem e, por isso, deve ser considerada uma prática voltada para a formação de leitores e não de “alfabetizados” (ROJO 2012, p. 82).

Todas as atividades escolares estão fortemente entrelaçadas com práticas de leitura e escrita, embora nem sempre sejam realizadas de forma planejada para que possam contribuir para a formação de leitores de textos mais complexos. Acreditamos ser fundamental que os sujeitos que pertençam a esse núcleo social possam apropriar-se dessas práticas, recebendo da instituição escolar subsídios para seu aperfeiçoamento pessoal e profissional e que ainda sejam capacitados para fazer uso assertivo e constante das práticas de leitura e de escrita em seu convívio social. A esse respeito, Matta (2009) afirma:

Em sociedades letradas como a nossa, há a exigência da apropriação de um conhecimento que nos habilite a um grau de letramento para podermos decifrar o escrito necessário à sobrevivência social. Entretanto, essa exigência passa por outro nível, normalmente adquirido pela escolarização, e que representa o domínio e a utilização de estratégias e procedimentos relativos à atribuição de sentidos aos textos com os quais se interage nas práticas sociais (MATTA, 2009, p. 70).

Sabemos que ser proficiente nas práticas de leitura e escrita e usar esse conhecimento com propriedade pode nos capacitar para inferir sobre o conteúdo lido de forma a concordar ou não com a ideia do outro, propiciar o empoderamento e também a autonomia para a construção do conhecimento. Contudo, ainda percebemos, no ambiente escolar, práticas de leitura descontextualizadas que nada ou pouco significam para o aluno, as quais, muitas vezes, não correspondem mais à realidade desses sujeitos sociais, hoje em sala de aula. É importante entender que o processo de leitura sofreu muitas mudanças, tanto em sua forma de apresentação,

quanto em sua forma de realização e alcance. Essas transformações em grande parte são proporcionadas pelas mídias digitais. Segundo Rojo (2012):

Com aceleração na mudança dos velhos conceitos, a noção de leitor também tem sofrido modificações ao longo das duas últimas décadas. Se antes um leitor era um sujeito que tinha uma relação solitária com as formas impressas de leitura, hoje, após o advento da internet, a globalização tem desencadeado efeitos múltiplos sobre a circulação, a produção e a recepção de informações na medida em que os meios de comunicação e as novas tecnologias atravessam as fronteiras de um meio cultural próximo, local ou nacional, e nos aproximam de uma cultura mundial, globalizada (ROJO, 2012, p. 83).

A escola tem encontrado dificuldades para acompanhar as transformações sociais e amalgamá-las ao seu cotidiano de forma que o aluno transite confortavelmente entre o que pode ser considerado trabalho acadêmico dentro da instituição escolar e ainda transportar essas aprendizagens para a transposição de suas necessidades sociais. Oliveira, Tinoco e Santos (2009) expõem:

Mudam-se os tempos, mudam-se os espaços, mudam-se as pessoas, muda-se a ciência, muda-se o mundo, mas as mudanças na escola são mais lentas e requerem um enorme esforço de cada um de nós e de todos nós juntos para pensarmos com criticidade o que estamos ensinando, para quem, por que, para que, que alunos queremos formar, que metas temos para a escola e para a vida (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2009, p. 19).

As mudanças podem estar sendo lentas nas instituições escolares, mas seus profissionais têm conhecimento da necessidade de buscar formas de superar esses obstáculos e avançar no processo ensino-aprendizagem. Se há muitos anos temos problemas cotidianos em nossos processos educacionais, sendo tratados com acentuada ineficiência; se temos professores mal preparados, mal remunerados e se contamos com muitas famílias com orientações de letramentos diversos e não valorizados pela escola, qual seria a possibilidade de reverter esse quadro presente e rumar por caminhos que propiciem resultados mais satisfatórios?

Para trilhar esses novos caminhos, torna-se central a formação contínua do professor, principalmente para que possamos refletir sobre nossa própria prática como professoras/professores e pesquisadoras/pesquisadores, a partir de uma abordagem em que teoria e prática sejam indissociáveis.

Considerando as reflexões apresentadas, neste trabalho buscamos desenvolver os objetivos dispostos a seguir, os quais nortearam nossa ação e direcionaram o avanço de nossas reflexões.

Objetivo Geral:

Desenvolver um Projeto de Multiletramentos com a finalidade de incentivar a leitura, focalizando os gêneros discursivos¹ *minicontos* e *poemas*, para alunos de um 8º ano do Ensino Fundamental.

Objetivos Específicos:

- Planejar, juntamente com os alunos, atividades que contribuam para o desenvolvimento do gosto pela leitura e que propiciem um melhor aproveitamento dessa prática;
- Desenvolver, com os alunos, rodas de leitura em diferentes espaços da escola;
- Organizar um sarau com os alunos e comunidade escolar, com os gêneros discursivos *minicontos* e *poemas*;
- Refletir sobre o processo da implementação da unidade didática;
- Diagnosticar, por meio de questionários orais e escritos, aspectos que envolvam a prática da leitura no cotidiano daqueles estudantes.

Com as atividades realizadas neste estudo, a finalidade foi ampliar as possibilidades para que o aluno desenvolvesse a condição, não apenas de decodificar o código linguístico da leitura em questão, mas para que pudesse fazer escolhas quanto ao que lhe interessa ler, para que conseguisse avançar em seu entendimento, ampliando o nível de compressão leitora e para que fizesse leituras aprofundadas e críticas de textos cada vez mais complexos. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008, p. 71), “somente uma leitura

¹ Estamos utilizando aqui o conceito de gêneros discursivos na perspectiva que lhe atribui Bakhtin (1992, p. 279), ou seja, “como tipos relativamente estáveis de enunciados”. Esse conceito será mais amplamente tratado no capítulo II.

aprofundada, em que o aluno é capaz de enxergar os implícitos, permite que ele depreenda as reais intenções que cada texto traz”.

Outra contribuição que se esperava com esse projeto era oportunizar o “falar em público”, pois, para muitos alunos, esse é um desafio monumental. Apesar de frequentar algumas instâncias públicas, como igrejas, escolas, trabalho etc., muitos alunos não realizam atividades de prática oral individualizadas nesses ambientes de forma a somar essas experiências à sua formação pessoal e mais tarde até mesmo profissional. Matta (2009), a esse respeito, pontua:

Muitas vezes é na sala de aula que o aluno encontra a sua primeira oportunidade (ou não) de vivenciar situações de instâncias públicas. Já frequentou cultos, reuniões públicas, etc. e aprendeu a compreender as falas e suas regras em tais situações, mas provavelmente ainda não as praticou como falante (MATTA, 2009, p. 39).

Assim, essas práticas implicam no desenvolvimento da oralidade letrada, visando intensificar as relações entre oralidade e letramentos. Tenho percebido, em minhas experiências como professora, que muitos estudantes afirmam preferir perder nota em seus trabalhos a apresentá-los aos colegas. Na tentativa de colaborar com possíveis melhorias nesse panorama, este trabalho foi concluído com um sarau de minicontos e poemas, no qual houve a presença de colegas.

A fim de situar a relevância da temática referente à leitura de minicontos e poemas na escola, realizamos uma busca no banco de dados de teses e dissertações da Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior). A pesquisa foi realizada no período de 17 de fevereiro de 2017 a 26 de janeiro de 2018 e apresentou os seguintes resultados:

Quadro 01 – Busca por resultados referentes a trabalhos realizados sobre a leitura nas escolas

Modalidade	Quantidade de teses e dissertações alocadas no banco de dados da Capes
Leitura	35.909
Projeto de multiletramentos	11.10762
Leitura de Poemas	2.508
Minicontos	19

Fonte: <[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

Pelos resultados obtidos, ou seja, 35.909 dissertações sobre leitura, é notória a importância e o interesse que os pesquisadores atribuem a esse tema, como também acontece na proposição dos objetivos que compõem este trabalho. Quanto aos gêneros discursivos aqui focalizados – *poemas* e *minicontos* – esses números caem, embora, ainda assim, sejam abordados em um número significativo de teses e dissertações.

Especificadamente quanto ao gênero *miniconto*, foram encontrados apenas 19 trabalhos acadêmicos. Dentre esses trabalhos, os que mais se aproximaram desta proposta foi o trabalho da professora Olga Ozaí da Silva, intitulado *Miniconto: uma nova proposta para a literatura juvenil*. Segundo o objetivo da pesquisadora, seu trabalho “apresenta um olhar acerca da literatura juvenil, especificamente da inserção de um recente tipo de texto conhecido como miniconto e tem como objetivo geral verificar como o miniconto é inserido na produção para jovens [...]” (SILVA, 2014, p. 03).

Encontramos ainda a pesquisa de Tania Andrade Oliveira Santos, intitulada *Minicontos multimodais a partir de tiras da turma da Mônica*. Nesse trabalho, a pesquisadora une alguns minicontos disponíveis na *internet* incentivando produções escritas a partir das tiras da turma da Mônica. Segundo a pesquisadora, “com as inovações tecnológicas, novos gêneros textuais, agregando uma diversidade de recursos semióticos, entraram em circulação, exigindo de leitores e produtores de textos o desenvolvimento de multiletramentos” (SANTOS, 2015, p. 06).

Já na dissertação intitulada *Confluências na cidade: Fragmentos do Cotidiano em Minicontos de Helena Parente Cunha*, de Lenis Almeida da Silva, encontramos um trabalho voltado especificadamente para análises da escrita da autora Helena Parente Cunha. Segundo o pesquisador, sua dissertação:

tem por finalidade analisar contos e minicontos selecionados das obras *Cem mentiras de verdade: contos* (1990) e *Falas e falares: minicontos* (2012), da autora Helena Parente Cunha, dedicando-se especialmente, a perceber as convergências entre a realidade urbana e a ficção nas referidas obras da autora (SILVA, 2015, p. 07).

Como se pode observar, este trabalho se diferencia dessas dissertações por se ocupar em difundir simultaneamente os gêneros *poema* e *miniconto* como mais uma opção para leitura, pois, como professoras, percebemos o quanto o

desenvolvimento dessa atividade de leitura voltada para a fruição é importante para o letramento dos alunos e para incentivar o hábito pela leitura.

A finalidade de trabalhar esses gêneros de forma a incentivar também as práticas orais é que o aluno passe a lidar constantemente com suas leituras de forma mais leve, sem se sentir avaliado, e, *pari passu* a isso, esteja sendo preparado para atuar com criticidade em suas práticas sociais de oralidade. É urgente que a escola brasileira atente cada vez mais para as práticas da competência leitora, uma vez que a simples decodificação de códigos não possibilita a formação cidadã em sua totalidade, pois hoje vivemos em uma sociedade que exige bem mais no tocante a nossa atuação cidadã.

No campo da leitura, foco desse estudo, percebemos que, como educadores, carecemos de planejamento e monitoração da nossa atuação em relação às práticas escolares de leitura para, a partir desse ponto, buscar oferecer aos alunos atividades que façam sentido e que visem a uma aproximação prazerosa também com as produções literárias, pois, ao manter contato com distintas leituras, o sujeito aprimora seu desenvolvimento, construindo novos sentidos e interagindo com o já aprendido e com o novo. Segundo Lajolo (1997):

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas (LAJOLO, 1997, p. 106).

Ao mantermos contato regular com a leitura, podemos entrar em sintonia com o mundo do outro e interagir culturalmente, socialmente e politicamente. De acordo com Rangel e Rojo (2010, p. 87), “há um componente social no ato de ler; lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para compreender o que ele quis dizer, o que quis significar, mas lemos também para responder às nossas próprias indagações”. Assim, a atividade leitora pode abrir portas para o desenvolvimento de ações em práticas sociais, no sentido de formar e transformar a realidade. É uma prática que pode ser incorporada ao cotidiano das pessoas, promovendo uma interação de forma significativa em atividades sociais.

Nesse sentido, Koch e Elias (2006, p. 37) afirmam que “[...] a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que, nessa atividade, além de pistas e sinalizações que o texto

oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor”. Ou seja, aquele que recebe o texto produzirá uma interpretação com o seu conhecimento adquirido ao longo de seu desenvolvimento e de sua história de vida. Sendo assim, um texto nunca está acabado, sendo que sua função se completa a cada leitor que o acessa. Desse modo, é preciso reconhecer a pluralidade de sentidos de uma leitura. Segundo Koch e Elias (2006, p. 21), “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”. Contudo, ainda segundo as autoras, essa pluralidade de sentidos não significa que o leitor possa inferir qualquer significado em uma leitura, é preciso levar em conta as pistas que o texto traz, pois a leitura se concretiza por meio da interação autor-texto-leitor. Com vistas ao acima afirmado, a escola precisa trabalhar no sentido de cooperar para o desenvolvimento de uma autonomia leitora de seus alunos. Porém, para que um aluno seja autônomo em sua formação leitora, precisa passar por um processo gradativo que necessita de atenção, preparação e estímulos, o que preconiza a importância de planejar as atividades a serem desenvolvidas para esse fim.

Salienta-se que a leitura não é algo inato ao ser humano. Lajolo (1997, p. 7) expõe que “ninguém nasce sabendo ler: aprende-se à medida que se vive”. Assim, é necessário adquirirmos e ampliarmos essa prática ao longo de nossa vida, sendo a escola um ambiente propício para consolidar esse fim. Ao contrário do que muitos possam imaginar, nós não temos necessariamente que adquirir essa capacidade na escola, porém, culturalmente é nessa agência de letramento que grande parte das pessoas tem acesso a essa prática.

Precisamos analisar a leitura como um processo historicamente construído, que foi adquirindo grande valor para a maioria dos povos. Seu domínio, aos poucos, foi sendo valorado e desejado como uma ferramenta de uso individual e/ou social. A esse respeito, nas DCE (2008, p. 39), encontra-se que “[...] já na constituição da escola e do ensino no Brasil, o acesso à educação letrada era determinante na estrutura social, fazendo com que os colégios fossem destinados aos filhos da elite colonial”.

Já naquela época privilegiava-se o fato de que, por meio dessa prática, podemos também melhorar nosso vocabulário, obter e produzir novos conhecimentos, desenvolver nosso pensamento lógico e reflexivo. Assim, a prática da leitura amplia horizontes e enriquece nossos conceitos. Ressaltamos ainda que,

contemporaneamente, essa é uma necessidade indispensável para o mundo do trabalho.

Assim, podemos dizer que a prática da leitura se tornou uma necessidade social, pois vivemos em uma sociedade letrada e, para termos amplo acesso a muitas de suas esferas de funcionamento, necessitamos desse conhecimento. Nesse contexto, a instituição escolar, especialmente a pública, hoje tem que, entre seus desafios, oferecer formação de qualidade ao seu alunado, tarefa nada simples, porém possível de ser cumprida.

Em meio a tantas preocupações em relação a uma formação plena do sujeito que passa pelos bancos escolares, está a incumbência da formação leitora, entendida aqui como tarefa tanto dos professores de língua portuguesa, como daqueles de todas as demais disciplinas, pois todos são, em primeiro lugar, professores de leitura e escrita. Segundo Guedes e Souza (2007, p. 13), “ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola”. Por isso, todos nós, docentes, precisamos ter, entre nossos objetivos, o desenvolvimento de atividades que habilitem o aluno a utilizar satisfatoriamente essa prática e que também o estimulem a buscar outras leituras, fora do ambiente escolar e incorporar esse hábito social à sua rotina.

Quanto ao papel da escola, reitera-se que esse ambiente deveria ser o espaço em que a leitura fosse constantemente incentivada, um local onde as primícias das aulas de leitura fossem a troca cultural entre o texto, o leitor e o autor. De acordo com as DCE (2008):

[...] No ato da leitura, um texto leva a outro e orienta para uma política de singularização do leitor que, convocado pelo texto, participa da elaboração dos significados, confrontando-o com o próprio saber, com a sua experiência de vida (PARANÁ, 2008, p. 57).

Porém, não ignoramos que faz parte da rotina escolar o fato de que, quando são feitas propostas de atividades ligadas à leitura, uma parte considerável dos alunos se mostra desmotivada. De acordo com minhas experiências escolares como professora do Ensino Fundamental e Médio, percebo a dificuldade que grande parte dos alunos apresenta quando precisa interpretar o conteúdo lido. Bortoni-Ricardo e Machado (2013) têm apontado em seus estudos duas importantes fontes de

pesquisas de resultado escolar, o PISA² (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e o SAEB³ (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), sendo que esses programas vêm revelando, por meio da apuração de seus resultados, que muitos alunos não compreendem aquilo que leem, fato perceptível também na sala de aula. Embora não haja aqui uma defesa desses instrumentos de pesquisa, concordamos que os dados disponíveis nesses estudos precisam ser levados em consideração pelos profissionais da educação, uma vez que apresentam um panorama da formação de uma geração, que hoje está sob nossa responsabilidade ética e profissional.

Abordamos, nesse ponto, o fato de que não existem respostas prontas para esse dilema, contudo, nosso compromisso deve ser o de investigar todas as perspectivas possíveis, inclusive no tocante ao uso das tecnologias digitais em atividades escolares. Percebemos que, mesmo tendo acesso às inúmeras possibilidades de leitura na era tecnológica, ainda assim uma boa parte de nossa população se encontra à margem da ampliação dos processos de leitura no tocante ao acesso a textos mais complexos. A esse respeito, as DCE (2008) apontam:

[...] Mesmo vivendo em uma época denominada 'era da informação', a qual possibilita acesso rápido à leitura de uma gama imensurável de informações, convivemos com o índice crescente de analfabetismo funcional e os resultados das avaliações educacionais revelam baixo desempenho do aluno em relação à compreensão dos textos que lê (PARANÁ, 2008, p. 48).

Com base nessa informação, concluímos que precisamos de atividades bem planejadas e diretas, no intuito de desenvolver ou aprimorar a prática leitora desses sujeitos sociais. Conhecedores das inúmeras dificuldades enfrentadas pela escola pública, nós, professores, precisamos ter como meta primordial em nosso trabalho uma formação leitora integral, que possibilite ao sujeito refletir sobre os fatos, emitir opiniões, contrapor decisões e, quando necessário, usar a comunicação

² O PISA é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206. Acesso em: 20 ago. 2018.

³ O SAEB é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 20 ago. 2018.

escrita ou oral a seu favor e de sua classe social. Rojo (2012), a esse respeito, afirma:

É indispensável um ensino de língua portuguesa que desenvolva um processo de leitura/escrita em que o aprendiz se coloque como leitor crítico e autônomo, um processo cujas atividades ultrapassem uma prática de mera decodificação verbal, para privilegiarem a compreensão dos textos segundo o caráter responsivo da linguagem e do discurso (ROJO, 2012, p. 181).

Com base nesses estudos, acreditamos que a escola precisa se posicionar como uma agência emancipadora do pensamento social. Nesse sentido, as aulas de leitura podem ser potentes mecanismos de alcance a esse objetivo. Muitas são as tentativas de mudar esse panorama. Todavia, ainda temos observado no cotidiano escolar um acentuado desinteresse pela leitura. Isso talvez possa ser explicado, em parte, pela cultura da leitura na escola, em que muitas vezes os textos e atividades são impostos sem considerar os interesses dos alunos, contemplando ainda uma cobrança avaliativa. Podemos também analisar que o que temos percebido como falta de interesse seja, na verdade, a dificuldade que o aluno tem de compreender o conteúdo de sua leitura de forma profunda, ficando na superficialidade da decodificação, fato que não permite que esse sujeito “viaje” nos textos a que tem acesso, perdendo talvez toda a beleza e encanto das obras que tenha lido.

Ciente da enorme dificuldade que encontramos em nossa rotina de trabalho, no quesito “incentivo à leitura”, e da angústia de muitos professores que não conseguem atingir êxito em seus trabalhos com atividades leitoras, consideramos importante a busca por práticas de trabalho no interior das escolas, que sejam aliadas dos professores e alunos no desenvolvimento de atividades proporcionem incentivo constante à leitura.

Com foco nessa realidade, é importante resgatar o valor e incentivar o gosto pela leitura, pois essa atividade tem peso relevante para a própria formação humana. Cabe ao professor buscar aliar os conteúdos escolares ao interesse das turmas com as quais trabalha. Nesse sentido, esse projeto buscou oferecer atividades que não tinham cunho avaliativo, para que o aluno não sentisse a cobrança da nota, podendo dedicar-se exclusivamente a ler e refletir com os colegas a respeito de suas impressões. As atividades direcionadas focavam a oferta de leituras de minicontos e poemas, leituras breves, mas carregadas de sentido, que

podem contribuir para oferecer ao leitor autonomia de reflexões. Torna-se central, então, a proposição de atividades que estejam sempre incentivando a construção de sentidos e a correlação com as práticas sociais dos alunos, com a finalidade de intervir na formação de um leitor experimentado e competente, seguro de suas escolhas e apto a tomar decisões.

É a partir das perspectivas aqui discutidas que foi desenvolvido, pelos alunos e por mim, um Projeto de “Multiletramentos”⁴ (ROJO, 2012), que objetivou contribuir para a formação de atores sociais, sujeitos que utilizem suas leituras como ferramenta social que lhes possibilite, de fato, ampliar sua interação com o mundo à sua volta.

A respeito do conceito de letramento, Soares (2004, p. 43) enfatiza que “letramento é usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito) para receber instruções (para encontrar um tesouro... para consertar um aparelho... para tomar um remédio) enfim, é usar a escrita para não ficar perdido”. Ou seja, o aluno precisa encontrar consonância de sentidos nas atividades escolares, para aliá-las às suas necessidades diárias.

Quanto à formação leitora, a escola deve, apesar de não ser a única responsável, desempenhar um papel fundamental no trabalho de formação de leitores competentes, disseminando conteúdo científico e cultural, sempre primando, em suas atividades, para que estas abranjam processos de formação cidadã e de preparação para a atuação nos mais diversos papéis sociais.

O termo leitura, além de estar ligado ao conceito de letramento, também está conectado ao termo alfabetização, conforme explicita Kleiman (2005):

A prática da alfabetização se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes no assunto (os alunos). Ambos – o professor e alunos – têm relações sociais predeterminadas: uma anima, organiza, avalia; os outros respondem, realizam as atividades propostas (KLEIMAN, 2005, p. 13).

Kleiman (2005, p. 14) ainda expõe que o processo de alfabetização de uma criança “envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional [...]”. Contudo,

⁴ O conceito de multiletramentos que, conforme Rojo (2012, p. 13) abarca a “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela [a sociedade] se informa e se comunica”, será discutido com mais profundidade no segundo capítulo.

precisamos ressaltar que uma das funções da escola é focar no fato de que o aluno, em seu processo de aprendizagem, não apenas decodifique as palavras, pois ele deve ir muito além. O sujeito deve ser letrado, ou seja, ter acesso ao desenvolvimento de capacidades que vão além da superficial leitura de caracteres.

Acreditamos que, ao vivenciar essa experiência da aplicação do Projeto de multiletramentos aqui relatado, tivemos a oportunidade de observar esse processo de forma interna, como docente da turma, mas também externa, como observadora, que analisa ações, atitudes e identifica se as estratégias e metodologias aplicadas favoreceram o foco desse trabalho, que é estimular o interesse pela leitura, ou se algumas estratégias devem ser repensadas e readaptadas. Para desenvolver os objetivos aqui propostos, este texto está organizado da seguinte maneira:

O primeiro capítulo versa a respeito dos procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa. Nesse momento, foi realizada também uma descrição dos sujeitos da pesquisa, compreendendo faixa etária, gênero, algumas informações de cunho familiar e pessoal dos alunos que se mostraram relevantes para este trabalho. Também apresentamos o contexto no qual está situada a escola, bem como alguns aspectos das relações sociais travadas por esses sujeitos, além do plano de aplicação, as proposições do projeto, quais métodos foram utilizados para a geração de dados e o Plano de Trabalho Docente proposto para a realização do Projeto de Multiletramentos. Abordaremos também, nesse capítulo, a utilização dos meios tecnológicos digitais nas atividades escolares, pois uma das propostas deste trabalho é aliarmos a tecnologia para a realização de várias leituras, tanto informativas como dos gêneros literários para posterior gravação de pequenos vídeos dos alunos apresentando minicontos ou poemas de suas escolhas e postagem em uma página específica do *facebook*. Essas atividades tiveram como finalidade aliar as práticas escolares àquelas que já são praticamente uma constante no cotidiano desses alunos, quais sejam, o uso das tecnologias.

Partindo das minhas experiências como professora para exemplificar as dificuldades de desenvolvimento de atividades referentes ao incentivo do gosto pela leitura, no segundo capítulo apresentaremos os conceitos de letramentos e multiletramentos, centrais neste trabalho, que propõe a aplicação de um Projeto de Multiletramentos. Também abordamos o conceito de gêneros discursivos e, mais pontualmente, dos gêneros *miniconto* e *poema*, foco das atividades aqui propostas.

No terceiro capítulo, apresentamos as análises das atividades realizadas com os alunos. Abordamos também os resultados dos questionários destinados aos sujeitos selecionados e também fragmentos do diário de campo construído durante a aplicação do projeto. Apresentamos ainda a produção do sarau de leituras realizado pela turma e discutimos sobre a importância da prática da leitura oralizada na escola.

Por fim, as considerações finais dispõem de uma síntese dos resultados obtidos nesse processo.

1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos uma abordagem teórico-metodológica que seguiu uma orientação da pesquisa qualitativa, numa perspectiva etnográfica aliada à pesquisa-ação, para embasar a geração de registros e posterior análise. Exploramos ainda descrições sobre o contexto escolar no qual foi aplicado o projeto e também sobre os sujeitos da pesquisa.

No tocante à abordagem qualitativa, esta tem seu desenrolar geralmente em ambientes escolares. Segundo André (1995), essa abordagem de pesquisa é denominada:

Naturalista ou naturalística porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística de fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995, p. 17).

Seguindo essa perspectiva, os trabalhos foram realizados de forma a captar as relações que ocorreram no ambiente de sala de aula, com as atividades do cotidiano escolar, observando os processos e coletando resultados em tempo real. Para tanto, procuramos nos desvencilhar de muitas de nossas “verdades”, para assimilarmos a experiência do aluno, no seu tempo e na sua cultura, buscando assim ultrapassar nossas crenças e apreender novos saberes. Segundo Teis e Teis (2006):

Ao iniciar uma pesquisa, o pesquisador traz para a experiência certos esquemas de interpretação. Dessa forma, sua tarefa consiste em tomar cada vez mais consciência acerca dos esquemas de interpretação das pessoas observadas e acerca de seus próprios marcos de interpretação culturalmente aprendidos, que ele levou ao campo. O investigador deve ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo (TEIS; TEIS, 2006, p. 05).

De acordo com a teoria de Erickson (1989), discutida por Teis e Teis (2006), a vertente etnográfica é muito usada para estudar povos e suas culturas, hoje estando bastante presente nas pesquisas educacionais, pois ela propõe o envolvimento

direto do pesquisador, sendo observador, mas também participante. A investigação aqui relatada, que se caracterizou pelo desenvolvimento de um Projeto de Multiletramentos com a participação de todos os envolvidos, ou seja, a mim como professora e meus respectivos alunos, no qual utilizei também entrevista, rodas de conversa, questionários e observação constante da minha própria prática, revelou elementos pelos quais o pesquisador, inserido no processo, afeta e é afetado pelos resultados.

Para que um trabalho seja reconhecido como etnográfico, deve preencher, antes de tudo, os requisitos da etnografia que tem como premissas a observação das ações humanas e sua interpretação, a partir do ponto de vista das pessoas que praticam ações. Trata-se de gerar dados aproximando-se da perspectiva que os participantes têm dos fatos. Para captar esse sentido, as ações do próprio pesquisador precisam ser analisadas da mesma forma que as ações das pessoas observadas. Assim sendo, todo processo é interpretativo. Segundo Erickson (2001), citado por Teis e Teis (2006):

O trabalho etnográfico envolve a observação de longo prazo em um cenário que está sendo estudado, a fim de o pesquisador familiarizar-se com os padrões rotineiros da ação e interpretação que correspondem ao universo cotidiano local dos participantes. Consequentemente, o pesquisador aproxima-se do sistema de representação, classificação e organização do universo estudado. Nesse método de pesquisa a preocupação do pesquisador é com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca (TEIS; TEIS, 2006, p. 04).

Esse tipo de pesquisa aponta a necessidade de um aprofundamento no local alvo do estudo, como no caso deste projeto, em que, como professora da turma, estive constantemente lidando com elementos reais, buscando adaptar nossas propostas e sincronizar os objetivos do projeto aos interesses dos alunos. Lembrando que este é meu constante local de atuação, agora em meio à pesquisa o mergulho deve aprofundar-se nas questões escolares que, muitas vezes, podem até mesmo passar despercebidas no cotidiano, ou seja, conforme Erickson (2001), é necessário nos familiarizar com o estranho e estranhar o familiar. A esse respeito, Teis e Teis (2006) destacam:

Por isso, mergulhar na realidade cotidiana é uma condição para que se possa compreender o que se passa na escola. É no cotidiano que a escola se revela como um espaço de confrontos e interesses entre um sistema oficial que distribui funções, determina modelos, define hierarquias, e outro, o dos sujeitos – alunos, professores, funcionários – que não são apenas agentes passivos diante da estrutura (TEIS; TEIS, 2006, p. 05).

Cabe, então, ao professor, libertar-se de toda hierarquia que possa manter e analisar o processo direcionado por ele, desvincilhando-se de modelos profissionais que não mais cabem no contexto atual, questionando sua postura, bem como a de seus alunos, não computando erros, mas sim ajustes.

A pesquisa etnográfica traz entre seus princípios a reflexividade e o estranhamento. Teis e Teis (2006, p. 05) afirmam que, “de acordo com o princípio da reflexividade, o pesquisador precisa estar em constante processo de reflexão a respeito do seu lugar e do lugar social dos seus participantes”. Assim, o professor precisa olhar-se como sujeito dessa pesquisa e perceber sua atuação de forma positiva ou até mesmo insuficiente para a ação em determinados momentos. O docente precisa mediar as atividades de forma consciente e preparada. Muito dependerá dele o valor do saldo das atividades realizadas.

Quanto ao estranhamento, ainda segunda as autoras (TEIS; TEIS, 2006, p. 06), “possibilita ao pesquisador identificar e descrever fatos que estavam invisíveis, inclusive para ele”. Dessa forma, é preciso “estranhar” a rotina, observá-la, analisá-la, pois no dia a dia muitos elementos, considerados naturais em sala de aula, podem passar despercebidos e ser deixados de lado, como fatos sem relevância, mas na verdade podem ser pequenas pistas do caminho a seguir na busca da melhoria de nossa atuação e, conseqüentemente, na formação de nossos alunos.

No tocante ao estranhamento, cabe aqui frisar que é preciso “estranhar” esse desinteresse pela literatura, e não vê-lo como algo passível da sala de aula, mas como resultado de um processo que não obteve sucesso, podendo ser revisto e reelaborado.

Quanto à pesquisa-ação, é importante destacar que tem sido muito utilizada no campo educacional; essa abordagem planeja local, tempo determinado e participantes. Segundo Thiollent (1997):

Pesquisa-ação pressupõe uma concepção de ação, que “requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou autor), um

objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado [...]" (THIOLLENT, 1997, p. 36).

Esse tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador abordar sua própria prática de modo analítico e crítico. Nela estão envolvidos simultaneamente pesquisador e pesquisados, atuando em suas funções específicas, porém, constantemente monitorados pelo pesquisador.

Seguindo as orientações de uma abordagem qualitativa e etnográfica, aliadas à pesquisa-ação, no próximo tópico descrevemos os métodos de geração dos dados, os quais serão posteriormente analisados.

1.1 MÉTODOS INVESTIGATIVOS

Optamos pelos métodos investigativos questionário e diário de campo, em que foram realizadas as anotações sobre todas as atividades realizadas, bem como o Plano de Trabalho Docente para obtenção de informações pertinentes para os objetivos deste trabalho. Descrevemos agora como utilizamos cada um desses métodos.

Como o trabalho foi dirigido no intuito de estimular o gosto pela leitura, apesar de já termos um panorama formado a partir dos anos de experiência em sala de aula, buscamos nos questionar a respeito dos hábitos de leitura dos sujeitos da pesquisa, ensejando “estranhar” nossas posições pré-concebidas a respeito do tema. Assim, optamos pela pesquisa qualitativa, que, segundo Flick (2013), é de cunho social e oferece três diferentes modos de coletas de dados, podendo ser desenvolvidos das seguintes maneiras: “fazendo perguntas às pessoas (mediante pesquisa de levantamento e entrevistas), observando-as ou estudando documentos” (FLICK, 2013, p. 109). Neste trabalho, utilizamos questionários de forma escrita e oral e a observação de todos os envolvidos no processo, além dos registros em diário de campo.

No primeiro momento da realização do projeto, foi entregue um questionário escrito⁵ aos alunos, com as seguintes questões: Qual sua relação com a leitura?

⁵ As respostas dos métodos investigativos e as análises estão dispostas no Capítulo III deste trabalho.

Que tipo de leitura você mais gosta de fazer? Gosta das aulas de leitura realizadas pela escola? Você usa seu celular para ler?

As questões eram abertas e foram direcionadas para todos da turma simultaneamente. Os alunos foram liberados de assinar, a fim de que pudessem responder livremente de acordo com a sua realidade. Isso se fez para que pudéssemos ter um panorama da situação daquela turma. Segundo Flick (2013, p. 110), “os estudos de questionários têm por objetivo receber respostas comparáveis de todos os participantes. Por isso, as questões, assim como a situação da entrevista, são designadas de forma idêntica para todos os participantes”.

Por meio das respostas obtidas, pudemos elaborar um panorama da realidade daquela turma, que nos pareceu bem próximo do que já projetávamos, contudo, ter o material em mãos nos forneceu certeza dos rumos a tomar.

As observações foram a parte mais consistente do trabalho. Segundo Flick (2013), existem vários conceitos aplicáveis à estratégia do pesquisador observador. De acordo com as exposições do autor, esse projeto contempla em seu desenrolar a “Observação Aberta”, que é quando os participantes têm ciência de estarem sendo observados. Contempla também a “Observação em ambientes naturais”, pois, apesar de termos saído da sala de aula por diversos momentos, ainda permanecemos em espaços da escola, comumente utilizados pelos sujeitos da pesquisa.

Ao final da aplicação do plano de intervenção, foi realizado um questionário de forma oralizada. Os alunos se organizaram em uma única roda e as seguintes questões foram direcionadas aos participantes: O que você achou da forma como o projeto “Roda de Leitura dos Gêneros Discursivos Minicontos e Poemas” foi realizado? Você já havia entrado em contato com os gêneros apresentados nesse trabalho? O que você gostaria de implementar nesse projeto a fim de que o mesmo pudesse ser melhor aproveitado pelos alunos? Você recomendaria a aplicação do projeto com outras turmas? Quanto às leituras realizadas durante o projeto, por qual dos gêneros trabalhados você teve mais interesse?

Nesse ponto do trabalho, acreditamos que a turma em questão estava bem confiante na relação estabelecida durante a realização das aulas para falar abertamente de suas impressões, colaborando dessa forma com os resultados deste trabalho.

O terceiro método de investigação de que fizemos uso durante todo o desenvolvimento deste trabalho foi a construção de um diário de campo. Por meio desse instrumento de geração de dados, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 47), “o professor pesquisador pode tomar notas simultaneamente às atividades ou após o trabalho”.

Concordamos também com Bortoni-Ricardo (2008, p. 47), quando a autora afirma que essa é uma atividade bem próxima à rotina de trabalho do professor, pois, segundo ela, “escrever em um diário é uma prática muito familiar aos professores e é possível fazer anotações entre uma atividade e outra, sem que isso tome muito tempo”. Bortoni-Ricardo (2008, p. 47) ainda afirma que “o professor pesquisador pode tomar notas simultaneamente às atividades ou após o trabalho”, o que facilita a sua alimentação de notas, uma vez que, em meio às atividades escolares, nem sempre temos tempo para nossas escritas. Dessa forma, esse instrumento de coleta permite, ao pesquisador, anotar em tempo real, ou após o desenvolvimento de seu trabalho, informações relevantes para sua análise.

Por meio desse instrumento de coleta de informações, é também possível manter uma conexão de informações, uma vez que ele mantém informações na ordem cronológica dos acontecimentos e o pesquisador pode recorrer a esse material para perceber avanços ou até mesmo retrocessos em sua pesquisa.

Todos os acontecimentos da prática podem ser registrados, e posteriormente analisados. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008):

[...] Os textos mais comuns que são incorporados aos diários são descritivos de experiências que o professor deseja registrar, antes que se esqueça de detalhes importantes. Sequências descritivas nos diários contêm narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entoação e expressões faciais. Esses detalhes podem ser muito importantes. Falas do próprio professor ou de outra pessoa devem ser reproduzidas o mais fielmente possível (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47).

Muitas vezes, a informação que temos é oriunda de uma simples expressão facial de um integrante da pesquisa, porém, seu significado quando analisado no contexto traz uma enorme significância para o trabalho.

1.2 CONTEXTO ESCOLAR

As atividades foram desenvolvidas em um colégio público estadual situado no estado do Paraná. O estabelecimento funciona com ensino fundamental e médio no período matutino. Trata-se de um colégio de médio porte que conta com uma diretora e duas pedagogas, sendo que uma dessas profissionais era ligada às turmas de oitavo ano. Na biblioteca e no laboratório de informática, os alunos são atendidos por Agentes Educacionais nível II. Esses funcionários pertencem ao quadro administrativo da escola e auxiliam professores e alunos quando em atividades desenvolvidas nos setores pelas quais são responsáveis.

A biblioteca escolar funcionava com alguma dificuldade, pois a escola está em funcionamento há apenas dois anos e carece de mais títulos em seu acervo. Consideramos esse fato um empecilho para o desenvolvimento de muitas atividades (não apenas as do projeto), a fim de que surtam efeitos no sentido de expandir os gêneros oferecidos e oferecer uma leitura que atraia diferentes alunos com diferentes interesses. Lembramos que os PCN (BRASIL, 1998, p. 71) destacam que “a escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros”. Em muitos momentos da implementação do trabalho ora relatado, um acervo mais completo teria auxiliado na obtenção dos objetivos propostos.

Este trabalho foi elaborado por mim, professora de Língua Portuguesa (regente da turma), que também ocupei o papel de pesquisadora, e implementado no espaço escolar descrito anteriormente, tendo o cuidado de observar minha própria prática no encaminhamento do trabalho, bem como observar a receptividade dos alunos envolvidos no processo.

Assim, este projeto foi desenvolvido no ambiente escolar, ou seja, utilizando os recursos da própria escola, apenas elegendo espaços diferentes para a realização dessas aulas, buscando desfazer um conceito, próprio de muitos alunos, de que após a leitura vinham cobranças avaliativas imediatas.

É evidente que atividades de leitura podem ser desenvolvidas em diversos tipos de ambientes, nas dependências da própria casa, parques, metrô, trem, ônibus etc., como acontece cotidianamente com aqueles que fazem da leitura uma prática social.

No ambiente escolar, geralmente essa prática ocorre em sala de aula ou nas bibliotecas, dois ambientes que já estão saturados e que parecem não oferecer mais sabor à prática da leitura. São também constantemente acompanhadas de análises textuais com respostas prontas e fechadas, avaliações, ou seja, tarefas escolares a serem cumpridas, muitas vezes sem nenhuma relação com a vida pessoal dos sujeitos envolvidos.

Considerando o exposto, o estudo em desenvolvimento focou não só na mudança do espaço da biblioteca escolar como ambiente para realização de aulas de leitura, mas estendeu essa ação para outros ambientes da escola e também fora desse local, para que passasse a fazer parte das práticas sociais dos alunos.

Sabe-se que as aulas de leitura desenvolvidas em bibliotecas podem contar com momentos de angústia para muitos alunos, pois se sentem forçados a permanecer nesse local para realizar a leitura. Muitas vezes, essa atividade é usada ainda como punição por condutas não bem vistas em sala de aula. Alguns alunos já reconhecem esse local como um espaço reservado à prática da leitura. Outros, no entanto, não o entendem por essa função e, sempre que dirigidos ao local, sentem-se entediados, forçados a permanecer no ambiente e também a ler algum material pelo qual não se interessam.

Quanto à sala de aula, trata-se do espaço em que os alunos mais permanecem nas escolas. Nós, professores, sabemos que qualquer atividade que se realize fora desse espaço já traz uma animação nova para a turma.

Diante dessa constatação, buscamos, então, fazer com que os alunos não sentissem as aulas de leitura como uma obrigação escolar. Assim, esse projeto partiu de uma perspectiva de leitura sem cobrança: apenas ler, refletir, pensar, ressignificar e compartilhar com os colegas suas emoções e suas impressões. Outro fator importante foi o fato de os alunos poderem escolher dentre os gêneros propostos as leituras que lhes despertassem interesse, pois, segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 72), “o professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que lêem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás”. Ressaltamos nossa compreensão de que, quando um aluno se sente à vontade com as leituras praticadas na escola, ele pode difundir esse hábito para fora do ambiente escolar.

Outra estratégia utilizada foi a implementação de práticas para incentivar o gosto pela leitura, então, as atividades foram realizadas também em áreas abertas da escola, pátio central e na “Estação da Leitura”⁶. Quanto à disposição dos alunos, permitimos que levassem suas cadeiras ou se acomodassem da maneira que se sentissem confortáveis. A intenção era apenas encontrar um local confortável, realizar as leituras e reportar aos colegas, sem uma preocupação premente com o tom da fala dos alunos ou outros comportamentos bem próprios dessa faixa etária.

Em grande parte dessas atividades, não ocorreu a participação de agentes externos (estagiários, pedagogos, bibliotecários etc.) na rotina desses alunos. Os estudantes e eu, a professora de Língua Portuguesa, fomos os sujeitos do projeto.

1.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os estudantes participantes do trabalho pertencem a uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental. A turma compreende um total de 35 alunos, sendo 18 meninas e 17 meninos. No grupo em questão, a faixa etária era de 12 a 15 anos, sendo que quatro alunos eram repetentes, um aluno recebia acompanhamento de sala de apoio e um era portador da síndrome de Asperger, sendo acompanhado por uma professora PAEE⁷; ainda assim, ele precisava de uma atenção especial, pelas próprias peculiaridades dessa síndrome.

Em conformidade com relatos de muitos outros professores sobre o ambiente escolar, é preciso ressaltar que essa turma era bastante indisciplinada, conversavam o tempo todo, muitos chegavam atrasados após o intervalo, faziam barulhos nos corredores, discutiam constantemente entre si e alguns deles sempre procuravam discutir comigo, numa tentativa de retirar minha autoridade como professora. Eram constantes as brigas por materiais escolares, uma vez que vários desses utensílios sumiam durante as aulas. Chegou ao ponto de até materiais de meu uso pessoal serem escondidos por alguns alunos. Um aluno em especial, Felipe⁸, gritava dentro da sala, falava palavras de baixo calão, ofendia os colegas e até mesmo a mim o tempo todo, trazia uma pequena caixa de som, que ligava durante as aulas para

⁶ Estação da Leitura: nome escolhido pela turma para um espaço com mesas, bancos e árvores, disponível em meio ao pátio da escola.

⁷ Professor de Apoio Educacional Especializado.

⁸ Para preservação dos sujeitos da pesquisa, os nomes utilizados para nos referir aos alunos são fictícios.

desestabilizar o clima do ambiente. Alguns alunos simplesmente saíam da sala durante as aulas. Outro aluno, Anderson, era extremamente inquieto, provocava todos os colegas, pegava o pó do giz do quadro e jogava na cabeça dos alunos, emitia uns gritos em meio às aulas ou tinha crises de risos sem motivo em meio às leituras.

O aluno com síndrome de Asperger constantemente se irritava em meio a tanta indisciplina e barulho e discutia em tom alto com a turma, pois, devido à sua síndrome, ele precisava de um ambiente mais calmo para realizar suas atividades.

Quanto ao aprendizado, sabemos que os alunos, como já esperado, possuem diferentes desempenhos nas atividades de Língua Portuguesa. A grande maioria dominava o código de escrita, contudo, nas situações de interpretação da leitura, muitos apresentavam uma enorme dificuldade ao construir suas impressões sobre o material lido e, para esconder essa lacuna em sua formação, acabavam buscando sempre copiar respostas dos colegas. Outros alunos precisavam de auxílio para ler e entender o texto. Uma pequena parcela dominava a competência discursiva de entender o texto e questionar o que foi lido perante os demais.

Quando eram promovidas discussões com a turma, de modo geral, poucos respondiam aos questionamentos. Parecia haver uma imensa preocupação em errar e, por isso, ser considerado menos habilidoso pelos colegas. Quanto mais eram incentivados a falar, mais silenciavam. Esse silenciamento pode estar relacionado a atividades escolarizadas, ou seja, desvinculadas das práticas sociais dos alunos, que, por isso mesmo, não encontram o sentido esperado, provocando baixa autoestima e dificuldade de aprendizagem. Com esse Projeto de Multiletramentos, pretendia-se justamente interferir nessa realidade.

No que tange aos momentos de leitura silenciosa, ocorriam muitas queixas e muitos alunos apenas fingiam estar lendo. Quando indagados sobre algum detalhe da leitura, não sabiam responder coerentemente. É necessário dizer que apenas uma pequena parcela desses jovens realizava as atividades de leitura e buscava discutir o material com a classe ou com a professora, o que evidenciou a necessidade de um planejamento de atividades que buscassem problematizar esses fatos.

A grande maioria deles declarava apenas realizar leituras em seus celulares, especialmente aquelas provenientes das mídias sociais, evidenciando que estes são leitores, mas podem não ser os leitores esperados pela escola, ou que os

preparasse para a vida fora da escola. Cabe a nós, professores, que estamos em sala de aula, frente a frente com esses alunos, observar seus novos meios de leitura, procurar conhecer esses e meios e valorá-los, usando-os como estratégia em sala de aula. Segundo Rojo (2012):

Queremos discutir os impactos e possibilidades das novas práticas para o contexto escolar, já que a linguagem multimidiática, por exemplo, produz significados independentes dos textos verbais, permitindo modos de pensamento, formas de comunicação, métodos de pesquisa e ensino radicalmente diferentes, ou seja, trata-se de outros letramentos, de novos letramentos (ROJO, 2012, p. 131).

Com certeza, nós, professores, podemos aprender muito com esses alunos, se nos aproximarmos mais dos saberes dessa geração, ressaltando que essa aproximação certamente contribuirá para uma melhoria no nosso cotidiano escolar.

Dando sequência ao projeto de Multiletramentos, indagamos sobre as atividades leitoras dos familiares dos alunos. A maioria declarou não haver leitores assíduos em seus núcleos familiares, mesmo que tenham declarado serem leitores das mídias sociais. A partir desse dado, foi então indagado sobre a profissão ou o trabalho dos seus pais. De acordo com as falas dos estudantes, as atividades laborais de seus familiares são de ordem manual, assim, não haveria nem mesmo uma necessidade do mundo do trabalho que faça aparecer, nesses espaços, momentos de leitura como aqueles privilegiados pela escola.

Com esses dados, percebemos que a cultura familiar se distancia da cultura escolar, não havendo nesses núcleos familiares o hábito constante da leitura de outros textos além daqueles relacionados às práticas cotidianas, como bulas de remédios, manuais de aparelhos tecnológicos ou receitas culinárias. Essa constatação reforça a importância de projetos de multiletramentos que tenham por objetivo ampliar as possibilidades de leitura dos alunos, no contexto escolar, para que eles tenham acesso aos mais variados gêneros discursivos e possam, assim, ampliar sua compreensão leitora crítica.

Quanto ao trajeto percorrido para chegar à escola, esse não é muito longo, pois são moradores dos arredores da instituição ou de bairros vizinhos, não havendo nessa turma alunos provenientes das áreas centrais ou rurais da cidade. Contudo, após uma forte tempestade, a ponte que servia de acesso à escola desabou, o que consequentemente mudou a rota de acesso de boa parte do alunado e aumentou a

distância do percurso casa/escola, inclusive dessa turma houve a transferência de um aluno por esse motivo.

Dando prosseguimento à apresentação dos participantes da pesquisa, coloque-me “de dentro” desse contexto da pesquisa, pois, além de professora e pesquisadora, ainda ocupo o papel de sujeito do estudo. Tive minha formação acadêmica em uma faculdade particular, no município de Cascavel. Foi uma rotina difícil, pois precisava trabalhar oito horas por dia, enquanto cursava a faculdade de Letras – Língua Portuguesa e Inglesa. Em minha carreira docente, já trabalhei com alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II.

Ao longo desse processo de implementação do projeto, realizei também uma análise sobre minha prática como professora de Língua Portuguesa, buscando uma nova luz nas teorias estudadas durante meu curso de Mestrado, nos depoimentos e comportamentos de meus alunos durante o processo dessa intervenção e nas análises realizadas a partir dos dados coletados para este trabalho.

1.4 PLANO DE TRABALHO DOCENTE⁹

Inicialmente, este Projeto de Multiletramentos foi apresentado à turma e discussões foram realizadas a fim de que os alunos pudessem trazer suas contribuições para o projeto. Nesse momento, por meio de questionários e conversas, procuramos entender conjuntamente os motivos mais latentes que os faziam se afastar das atividades de leitura, mesmo aquelas que poderiam ser realizadas no âmbito familiar, não atreladas a nenhuma cobrança acadêmica.

A partir dessa primeira conversa, foram incorporadas ao projeto as sugestões dos alunos para configurar o Projeto de Multiletramentos, que será brevemente descrito aqui, para ser apresentado e analisado com mais detalhes no terceiro capítulo.

O projeto ofereceu atividades de leitura e também a oportunidade de ouvir minicontos e poemas, com a produção de pequenos vídeos sobre essas atividades, além da produção de um sarau, como prática social final das atividades propostas. Ressaltamos, nesse momento, que a escolha dos gêneros *minicontos* e *poemas* se

⁹ Plano de Trabalho docente ou PTD é um documento elaborado pelo professor com a intenção de organizar o ensino-aprendizagem em sala de aula. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cge/elaboracao_ptd.pdf>.

deu pelo motivo de serem textos curtos, de fácil acesso. Dessa forma, o aluno que estivesse realizando essa atividade já poderia inferir suas reflexões.

No início das atividades, foram ofertados títulos para leitura, mas, posteriormente, os alunos puderam contribuir com outros textos que eles trouxeram, inclusive compartilhando essas leituras com os colegas. Após a escolha de alguns títulos, os alunos puderam reportar à classe o enredo, a leitura na íntegra ou a declamação de algum poema aos colegas. Todos participaram da leitura oralizada, fato que nos incentivou a continuar com essas atividades. Passada essa experiência, cada aluno poderia escolher um miniconto ou poema para realizar leituras nas aulas e em suas casas. A partir do momento da escolha de uma obra, os estudantes receberam o prazo de quinze dias para que todos pudessem ler e, após esse prazo, foram produzidos pequenos vídeos nos quais cada aluno fez uma breve apresentação do texto lido.

Toda a atividade de contação de minicontos e/ou declamação de poemas foi filmada. As filmagens foram editadas e formaram um compêndio. Alguns desses pequenos vídeos foram postados, com a devida autorização das famílias, em uma página de *facebook* da turma, na qual permaneceu disponível para toda a comunidade escolar. Salientamos que, ao realizar a oratória de um miniconto ou poema, os alunos experimentaram a condição de falar em público e de conquistar leitores por meio das suas narrativas, além de difundir conteúdo cultural e literário para a comunidade e familiares.

A seguir, descrevemos o encaminhamento inicial para cada etapa da aplicação das atividades. Como poderá ser observado na análise da aplicação, realizada no Capítulo III, essas atividades sofreram algumas mudanças por motivos de logística, espaço, não funcionamento da *internet* na escola de modo geral, incluindo laboratório de informática e o horário diferenciado de atendimento do estabelecimento.

Assim, o projeto contou, inicialmente, com a proposta de vinte e duas atividades, todas elas tendo como base atividades de leitura. Essas atividades foram distribuídas em onze etapas, sendo que dez dessas etapas tiveram a duração de duas horas/aula cada; e uma, sendo a prática final, ou seja, o sarau, teve a duração de três horas/aula. Todas as práticas foram realizadas a partir de atividades de leitura de minicontos e poemas. Quanto a esse último gênero, consideramos um desafio especial, pois poemas nem sempre são muito aceitos entre os alunos.

Acreditamos que nessas atividades, livres de avaliações escolares, eles puderam se aproximar do gênero e ainda encontrar gosto por essas leituras, sendo que o maior ganho foi o valor dessa troca cultural, pois esse gênero tem grande amplitude de sentidos, que podem formar e transformar sujeitos. Salientamos, aqui, que houve uma diversificação das atividades, a fim de que os alunos sempre estivessem expostos a novas práticas.

Grande parte das leituras realizadas pelos alunos foi apresentada aos seus colegas, não se primando apenas pela leitura individual, solitária, mas também pela coletiva, com rodas de leitura, nas quais todos interagiram.

Houve também proposição de discussões a respeito das leituras; nesses momentos, os alunos puderam expor suas ideias. Mantivemos um registro de todas as informações relevantes em um diário de campo que traz todas as sugestões dos alunos, sendo que essas inferências também foram registradas neste estudo.

As atividades foram inicialmente discutidas com os alunos, que inclusive sugeriram outras atividades, que foram incorporadas ao Projeto. Desse modo, buscamos fazer com que a prática educativa acontecesse de forma a construir ou transformar a visão de leitura do aluno, para que esse sujeito percebesse o processo pelo qual está passando.

No capítulo seguinte, discutiremos a respeito dos gêneros discursivos e sua importância no convívio social. Focaremos na discussão do estímulo do gosto pela leitura. Serão, também, discutidas as minhas ansiedades como professora de Língua Portuguesa, na busca de práticas que se alinhem ao objetivo deste projeto.

2 CONDIÇÕES PARA A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR PARA PRÁTICAS MULTILETRADAS

Dando prosseguimento ao relato aqui apresentado, neste capítulo trataremos os conceitos de letramento e de multiletramentos, centrais para a compreensão das dificuldades referentes à formação de leitores e desenvolvimento do gosto pela leitura, no contexto escolar, motivação central para a elaboração e execução do Projeto de Multiletramentos aqui relatado. Também será discutido o conceito de gêneros discursivos e, conseqüentemente, serão apresentados os gêneros *minicontos* e *poemas*, foco deste trabalho. Para tanto, partimos da experiência como professora preocupada com a formação leitora dos alunos, trazendo também suas narrativas referentes à proposta do Projeto de Multiletramento.

É quase uma unanimidade que, quando questionados acerca dos gêneros discursivos mais acessados, os alunos respondem que são, dentre outros: quadrinhos, *blogs*, piadas, mensagens de celular e poemas. Salientamos aqui que essas são leituras que parecem conquistar os alunos, atraem sua atenção e eles as procuram pelo prazer da leitura. Alguns alunos leem uma boa quantidade desse material na *internet*.

Como pode ser constatado no registro de Diário de Campo, o aluno Caio¹⁰ afirmou:

“Gosto muito de gibis e piadas é o que mais leio na net” (Diário de Campo, 03/07/2018).

Houve diversos depoimentos esse. Após essa aula, acessei rapidamente algumas páginas de *facebook* desses alunos e realmente eles postavam e compartilhavam muito esses gêneros discursivos. Se esses são os gêneros mais acessados pelos alunos, enquanto educadores, precisamos ter ciência disso e valorizar essas práticas, elaborando atividades que possam estimulá-los a diversificar suas leituras.

Rememorando minhas práticas como professora, com atividades de leitura realizadas nas escolas por onde já lecionei, essas preferências geralmente ocorriam em sala de aula ou na biblioteca escolar. Sempre percebi angústia de muitos alunos

¹⁰ Todos os nomes são fictícios, para garantir a anonimidade.

nesses momentos, porém, não sabia que atividades desenvolver para oferecer momentos de leitura como algo prazeroso.

Em alguns momentos, as práticas de leitura desenvolvidas em bibliotecas podem contar com momentos de angústia para muitos alunos, pois eles se sentem forçados a permanecer lá para ler. Muitas vezes, essa atividade e o local são usados como punição por condutas não bem vistas em sala de aula. Esse sentimento pode ser observado também nessa turma, conforme anotação abaixo, de meu diário de campo:

Durante a apresentação do projeto, muitos alunos mostraram-se desanimados e impacientes. Ouvei comentários como: “não gosto de ler nada; na biblioteca é ‘maió’ chato, a tia pega no pé”. Fiquei bastante apreensiva, pois como não haverá cobrança de nota, podem não querer participar das atividades propostas (Diário de Campo, 03/07/2018).

Esse primeiro momento do projeto me deixou muito preocupada, pois era uma turma grande, muito barulhenta, conversavam constantemente e riam alto. Eu percebia muitos desentendimentos entre eles, estavam sempre discutindo, se ofendendo. Sempre os flagrava usando seus celulares para fins que não correspondiam às necessidades escolares do momento da aula. Fiquei angustiada com o risco da não adesão às atividades oferecidas, pois não estavam atreladas à nota. No desenrolar dos trabalhos, fui percebendo que eu também estava muito ligada à minha prática antiga, pois talvez eu também estivesse considerando a nota mais importante para mim do que para os participantes do projeto.

Refletindo sobre minha prática, percebo que alguns alunos já reconhecem a biblioteca como um espaço reservado à prática da leitura. Outros, no entanto, não o entendem por essa função e, sempre que dirigidos a esse espaço, sentem-se entediados, forçados a permanecer no ambiente e também a ler algum material.

É bastante corriqueiro ouvir em sala de aula, ou até nos corredores das escolas, discursos que reportam o repúdio de grande parte dos estudantes em relação à prática leitora imposta no ambiente escolar. Entendemos que esse posicionamento dos alunos pode estar relacionado a atividades de leitura escolarizadas e desvinculadas das práticas sociais dos alunos. Conforme argumenta Cavalcanti (2013, p. 224), “quando o conteúdo a ser ensinado no Colégio está desvinculado da vida em sociedade, do contexto sociocultural e histórico, torna-se árido, desinteressante e tedioso”. Esta pesquisa, então, propôs-se a desenvolver

atividades de leitura que se distanciassem dessas práticas que respondem apenas a atividades escolares, mas que, pelo contrário, estivessem vinculadas às práticas sociais dos alunos, afastando-se de atividades mecânicas que apenas visam a execução de tarefas, estando, assim, em concordância com Cafiero (2005):

O grande desafio que nos tem sido colocado é fazer com que a leitura na escola não seja uma atividade sem objetivo. Normalmente, o aluno lê em sala de aula porque é obrigado: lê para preencher o espaço de uma aula de Português, para fazer provas, responder a questionários das diversas disciplinas (CAFIERO, 2005, p. 41).

Precisamos nos distanciar do quadro escolar destacado na fala de Cafiero (2005), pois as atividades de leitura precisam ser mais prazerosas, pois grande parte dos meios de aquisição ou consolidação dos conhecimentos sistematizados acontece por meio da prática leitora, mas não aquela superficial e artificial. Segundo as DCE (2008, p. 71), “somente uma leitura aprofundada, em que o aluno é capaz de enxergar os implícitos, permite que ele depreenda as reais intenções que cada texto traz”. Dessa forma, o aluno precisa engajar-se naquilo que lê, sintetizar o conteúdo e promover sua ressignificação. Porém, um obstáculo encontrado no meio do caminho é a dificuldade que grande parte das pessoas tem em aprofundar-se nos sentidos da leitura, justamente por falta de oportunidades planejadas para esse fim.

Retratando a visão panorâmica apresentada, os alunos dessa turma, antes de participarem do projeto, mostravam-se apáticos e desanimados quando envolvidos em atividades de leituras. Ao terminar suas tarefas, pareciam ainda mais angustiados por haver atividades escritas a respeito do que tiveram que ler. Com base nessa constatação, as atividades desenvolvidas nesse projeto não foram atreladas à escrita a todo momento, para fins de avaliação. O foco foi a leitura de fruição e sua infinidade de possibilidades.

Dessa forma, propusemos a saída da turma para fora da sala de aula e também da biblioteca escolar para realizar aulas de leitura. As atividades leitoras, além da sala de aula e da biblioteca escolar, foram realizadas em uma sala vazia do colégio ou no pátio, nos momentos em que estava vazio; e também num recanto de área verde, destinado aos alunos, com árvores, mesas e banquinhos. Denominamos esse espaço de “Estação da Leitura”.

Segundo essas perspectivas, este estudo se ancorou na necessidade premente do incentivo à leitura na nossa sociedade em geral e no ambiente escolar,

em particular. Assim, este trabalho, de natureza escolar, visa atender a alunos oriundos de uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Cascavel/PR, como já mencionado, pois acreditamos que uma experiência a partir de atividades escolares que cumpram sua função de formar leitores competentes poderá influenciar não só os alunos dessa turma, mas também os seus pares e, conseqüentemente, ainda as novas gerações para que as práticas de leituras inferenciais, críticas e autônomas façam parte de seu cotidiano.

A dificuldade de inferir sobre as leituras realizadas é conhecida como analfabetismo funcional e, segundo Menezes (2001), pode ser explicado como:

Termo que se refere ao tipo de instrução em que a pessoa sabe ler e escrever, mas é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas. Ou seja, o analfabeto funcional não consegue extrair sentido das palavras nem colocar ideias no papel por meio do sistema de escrita, como acontece com quem realmente foi alfabetizado (MENEZES, 2001, p. 01).

A dificuldade de inferir sobre o texto lido é bastante expressiva no Brasil, conforme comprovam dados recentes do INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional - (2018)

Os Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – 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 (INAF, 2018, p. 08).

O Brasil, de acordo com pesquisas, é um país com um déficit enorme no que tange à condição leitora de seu povo, uma vez que falar em leitura implica colocar sentido nessa atividade em toda a sua prática de abrangência. Um estudo desenvolvido pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (2018), que analisou um grupo de brasileiros, traz a seguinte informação:

Apenas 45% dos entrevistados que chegaram ao Ensino Médio situam-se nos dois níveis mais altos das escalas de Alfabetismo do Inaf (Tabela 3), mostrando que o fato de terem frequentado escola não assegura que tenham suficientes habilidades para fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos da vida cotidiana. Quanto aos que ingressaram ou concluíram o Ensino Superior, 96% são considerados Funcionalmente Alfabetizados, mas apenas 34% alcançaram o nível Proficiente (Tabela 3) (INAF, 2018, p. 12).

Esses dados revelam o baixíssimo índice de brasileiros que atingem a proficiência em elaboração de textos e interpretação de tabelas, por exemplo. Grande parte desses sujeitos está ou esteve recentemente em instituições escolares.

As práticas leitoras não necessariamente são de responsabilidade apenas das instituições escolares, contudo, no Brasil, é verdade que a formação educacional tem sido, muitas vezes, relegada às escolas, sendo comum encontrar discursos que afirmam, de maneira ferrenha ou paulatina, ser papel da escola e do professor a formação integral dos alunos. Essa entidade tem passado por inúmeros desafios e tem, em muitos casos, visto o desempenho de seus alunos, no que tange ao processo de letramento, refletido em números pouco satisfatórios. Além dos dados do INAF (2008), prova desse insucesso escolar é o “escore” desses estudantes em provas nacionais. Dados do PISA e do SAEB trazem resultados alarmantes quanto à compreensão leitora dos alunos brasileiros:

Duas fontes nos revelam que nossos alunos não compreendem o que lêem: o PISA (*Programme for International Students Assessment*), aplicado em diversos países do mundo, e o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), uma avaliação nacional. Em ambos os programas de avaliação, no que se refere à língua portuguesa, o foco está na proficiência dos estudantes em leitura, e os resultados são, no mínimo, alarmantes (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 64).

É importante reiterar que as práticas desenvolvidas na escola, quando planejadas com foco no desenvolvimento social dos sujeitos envolvidos nesse contexto, podem ampliar a condição de letramento de um aluno. Contudo, é importante prever e entender que os processos de aprendizagem são internos e individuais e dependem de tempos diferentes para se efetivarem, todavia, é importante que esse sujeito tenha acesso aos estímulos necessários ao seu desenvolvimento.

Dessa forma, urge a necessidade de inserção de práticas docentes que estejam alinhadas à busca da formação de um sujeito “letrado”, capaz de aplicar seus conhecimentos em suas vivências e necessidades do cotidiano.

Bortoni-Ricardo e Machado (2013) apontam:

A partir da chegada do termo “letramento” às escolas brasileiras, o ambiente escolar passou a demandar mais de seus alunos, pois já não basta a habilidade de decodificar sons. A competência de compreensão e interpretação dos textos torna-se uma exigência (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 66).

Para dar sustentação a essas práticas, o conceito de letramento se torna central, como passamos a discutir. Primeiramente, esse conceito surge em diversos países, simultaneamente, como afirma Soares (2003), ao historicizar sua origem:

Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população (SOARES, 2003, p. 6).

O termo “letramento” também é abordado por Kleiman (2005) da seguinte forma:

[...] o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura (KLEIMAN, 2005, p. 18).

Assim, espera-se que, na prática cotidiana, o sujeito do processo de ensino-aprendizagem seja estimulado a utilizar tanto a sua prática de leitura como a de escrita em suas vivências sociais, elevando seu desempenho até responder a questões mais complexas que aquelas propostas pela prática escolar. Ou seja, nesse processo, o aluno vai muito além da superficialidade da simples escrita ou leitura; ele pode, em síntese, conceber sentido, refletir e posicionar-se frente àquilo que lhe é apresentado, tornando-se, dessa forma, um agente ativo ao realizar leituras criticamente. Por conseguinte, os alunos passam a ser vistos como sujeitos

detentores de práticas sociais diversas e a escrita e a leitura podem ser formas de interação, formação e transformação social.

Marcuschi e Dionísio, (2007) também “dão luz” ao estudo sobre o letramento com a seguinte explicação:

[...] usado aqui como tradução da palavra inglesa literacy, lembra, essencialmente, as habilidades de ler e escrever enquanto práticas sociais [...] Distingue-se de alfabetização, tida como processo de letramento em contextos formais de ensino, ou seja, na escola, enquanto letramento seria o aprendizado informal ou formal da leitura e escrita, sem que haja necessariamente um aprendizado institucional (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 33).

Dessa forma, alfabetizar e letrar um sujeito são processos que se complementam, todavia, são diferentes. Soares (1998, p. 47) expõe que “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. Dessa forma, um sujeito pode ser letrado e ainda não estar alfabetizado. Ainda se podem apontar pessoas que assimilaram o código da escrita e o utilizam muito bem, contudo, em momentos de reflexão sobre alguma leitura, esse sujeito pode encontrar imensa dificuldade. Pontua-se, ainda, que o processo de alfabetização acontece, na grande maioria dos casos, em âmbitos escolares; já o processo de letramento acontece em todas as esferas sociais.

Um sujeito letrado não apenas detém a condição de leitura e escrita, mas se apropria dessa prática nas relações sociais nas quais necessite ler e/ou escrever e nas suas condições reais de uso dessas práticas. A esse respeito, Bortoni-Ricardo e Machado (2013) afirmam:

É preciso adotar a concepção de leitura como prática social e conseqüentemente o letramento como foco principal, o que é, neste momento, e provavelmente para sempre, de suma importância para a educação brasileira (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 65).

Muitos alunos, apesar de conseguirem utilizar o código da escrita em situações de comunicação, quando precisam ler e interpretar, apresentam baixo desempenho, não respondendo às expectativas esperadas em sua etapa escolar. Porém, foi apenas com o passar do tempo que os pesquisadores começaram a perceber que muitos discentes passavam pelos bancos escolares e saíam

graduados em diversos níveis, mas não estavam preparados para dar conta das habilidades que podem ser necessárias em situações de interação, da forma como hoje se espera desse processo. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2017) destaca:

Até meados da década de 1990, a sociedade brasileira desconhecia o fato de que seus estudantes apresentavam grandes problemas em compreender o que liam. Quando começaram os sistemas nacionais de avaliação educacional, os resultados para compreensão leitora deram início a uma série histórica de fraco desempenho dos alunos (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 11).

Podem-se elencar diversos fatores que reforçam negativamente esse quadro e prejudicam o alcance de um resultado satisfatório. Entre tantos, podemos apontar a falta de conhecimentos prévios necessários aos alunos; dessa forma, quando precisa ativar conhecimentos necessários àquela leitura, ou seja, previamente adquiridos, o aluno não possui referências. Segundo Bortoni-Ricardo (2017):

O estudante não consegue atingir a compreensão satisfatória do material lido porque lhe faltam conhecimentos, não propriamente da estrutura de sua língua materna, da qual ele é falante competente, mas sim de todos os componentes curriculares cujo domínio lhe ficou precário, principalmente porque não desenvolveu habilidades de leitura para aquisição de informações (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 16).

Geraldi (1996, p. 125), a esse respeito, afirma que “ao ler um texto, o leitor mobiliza dois tipos de ‘informação’: aquelas que se constituíram em sua experiência de vida e aquelas que lhe fornece o autor em seu próprio texto”. Assim, entendemos que é necessário a união de informações para que o leitor chegue a um aprofundamento daquilo que lê. Para formar novos sentidos, precisa tanto do conteúdo que sabe, quanto daquilo que aprenderá.

Por conta de fatores como os citados ao longo deste capítulo, encontramos indivíduos que, mesmo vivendo em uma sociedade letrada, acabam não sendo inseridos satisfatoriamente nesse contexto e, de certa forma, podem ficar à margem dos acontecimentos sociais, pois ser detentor da prática leitora prevê mais que uma leitura superficial, abrangendo o conjunto no qual a leitura, interpretação e reflexão são desencadeadas simultaneamente. Dessa forma, o trabalho na escola hoje não deve apenas preocupar-se em alfabetizar os alunos, pois ler e escrever transcende essa habilidade. Todo educador precisa, de acordo com Soares (2003), distinguir ser

alfabetizado como aquele que tem capacidade de ler e escrever e letrado como aquele indivíduo que possui capacidade de interagir em diferentes contextos e realizar práticas sociais que envolvem o uso social da língua de forma oral ou escrita. Assim, é possível afirmar que um indivíduo alfabetizado detém apenas a condição de ler e escrever, enquanto aquele denominado letrado pode interagir em diversos contextos sociais. Frisamos, aqui, que um sujeito letrado não necessariamente pode estar alfabetizado. Se observarmos as crianças quando chegam à escola, muitas não estão alfabetizadas, mas todas estão letradas em situações sociais diversas e muito ricas e são detentores da capacidade de interagir socialmente, por meio da leitura e da escrita. Dessa forma, os trabalhos desenvolvidos pelos professores precisam ter uma associação entre a alfabetização e o letramento, pois, apesar de práticas distintas, uma completa a outra.

Segundo Bortoni-Ricardo e Machado (2013):

Alfabetizar e letrar são processos distintos, porém devem estar combinados dentro da sala de aula. Alfabetizar letrando é possível. Crianças e adultos podem aprender a ler e a conhecer os sons que as letras representam sem que se negligencie sua formação como leitores (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 67).

Outro aspecto que deve ser levado em consideração é o fato de que coexistem, em nossa sociedade, diversos tipos de letramentos, em níveis muitas vezes bem díspares, inclusive, isso se deve ao fato de diferentes vivências e estímulos a que esses sujeitos foram expostos. Assim, uma pessoa pode realizar algumas tarefas de leitura e escrita muito bem, enquanto em outras atividades ela encontrará dificuldades. Vale salientar que o processo de letramento acontece durante todo o tempo de nossas vidas. Assim, ao estarmos expostos a diversas experiências sociais, educacionais e individuais, desenvolvemo-nos de diferentes modos. Mortatti (2004) versa a esse respeito:

Esses distintos conjuntos de habilidades e conhecimentos se estendem em um *continuum*, ao longo do qual se encontram infinitos estágios intermediários que podem indicar múltiplos tipos e níveis de habilidades e conhecimentos utilizados para ler e escrever uma multiplicidade de tipos de material escrito, com múltiplos objetivos e funções, em também múltiplos contextos e situações. Tanto é assim que uma pessoa pode ser capaz de ler sinopses de capítulos de telenovelas em revistas ou jornais, mas não conseguir ler uma bula de remédio ou impressos oficiais; uma outra pode ser capaz de ler

textos técnicos em sua área de atuação profissional. Mas não conseguir escrever um texto minimamente compreensível (MORTATTI, 2004, p. 101).

Assim, é necessário que o professor em sala de aula tenha essa consciência das diferenças entre os sujeitos que estão numa mesma faixa etária ou sala de aula, até mesmo para evitar julgamentos de valores. Muitas vezes, o planejamento escolar centraliza um modelo de aluno e não valoriza aqueles que não se encaixam nesse perfil. Kleiman (2005) enfatiza:

As práticas escolares presumem que a existência de um sujeito independentemente do tempo e do espaço – sempre seja ele o primeiro indivíduo a aprender a ler e a escrever na sua família e no seu bairro, ou o filho de escritores e intelectuais com educação superior, ou ainda uma criança nascida em uma comunidade indígena que foi ágrafa até recentemente (KLEIMAN, 2005, p. 33-34).

Pessoas são frutos de diferentes experiências. Assim, os processos educacionais devem prever essa diversidade. E o professor, nesse processo, deve, segundo Masetto (2001, p. 144), “posicionar-se como um facilitador, ou motivador da aprendizagem”. Dessa forma, a escola passa, de certo modo, a exigir mais de seus alunos, uma vez que já não basta mais apenas decodificar códigos da escrita, mas sim buscar desenvolver a competência leitora. E o professor deve oferecer competência pedagógica como aquele que pode mediar o processo educacional e direcionar os alunos a caminharem em vias de um desenvolvimento integral, visando participar ativamente dos processos sociais e preocupando-se com a transformação e o aprimoramento social.

Para exemplificar essa participação social no cotidiano dos alunos, trago um momento em especial durante a aplicação das atividades, no qual um aluno estava muito agitado e não aceitava realizar leituras, conforme relatado em Diário de Campo:

Hoje estamos realizando atividades de leitura em grupos dentro da sala; está chovendo, não podemos sair, fato que contraria os alunos. Leandro está extremamente agitado, negou-se a participar das leituras propostas e provoca os colegas o tempo todo. Após um bom tempo, consegui convencê-lo a pegar um texto no baú e propus que apenas desenhasse o que havia entendido. Seu comportamento mudou completamente, dedicou-se ao desenho e ficou extremamente calmo, toda sua agitação desapareceu. Quando passei por sua carteira, ele disse baixinho, “Eu não quis tomar meu remédio hoje” (Diário de Campo, 14/08/2018).

A partir desse excerto, acreditamos que eu consegui entender a situação em tempo, pois estava decidida a retirá-lo da sala, para que tivéssemos um ambiente mais calmo. Percebi que esse aluno precisava de um encaminhamento diferente naquele dia, mas que podia muito bem participar da atividade.

Outro aspecto a avaliar é que nossos alunos estão inseridos em processos, muitas vezes bem diferentes dos nossos, e têm acesso a conteúdos que nós, professores, muitas vezes ignoramos; eles inclusive acessam em seu cotidiano alguns gêneros discursivos novos e muito interessantes. O que ocorre é que alguns desses gêneros nem sempre são privilegiados ou cultivados no ambiente escolar, ou mesmo considerados como leituras concernentes para a sala de aula. Contudo, o professor precisa colocar-se na condição de aprendiz, para absorver novas estéticas, pois o aluno é detentor de muitos saberes ignorados pela escola. Sobre isso, Rojo (2012, p. 16) declara que “novas estéticas [...] também emergem, com critérios próprios. Minha ‘coleção’ pode não ser (e certamente não será) ‘a coleção’ do outro que está ao lado – ou na ‘carteira’ à minha frente”. O acervo de conhecimentos e gostos dos alunos pode ser não só aceito, mas também compartilhado com as demais integrantes desse grupo, inclusive professores.

Outro aspecto interessante é que o meio utilizado pelos alunos para acessar essas leituras é o celular, veículo no qual os textos disponíveis expõem mensagens que saltam da tela, com cores, imagens, movimentos, *links*, *hiperlinks* etc. Segundo Rojo (2012):

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem Multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012, p. 19).

Se analisarmos a diferença da apresentação entre esses textos (cores, formato, sons etc.) e os nossos livros didáticos, é fácil comprovarmos que os disponibilizados na rede são visualmente mais atraentes.

Os alunos que estão hoje nas salas de aula são chamados por alguns estudiosos de “nativos digitais”.

Com os avanços da Internet, as escolas tiveram que reorganizar a maneira como ensina(va)m. Para o desenvolvimento das competências e habilidades dessa nova geração de nativos digitais, a escola teve e tem que se reestruturar, pedagógica e fisicamente. Portanto, professor-educador e aluno precisam dialogar, pois neste novo formato educacional ambos têm vez e voz [...] visto que para interagirem entre si e com as mídias-meios digitais necessitam estabelecer diálogos (COELHO, 2012, p. 89).

Logo, podemos perceber, até mesmo em nosso campo social de atuação, que, aos sujeitos oriundos dessa geração, um campo social de constante atuação é a *internet*. Eles têm tudo ao alcance de suas mãos e, se quiserem tirar suas dúvidas sobre algum tema, o fazem em questão de segundos ou minutos. Podem comunicar-se em tempo real e, aliada a toda essa praticidade, ainda estão acostumados a visualizar telas interativas, coloridas e respondentes. Porém, cabe frisar que esses recursos não podem sozinhos estimular o gosto pela leitura. Precisamos aliar esses aparatos ao nosso planejamento escolar como uma ferramenta a mais para auxiliar nesse processo. De acordo com Kleiman (2005):

A tecnologia que dá suporte aos usos da língua escrita tem mudado enormemente, e essa mudança também se faz sentir na escola: onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também que use a internet (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Essa mudança nos processos de leitura e escrita consiste em um processo normal para os alunos que hoje frequentam regularmente o ensino infantil, fundamental e médio, uma vez que essa geração já nasceu dentro do advento da tecnologia digital e sentem-se completamente confortáveis em lidar com essas ferramentas.

Percebemos, no cotidiano escolar, ainda, uma desconfiança por parte do corpo docente na utilização de equipamentos tecnológicos, como o celular dos alunos nas aulas, sob a dúvida de como os estudantes se comportarão. Acreditamos que só haverá ganho com a inserção das TDIC no fazer escolar, pois os alunos já as utilizam em seu cotidiano para resolver a maioria de suas questões pessoais. Rojo (2012), a esse respeito, afirma:

Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar

por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia (ROJO, 2012, p. 27).

Com base nas discussões aqui realizadas e nos relatos dos alunos, buscamos compreender o porquê da perpetuação das dificuldades que o professor encontra para incentivar o gosto pela leitura. Entre essas dificuldades, notamos que a escola não pode mais se manter à parte desses usos tecnológicos. O que deve ser feito é uma disciplinarização desses usos, a fim de que os trabalhos escolares tenham uma ampliação de possibilidades de resolução. Outro importante fator é a união e valorização, por parte do professor, dos letramentos que os alunos já possuem. Segundo Rojo (2012):

[...] em sala de aula, os professores devem partir dos letramentos que os leitores já possuem, sem menosprezá-los ou criticá-los, e apresentar e ampliar outros que vão sendo adquiridos e potencializados à medida que os alunos interagem com as obras disponibilizadas em ambiente virtual (ROJO, 2012, p. 103).

Assim, se o professor percebe que o aluno apenas busca nas mídias sociais conteúdo não valorado pela escola, seu papel é aos poucos apresentar novas leituras e novas formas de usar o conteúdo digital em sua prática escolar, mas com o cuidado de não desvalorizar as leituras realizadas por ele.

Outro fator que pode ajudar a explicar essas dificuldades é quanto ao trabalho com os gêneros discursivos, pois o professor pode não ter sido preparado, em sua formação inicial e continuada, para desenvolver atividades que despertem nos alunos o prazer pela leitura de diferentes gêneros. É importante considerar que muitos professores finalizam suas graduações recebendo mais aparato teórico do que prático. Dessa forma, acabam não tendo a formação necessária para a tarefa de difundir o gosto e a prática da leitura. Segundo Bortoni-Ricardo (2017):

Além das dificuldades inerentes a esse trabalho pedagógico, temos de considerar também que a formação de professores em nosso país vem negligenciando dimensões de natureza mais prática, metodológica, em benefício de uma suposta superioridade de conteúdos teóricos provenientes das ciências humanas (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 17).

Outra questão que pode estar influenciando as dificuldades em relação ao desenvolvimento do gosto pela leitura pode estar relacionada também à

centralização, nas escolas, da disciplina de Língua Portuguesa para o desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2017) explica:

[...] o desenvolvimento da compreensão leitora não pode restringir-se ao conteúdo das disciplinas de língua portuguesa. Pelo contrário, é tarefa de todas as disciplinas, ainda que, na escola brasileira, prevaleça a distorção de atribuir esse compromisso somente aos professores de língua portuguesa (BORTINI-RICARDO, 2017, p. 16).

Além dos já apontados, outros fatores como carga horária excessiva em sala de aula, grandes distâncias de uma instituição de trabalho à outra, desvalorização profissional, não acesso a novos cursos de preparação docente, podem também prejudicar o trabalho a ser desenvolvido com os alunos, em aula.

É importante também que o professor, na parte que lhe compete, planeje as atividades de leitura que proporcionará para seus alunos. Essa atividade deve ser vista como prática social, ou seja, precisa estar ligada ao universo desses sujeitos, servindo-lhes de ferramenta de atuação social. Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 65) argumentam que “é preciso adotar a concepção de leitura como prática social e conseqüentemente o letramento como foco principal, o que é, neste momento, e provavelmente para sempre, de suma importância para a educação brasileira”.

Ocorre que o professor precisa estar plenamente ciente de que, no tocante às aulas de leitura, não basta apenas apresentar o material a ser lido, ou disponibilizar um ambiente para a realização dessa atividade. É preciso desenvolver atividades que proporcionem o acesso à leitura, de forma que o aluno se sinta compelido a participar das proposições e sinta prazer nessa atividade. Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 69) reiteram que “à escola e ao professor cabe disponibilizar mais do que somente objetos de leitura. Há que haver espaços, tempos, oportunidades e atividades que proporcionem a efetivação desse contato”. Cabe ao professor buscar antecipadamente estratégias de leitura que façam a mediação entre o autor, o texto e o leitor. Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 67) reiteram que “[...] a mediação colabora ativamente para que o aprendiz chegue a seus objetivos, porque lhe são fornecidos andaimes que lhe permitam alcançar o conhecimento e a compreensão”.

A proposta deste trabalho se orientou exatamente nessa direção, ou seja, ofereceu atividades de leituras que aproximaram os alunos da leitura enquanto

prática social e buscou propiciar a possibilidade de desfrutar da leitura sem receio algum de cobrança avaliativa.

Os profissionais da educação devem ter um comprometimento com o seu alunado, pois sabemos que muitas pessoas cumprem vários anos de estudos em instituições, porém, seu aprendizado não acontece de forma uniforme. É compreensível que falhas aconteçam, mas elas precisam ser objeto de preocupação e estudo, pois, em meio à comunidade escolar, ainda se encontram jovens em uma condição considerada como analfabetismo funcional. Quanto a essa disparidade encontrada na sala de aula referente a alunos considerados alfabetizados funcionais, no Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 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 conseguem alcançar os níveis mais altos da escala de Alfabetismo, como seria esperado para esses níveis de escolaridade. Com efeito, 13% daqueles que chegam 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 (INAF, 2018, p. 10-11).

Com base nessas informações, cabe uma reflexão a respeito da necessidade social de disseminar e ampliar as práticas de leitura e escrita.

Para ampliar a compreensão relacionada às dificuldades quanto ao processo de construção do gosto pela leitura, podemos também trazer um pouco da sua história no Brasil. Se fizermos uma breve retrospectiva dos encaminhamentos da prática da leitura ao longo da história de nosso país, veremos que, nos primórdios, a leitura e a escrita eram restritas apenas a um seleto grupo. Contudo, por meio das mudanças pelas quais a humanidade passou e tem passado, sentiu-se a necessidade, ora industrial, ora religiosa, ora social etc., de envolver uma maior quantidade de indivíduos nesse processo. Aí entra em cena a escola pública, aquela direcionada para todos, como meio principal de disseminação do conteúdo acadêmico. Segundo as DCE (2008):

Ainda no final do século XIX, e com o advento da República, a preocupação com a nascente industrialização influenciou a estrutura curricular: tendo em vista a formação profissional, as humanidades não eram consideradas prioritárias fortalecendo-se o caráter utilitário

da educação. Houve, então, a necessidade de rever o acesso ao ensino para atender às necessidades da industrialização (PARANÁ, 2008, p. 42).

É perceptível que, nesse momento histórico, mais uma vez a educação rumava em direção aos interesses de uma elite, que precisava de trabalhadores capacitados para preencher as vagas de trabalho. Contudo, cabe frisar que a função da instituição escolar deve ser a de promover uma formação totalitária humana, no entanto, nem sempre a escola cumpre essa função, pois, como consta no documento do INAF (2008), muitos alunos chegam ao ensino superior na condição de alfabetizados funcionais.

No Brasil, segundo as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (2008), o processo educacional iniciou-se sob o comando dos jesuítas, com fins de alfabetizar e catequizar, pois ainda não havia preocupações com a formação de mão de obra para suprir as necessidades da indústria. Dessa forma:

Nesse período, não havia uma educação institucionalizada, partia-se de práticas pedagógicas restritas à alfabetização, que visavam manter os discursos hegemônicos da metrópole e da igreja. O sistema jesuítico de ensino organizava-se, então, a partir de dois objetivos: primeiro, uma pedagogia que por meio da catequese indígena visava à expansão católica e a um modelo econômico de subsistência da comunidade. Segundo, esse sistema objetivava a formação de elites subordinadas à metrópole (PARANÁ, 2008, p. 39).

No tocante aos indígenas, era necessário encontrar um meio de discipliná-los e, para atingir esse intento, as principais atividades destinadas a esse povo eram de música e teatro. Nas palavras de Fausto (2002):

Constituiu no esforço de transformar os índios, através do ensino, em “bons cristãos” significava também adquirir os hábitos de trabalhos dos europeus, com o que se criaria um grupo de cultivadores indígenas flexível às necessidades da colônia (FAUSTO, 2002, p. 49).

No que diz respeito à elite local, essa se constituía de uma pequena parcela de pessoas que podia ter acesso a essa educação. Ainda de acordo com as DCE (2008, p. 39), “evidenciava-se, já na constituição da escola e do ensino no Brasil, que o acesso à educação letrada era determinante na estrutura social, fazendo com que os colégios fossem destinados aos filhos da elite colonial”.

Essas informações permitem concluir que esses dois modelos de educação tinham suas práticas formatadas em função de interesses maiores: religiosos, políticos ou econômicos. A esse respeito, as DCE (2008) destacam:

Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, limitava-se, nessa época, às escolas de ler e escrever, mantidas pelos jesuítas. Nos cursos chamados secundários, as aulas eram de gramática latina e retórica, além dos estudos de grandes autores clássicos (PARANÁ, 2008, p. 40).

Nessa época, não havia preocupação em formar um sujeito que interagisse socialmente, que fosse letrado e que fomentasse ideias e/ou promovesse mudanças. Frente a uma sociedade que evoluiu dessa educação focada em objetivos que não os sociais, são perceptíveis as perdas que nosso povo sofreu em sua formação ao longo da história de nosso país. Ainda de acordo com a DCE (2008):

[...] é possível constatar a origem e a trajetória da dívida que, ainda hoje, a escola, notadamente a pública, tem para com o povo brasileiro: ensinar a ler e a escrever com proficiência necessária e de direito àqueles que nasceram no universo da Língua Portuguesa falada no Brasil e necessitam dela como um instrumento, possam assumir uma postura de cidadãos ativos na sociedade brasileira (PARANÁ, 2008, p. 39).

Ainda numa retrospectiva histórica, focando na prática leitora, esse processo foi deficitariamente desenvolvido ao longo dos anos. No que tange especialmente à escola pública, esta geralmente subsidia as classes com menor poder aquisitivo, apresentando escassez de material escrito disponível, pois até mesmo aqueles que tinham acesso ao aprendizado de leitura e escrita dependiam de textos provenientes da Europa. As condições sociais e de logística dificultavam enormemente o acesso aos livros. Apenas com a vinda da família real portuguesa para o Brasil é que esse panorama sofreu uma mudança, pois, por meio de todos os recursos trazidos por ela é que se passou a ter produções gráficas no Brasil, dando início a um processo ainda tímido de difusão de material escrito. De acordo com Galvão e Batista (1998):

A partir do século XIX, com a implantação da imprensa régia em 1808, o Brasil iniciou sistematicamente a impressão de livros. Até então, não só na escola, mas nas diversas instâncias sociais, eram raros os objetos disponíveis para a leitura, havia poucos lugares onde se poderia adquirir esses objetos (bibliotecas e livrarias só

existiam nas cidades mais populosas) e, conseqüentemente, poucos eram os leitores (GALVÃO; BATISTA, 1998, p. 34).

De acordo com o contexto retratado, podemos inferir a história de dificuldades que o cidadão brasileiro teve ao longo do desenvolvimento de nosso país para consolidar sua formação e prática leitora. Os reflexos dessas dificuldades ainda hoje podem ser observados, pois nossos alunos, apesar de conseguirem utilizar o código da escrita em diversas situações de comunicação, quando precisam ler e interpretar, apresentam baixo desempenho, não respondendo às expectativas esperadas em sua fase escolar.

Talvez um dos cerne dessa situação-problema esteja alojado também no distanciamento que, muitas vezes, ocorre entre os conteúdos trabalhados na prática escolar e as necessidades do aluno em sua prática social. Podemos citar aqui o trabalho com os gêneros discursivos em situações escolares que, salvo raras exceções, não estão coerentes com as necessidades do sujeito social que os apreende. Daí decorre o fato de que as práticas de letramento escolares devem ter como suporte uma prática situada, pois, no contexto social, os usos da língua são bastante heterogêneos. Kleiman (2005, p. 27) destaca que “[...] as práticas escolares que utilizam gêneros que se originaram em instituições de prestígio na sociedade, como a literária e a científica, são desvinculadas da situação de origem, ou seja, é característica da prática escolar ser indiferente à situação”.

É preciso atentar para o que se apresenta em sala de aula, pois, mesmo utilizando recursos extras, como os aparatos tecnológicos, visitas, viagens etc., numa tentativa de aproximação dos conteúdos escolares à rotina do aluno, ainda assim podemos estar apenas realizando atos mecânicos distantes da realidade dos alunos. Kleiman (2005), a esse respeito, destaca:

Pouca diferença faz, nessa perspectiva, se o aluno está estudando hoje – uma época de tecnologias avançadas como o computador – ou se está estudando pelo método escolástico, desenvolvido originalmente na Idade Média, pouco depois de a imprensa ter sido inventada. Quando, na sala de aula, deparamos com a prática de leitura para encontrar uma mensagem edificante (qualquer que seja o texto), estamos na presença de uma prática na tradição escolástica, que se perpetua há séculos, apesar das mudanças históricas (KLEIMAN, 2005, p. 27).

Dessa forma, a escola precisa ter seu trabalho direcionado para a formação totalitária de sujeitos que possam agir em seu contexto social. Para tanto, devemos focar nas atividades escolares e na troca de saberes, buscando recursos que auxiliarão nesse processo e não sobrepô-lo, nunca perdendo, dessa forma, o objetivo da aula. As DCE (2008), afirmam:

É tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizam a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Se a escola desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada (PARANÁ, 2008, p. 48).

Com o encaminhamento das devidas práticas escolares, o sujeito delas participante poderá estendê-las ativamente para uma sociedade diversificada e conflituosa como a nossa. A escola pública deve trabalhar a favor daqueles que frequentam suas salas de aula. Não podemos mais ser manipulados a serviço de forças dominantes que não têm entre seus objetivos a ascensão social, econômica e política daqueles sujeitos pertencentes às classes desfavorecidas financeiramente.

Podemos elencar também, quanto à situação-problema, a falta de incentivo às atividades de leitura no âmbito familiar. Segundo Bortoni-Ricardo e Machado (2013), grande parte dos alunos não recebe estímulos à leitura em seus ambientes familiares. Um sujeito que não recebe esse estímulo em meio a sua família pode não encontrar interesse na atividade, uma vez que a leitura pode parecer a esse sujeito como apenas mais uma das incumbências da escola, e não algo para ser realizado também como uma atividade prazerosa. Como exemplo, disponibilizamos aqui um fragmento do diário de campo:

Conversamos sobre a importância do gênero Biografia; questionei os alunos se seus familiares tinham o hábito de ler sobre a vida de algum possível ídolo; os alunos disseram que não tinham conhecimento. Contudo, a resposta de Wesley me chamou a atenção: “Quando meus pais chegam em casa, do trabalho, à noite minha mãe faz as tarefas da casa e depois fica mexendo no celular em seu quarto, meu pai sempre assiste filmes na sala e eu fico sozinho em meu quarto” (Diário de Campo, 27/08/2018).

No trabalho com as leituras, esse aluno sempre buscava evadir-se das atividades. Podemos observar que ele não era proveniente de um meio no qual se incentivava esse tipo de atividade, o que talvez, entre outros fatores, possa explicar

sua dificuldade em participar das atividades ativamente. O sujeito social que presencia e realiza atividades leitoras em sua casa, as vê como práticas sociais rotineiras e poderá estar familiarizado com essas atividades. A esse respeito, Vieira (2004) aponta:

O leitor formado na família tem um perfil um pouco diferenciado daquele outro que teve o contato com a leitura apenas ao chegar à escola. O leitor que se inicia no âmbito familiar demonstra mais facilidade em lidar com os signos, compreende melhor o mundo no qual está inserido, além de desenvolver um senso crítico mais cedo, o que realmente importa na sociedade (VIEIRA, 2004, p. 06).

Como consequência de fatores como os apontados, sujeitos que vivem em uma sociedade letrada podem acabar não sendo inseridos satisfatoriamente nesse contexto e, de certa forma, muitas vezes ficam à margem dos acontecimentos, pois a capacidade leitora prevê mais que uma leitura superficial, abrangendo o conjunto em que a leitura, interpretação e reflexão são desencadeadas simultaneamente.

É certo que grande parte dos professores de Língua Portuguesa busca atividades que possam auxiliar no trabalho pedagógico que as práticas leitoras. Por isso, a atividade acadêmica desses profissionais nunca será finalizada, devendo ser constante a busca por novos estudos que possam nos ajudar a melhorar nossa atuação profissional. Nesse sentido, buscamos inserir um gênero discursivo ainda pouco conhecido nas salas de aula, que são os minicontos, na busca de ofertar leituras rápidas, porém, com amplo sentido e realçar o gênero poemas, já bastante conhecido e, de acordo com nossas experiências em sala de aula, pouco acessado pela maioria dos alunos.

2.1 USO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS MINICONTOS E POEMAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tomando como base os conceitos de letramentos e de multiletramentos já apresentados, na sequência passamos a conceituar gêneros discursivos, para depois abordar o gênero *miniconto*, já que esse gênero será focalizado neste projeto, juntamente com o gênero discursivo poema, que também será abordado na sequência.

Segundo os PCN (1988, p. 21), “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”.

Os alunos precisam perceber gêneros como formas de comunicação, situadas num tempo e espaço. Nós, como professores, precisamos mostrar aos alunos que os gêneros têm uma função específica; não devemos nos ater somente à prescrição da produção desses textos verbais ou orais, mas sim à sua utilização como prática social, pois eles possuem uma função social no processo comunicativo.

Em uma sociedade letrada como a nossa, saber utilizá-los corretamente para fins de comunicação é imprescindível. Nesse sentido, a escola é o meio principal da disseminação sistemática dos gêneros, inclusive nós, educadores, precisamos estar atentos à transmutabilidade dos gêneros discursivos, pois eles podem sofrer mudanças ao longo da história e essas transformações podem ser desconhecidas pelos alunos.

Rojo (2012) destaca que o gênero *miniconto* teve início em 1959, com o miniconto intitulado “O dinossauro”, de autoria do guatemalense Augusto Monterroso. Esse miniconto foi considerado o mais famoso do gênero e versa a respeito da aparição de um dinossauro. Essa criação conta com apenas trinta e sete letras.

Os minicontos são pequenas produções que podem ser constituídas apenas de uma linha ou parágrafo, mas não são necessariamente breves em seu sentido. A ideia de seus precursores é o uso do menor número de vocábulos, com a função de instigar o leitor a perceber a infinidade de reflexões possíveis. Esse gênero ganhou força na *internet*, local em que se pode contar com mais aparatos multimodais que auxiliam sua percepção. Rojo (2012) afirma:

Na contemporaneidade, com as tecnologias digitais, esse gênero tomou fôlego, sendo amplamente publicado em blogs, celulares, Twitter, dentre outras ferramentas. Esse fôlego foi renovado devido à fluidez e à rapidez com que as informações são divulgadas por meios tecnológicos digitais que exigem outras formas de leitura, outros gêneros de textos e outros letramentos (ROJO, 2012, p. 80).

Quanto aos minicontos, no Brasil, há um importante destaque para o autor Dalton Trevisan, que, segundo Rojo (2012), lançou em 1994 o livro de minicontos

intitulado *Ah, é?* Já em 2004, a obra *Os cem menores contos brasileiros do século* recebeu enorme destaque, sendo que esses minicontos contavam com, no máximo, cinquenta letras.

Na leitura do miniconto, cabe ao leitor realizar prospecções a respeito do seu sentido e cabe à imaginação de cada um conceber um significado para essa situação. Exige, ainda, que os conhecimentos pressupostos no texto possam ser relacionados às práticas sociais do autor, ou o texto ficaria completamente incompreensível. Ou seja, se o leitor desconhece o que seja um dinossauro, não poderia relacionar a personagem “dinossauro” nem com conhecimentos do mundo físico, nem com conhecimentos simbólicos, como no caso se pensar em um sentido conotativo para o termo.

Em uma rápida pesquisa na *internet*, é possível encontrar minicontos disponíveis em material escrito, em vídeos, nos quais as personagens podem ser representadas por desenhos ou mesmo atores. Esse tipo de literatura é ideal para turmas de adolescentes, pois traz a rapidez da leitura, possibilita a análise crítica e, se o professor optar por produções, os alunos podem se sentir mais confiantes em realizar produções menores. Ainda como continuidade do trabalho, o professor pode orientar diversas vezes um mesmo aluno na refacção de sua produção.

Com essa escolha, a finalidade era que os alunos entrassem em sintonia com o gênero, pois imaginamos que eles mantivessem contato com essas leituras diariamente, apenas não as conheçam por suas nomenclaturas.

Esperávamos também que o aluno, ao entrar em contato com esses textos, percebesse diante de si a possibilidade de acessar ideias, aspectos culturais, exercitar sua imaginação e criatividade, criando sentidos e estabelecendo uma ponte com a obra lida. Nesse sentido, quanto mais experiências de mundo o leitor tiver, mais sentidos ele poderá construir em suas interpretações.

Assim, a escolha de focalizar os minicontos, neste projeto, foi exatamente despertar o interesse por atividades leitoras por meio de leituras curtas e carregadas de sentido. Em alguns desses textos, o leitor pode até mesmo criar um término para dar continuidade ao enredo. Outro fator interessante para a aplicação com os alunos é que essas são produções de fácil acesso nas redes sociais, inclusive em formato de pequenos vídeos. Acreditamos que essas leituras poderiam conquistar o aluno durante as etapas do projeto, bem como despertar curiosidade sobre outras obras dos autores lidos durante as etapas de realização do trabalho.

Quanto ao gênero poema, cada vez encontramos menos alunos interessados nesse segmento de leitura. Talvez os alunos não tenham tido acesso suficiente a esses materiais para conseguir lidar com as várias facetas do gênero. Acerca desse panorama, Nunes (2016) aponta:

Como sabemos o texto literário tem uma linguagem específica, a conotativa. Em relação à linguagem literária, percebe-se que devido ao pequeno trabalho com ela, os adolescentes e jovens perdem o prazer pela leitura literária, pois já não sabem ler e nem compreender o que leem, já que uma das características do texto literário é a complexidade (NUNES, 2016, p. 156).

Com base no exposto, este trabalho pretendeu, entre outras finalidades, aproximar os estudantes desses gêneros, não lhes impondo produções, mas sim oferecendo-lhes leituras e a análise crítica do conteúdo. Nunes (2016) afirma:

A poesia deve permear a sala de aula e os poemas devem ser trazidos pelos professores e trabalhados de forma significativa na sala de aula e não serem tratados apenas como textos simplesmente destinados à leitura silenciosa. Sendo assim, sem dúvida alguma os alunos se apropriariam de suas características e o letramento literário seria promovido. As ideias aqui contidas são reflexões, não acabadas, mas com possibilidades (NUNES, 2016, p. 157).

O gênero poema foi difundido e já circula há algum tempo em nossa sociedade. Primeiramente, acessado pelas classes com maior poder econômico, aos poucos foi sendo popularizado, até atingir ampla difusão social. Ainda visto por muitos como produções idílicas, na verdade traz diversas facetas, como a poesia satírica, cotidiana, de denúncia, de relações sociais etc.

O trabalho com poemas tem seu espaço garantido nos materiais didáticos escolares. Porém, em muitos momentos, a aceitação do gênero por parte dos alunos é um dilema enfrentado pelo professor. Muitos sentem dificuldade em estabelecer relações de sentido com determinadas produções, ou familiarizar-se com os vocábulos empregados em alguns desses textos. É verdade que a leitura de poemas pode apresentar diferenças do texto em prosa. Nesse sentido, Pinheiro (2002, p. 23) aponta que “[...] a leitura do texto poético tem peculiaridades e carece, portanto, de mais cuidados do que o texto em prosa”. Cabe ao professor ter amplo conhecimento da obra que apresentará aos seus alunos, bem como expor as informações pertinentes ao enredo antes de iniciar a leitura. É importante também que o docente

expresse interesse e sensibilidade pelo texto, pois os alunos podem, a partir desse gesto, estabelecer uma relação mais interativa com o texto lido. Cabe aqui frisar que poemas podem sugerir diferentes inferências nos sujeitos a eles expostos. Contudo, essas inferências devem ser pertinentes à leitura em questão.

Não esperamos, com este trabalho, que o aluno, sujeito desse processo, torne-se um poeta e passe a escrever poemas, mas sim que entre em contato com a leitura desse gênero e possa estabelecer relações de troca de sentidos, bem como ter essas leituras como algo agradável e de possível entendimento. Lembramos ser esse um processo que nunca estará acabado, mas em constante produção. Matta (2009) reflete:

[...] só poderemos começar um efetivo trabalho de leitura com os nossos alunos se tivermos a consciência de que o ato de ler é um processo, uma construção solidária em que se multiplicam e se representam os sentidos possíveis para o sujeito interpretar e poder interpretar a si mesmo (MATTA, 2009, p. 136).

Esperamos que, apesar da finalização prática desse estudo com os alunos, esse trabalho nunca estará terminado, pois lidamos com pessoas em constante transformação e que possuem uma capacidade de aprendizagem imensurável.

No terceiro capítulo, será abordada a produção e realização de um sarau de minicontos e poemas pela turma participante do projeto, como forma de desenvolver também a oralidade nas práticas escolares, as quais têm privilegiado a escrita, ficando a oralidade relegada a segundo plano. Discorreremos a respeito da produção desse evento de leitura e sua realização passo a passo. Em seguida, apresentaremos as análises dos fatos ocorridos durante a aplicação das atividades planejadas que julgamos pertinentes aos interesses deste estudo.

2.2 TECNOLOGIA COMO RECURSO PARA PRÁTICAS DE LEITURA

O projeto teve muitas de suas atividades ancoradas na implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) às atividades de leitura. Em meio ao desenvolvimento deste trabalho, realizamos atividades que uniam as tecnologias e técnicas digitais às atividades de leituras dirigidas. Por meio desses aparatos que se constituem em ferramentas sociais também de comunicação e interação, buscamos nos aproximar do universo do aluno e suas práticas sociais. Precisamos

seguir nosso aluno e nos movimentarmos com ele nesse universo multimodal e colaborativo que é hoje a *internet*, e aprender também a nos servir de múltiplas linguagens, necessárias para transitar nesse espaço. Rojo (2012), a esse respeito, aponta:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012, p. 19).

Os jovens que hoje frequentam o ensino fundamental já transitam nesse meio cibernético e com bastante propriedade; o que precisa ser construída é uma ponte que ligue os saberes escolares a essas práticas de multiletramentos já conhecidas por esses alunos.

Assim, o trabalho desenvolvido contou com apoio de aparelhos tecnológicos digitais, como aparelho de multimídia, Tv *pendrive*, dispositivo de *pendrive*, computadores e celulares, além do acesso à *internet*. Grande parte dos aparelhos citados pertence ao acervo do colégio; quanto aos celulares, contamos com os aparelhos de alguns alunos. Dessa forma, a *internet* foi a da escola e a proveniente dos celulares dos integrantes da turma.

Os computadores destinados ao uso dos alunos ficavam alocados no laboratório de informática, local onde não se contava com um técnico, ou seja, um funcionário da escola que, se necessário, poderia nos oferecer suporte tecnológico e técnico para o bom uso do ambiente. Ressaltamos que esse ambiente não foi usado pela turma para realização de pesquisas, pois não havia sinal de internet. Os momentos que pudemos utilizar consistiram em atividades de digitação de textos.

Na abordagem com a turma a respeito da utilização de tecnologia digital em sala, foi preciso esclarecer bem que esse uso seria direcionado pela docente e pelas questões envolvidas no trabalho. Saliento aqui que, de acordo com minha prática diária, percebo que tanto eu como muitos professores têm dificuldade de propor o uso dessas ferramentas por receio de “perder” o controle das atividades e ter prejudicado o resultado da aplicação dos trabalhos. Sobre esse aspecto, Moran (2000) aponta:

Há facilidades na dispersão. Muitos alunos se perdem no emaranhado de possibilidades de navegação. Não procuram o que foi combinado, deixando-se arrastar para áreas de interesse pessoal. É fácil perder tempo com informações pouco significativas, ficando na periferia dos assuntos sem aprofundá-los, sem integrá-los num paradigma consistente. O conhecimento se dá no filtrar, no selecionar, no comparar, no avaliar, no sintetizar, no contextualizar o que é mais relevante, significativo (MORAN, 2000, p. 55).

Assim, já no início do trabalho, os estudantes receberam as devidas instruções sobre o uso escolar de computadores e celulares nas atividades propostas, buscando foco nas tarefas e paciência na busca de seus objetivos de pesquisa.

É certo que a *internet* estimula o jovem a “surfear” em suas páginas pela avalanche de materiais que oferece; todos os tipos de assuntos e opiniões podem ser encontrados na rede. Moran (2000, p. 53) afirma que “a Internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece”. Contudo, cabe enfatizar que o aluno, ao entrar em contato com esse poderoso recurso, precisa estar preparado para buscar conhecimento e não apenas informação.

Jovens da faixa etária que constitui o público-alvo deste trabalho, ou seja, alunos de um oitavo ano, são conhecidos como “geração digital”, pois nasceram em meio ao grande avanço de toda a tecnologia digital disponível atualmente e apresentam facilidade em lidar com esses aparelhos. No tocante a esse panorama, Eisenstein e Estefenon (2011) expõem a seguinte realidade:

Computador, *laptop*, telefone celular, iPods, games e mensagens de textos ou blogs fazem parte da parafernália do cotidiano e que para muitos adultos ainda são enigmas complicadíssimos. Os adolescentes de hoje fotografam tudo com seus sofisticados celulares, têm acesso a todas as informações nos seus computadores e sabem de tudo em tempo real. São ágeis, curiosos, informados e dominam a tecnologia (EISENSTEIN; ESTEFENON 2011, p. 43).

Cabe aqui ressaltar que esse grupo, em sua grande maioria, mostrava-se bastante suscetível aos apelos das novas tecnologias, chegando mesmo a usar os celulares com algum exagero. Eles, inclusive, insistiam em usar o aparelho em momentos de aula de forma inadequada, ou seja, para jogar, acessar redes sociais ou conteúdo sem nenhum vínculo com as atividades escolares.

Nesse projeto, os alunos usaram essas ferramentas em suas pesquisas de minicontos e poemas para leitura e também para pesquisar sobre esses gêneros discursivos, respectivos autores e na busca de textos para realização de atividades orais, além daquelas disponibilizadas pela professora. Puderam, ainda, realizar a gravação de vídeos e acessá-los, quando necessário. A turma também criou uma página no *facebook* para alocar seus vídeos e também para trocar experiências com as pessoas que acessassem esse material.

Acreditamos que o uso da tecnologia pode aumentar o interesse dos alunos a respeito das práticas de leitura, uma vez que a tecnologia se mostrou uma aliada das atividades, com a utilização de algumas ferramentas tecnológicas e de mídia, pelas quais esses jovens tanto se sentem atraídos. No uso da *internet* para pesquisas, o aluno passou a produzir seu saber, buscando novas páginas, comparando informações e produzindo seu trabalho com autonomia. Segundo Moran (2000, p. 75), “os alunos passam a ser descobridores, transformadores e produtores do conhecimento”.

Assim, o projeto agregou a possibilidade de procurar conteúdos na rede, como também postar as produções culturais dessa turma em uma página de rede social. A turma foi encaminhada de forma a usar seus momentos de pesquisa com muita responsabilidade, pois as informações retiradas da rede deveriam ser pertinentes ao objetivo do trabalho.

3 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Neste capítulo, faremos uma breve discussão sobre o que é um sarau e a importância de sua realização em práticas de leitura oralizadas. A seguir, faremos um relato de todas as atividades realizadas nas etapas da aplicação do plano de trabalho e, *pari passu* a esse relato, realizaremos as análises do que consideramos relevante para a exposição e compreensão do Projeto de Multiletramentos.

3.1 ORGANIZAÇÃO DE UM SARAU COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS MINICONTOS E POEMAS

Durante todo o processo em que foi desenvolvido o projeto, os alunos realizaram suas leituras em silêncio, em tom alto para a turma ou nos pequenos grupos que formavam livremente. Contudo, todos sabiam que haveria a produção de um sarau de leitura dos gêneros propostos no projeto, no qual os alunos seriam atores principais e apresentariam um texto de sua escolha para os colegas e demais plateia. Essa atividade agregou a oralidade às práticas de leitura já realizadas, pois os alunos se apresentaram para os colegas da sala.

A oralidade é uma ferramenta de expressão; precisamos dela em todas as esferas de nossas atuações sociais. Quanto melhor ela estiver calibrada ao ambiente de sua ocorrência, mais frutos positivos o falante receberá.

Inserimos um sarau neste trabalho com o intuito de proporcionar momentos de leitura oralizada e também de propiciar, aos alunos, a oportunidade de apresentar-se para uma plateia, além de se colocarem na posição de participar como plateia dos colegas. Percebemos que a grande maioria da turma ignorava o significado da palavra sarau, definido por Fontes e Santos (2015) da seguinte forma:

O sarau é um evento cultural ou musical realizado geralmente em casas particulares e em espaços públicos onde as pessoas se encontram para se expressarem ou se manifestarem artisticamente. Envolve, portanto, Arte e Cultura, acontecimento este repleto de muita música, poesias, dança e leitura de livros. No sarau ocorrem também outras formas de arte como a pintura, o teatro e comidas típicas. Suas expressões caracterizam uma troca fantástica de cultura e experiências pessoais que une a turma, aprimorando o interesse pela leitura e pela escrita. [...] (FONTES; SANTOS, 2015, p. 02).

Sarau é, então, uma atividade social que pode ser produzida também pelas escolas, sendo ocasiões em que pessoas se reúnem para trocar arte e cultura. Neste local, podem ser apresentadas as produções de autores famosos, produções próprias dos alunos, entre outras atividades.

Dessa forma, tivemos que abordar o termo sarau de forma explicativa, pois, segundo os alunos dessa turma, nenhum deles já havia participado de um evento como esse anteriormente. Esse é mais um indicador da baixa realização de atividades oralizadas pelas quais podem ter passado esses alunos. Talvez por esse motivo encontramos tanta dificuldade com as leituras oralizadas com essa turma, precisando inclusive adaptar a apresentação do sarau apenas para os colegas de sala, não havendo permissão deles nem mesmo para a presença de outros estudantes do colégio ou funcionários da instituição.

Nessa etapa do projeto, foram feitas orientações com relação à observância de diversos aspectos relacionados à oralização, como postura, adequação do tom de voz e também ao exercício das posturas de orador e de plateia. A esse respeito, encontra-se nas DCE (2008):

No dia a dia da maioria das pessoas, a fala é prática discursiva mais utilizada. Nesse sentido, as atividades orais precisam oferecer condições ao aluno de falar com fluência em situações formais; adequar a linguagem conforme as circunstâncias (interlocutores, assunto, intenções); aproveitar os imensos recursos expressivos da língua e, principalmente, praticar e aprender a convivência democrática que supõe o falar e o ouvir (PARANÁ, 2008, p. 65).

Sabemos que muitas vezes os alunos não têm oportunidade de participar ativamente em eventos que privilegiam a expressão oral, como já vimos nesse estudo a partir da experiência de Matta (2009). Mas entendemos que essa prática social é fundamental em nosso cotidiano. Nesse sentido, a escola pode contemplar, entre seu *know-how* de práticas, atividades que mitiguem essa dificuldade enfrentada por muitos alunos.

Dessa forma, nas escolas, apesar de tantas mudanças, há ainda uma necessidade em atribuir mais atividades que unam a oralidade ao conteúdo proposto, e não somente nas aulas de Língua Portuguesa. Matta (2009, p. 65) aponta que “[...] devemos abrir um espaço para a oralidade nas nossas atividades de ensino. Aliás, essa questão deveria ser discutida com os professores das outras disciplinas e não apenas com os de português”.

Se todos nós, que trabalhamos na educação, pensarmos nossas atividades focando também momentos de oralização, desde os primeiros da criança na escola, com certeza esse sujeito terá maior facilidade em se beneficiar dessa ferramenta social.

Na apresentação do sarau, os alunos estavam conscientes de todo o desenrolar das apresentações, pois participaram de todas as etapas desse trabalho. Acreditamos que essa interação estimula o interesse em participar e envolver-se nas tarefas, pois todos os alunos foram diretamente responsáveis pela produção da turma.

A atividade intitulada sarau foi escolhida para a finalização do projeto, pois acreditávamos que sua realização agregaria a possibilidade de disseminar conteúdo cultural aos alunos e à comunidade escolar. Contudo, como já explicado, neste trabalho houve a impossibilidade de realizar a atividade em contraturno e assim não foi possível a presença dos familiares.

Outro benefício dessa atividade foi a responsabilidade dos alunos: cada um desempenhou seu papel individual e coletivo. Em suas apresentações, tiveram a oportunidade de falar em público, embora em cenário restrito, vencendo sua insegurança e timidez. Ressaltamos ainda que o poder da oratória carece ser exercitado, pois trata-se de uma prática social constante e necessária ao nosso desenvolvimento social e individual. Quando estamos falando em público, passamos por um processo de monitoração da fala, ou seja, aproximamos nossa linguagem ao ambiente no qual estamos inseridos. Matta (2009) afirma:

Monitoramos nossa linguagem quando queremos causar boa impressão ao nosso interlocutor, quando a situação em si requer um tratamento mais cerimonioso. Assim, os fatores que nos levam a cuidar o estilo de nossa língua são o ambiente, o interlocutor ou o tópico da conversa (MATTA, 2009, p. 35).

Atividades como um sarau literário oferecem essa oportunidade de reflexão a respeito da adaptação de nossa postura e fala, pois, quando estive em meio a sua apresentação, o aluno teve que realizar determinados monitoramentos concernentes ao protocolo daquele evento.

Quanto à prática da oratória, sabemos que, para a maioria das pessoas, é extremamente difícil ou mesmo impossível realizar atividades como essa. Muitos alunos, como já reiterado no decorrer deste trabalho, preferem perder notas

escolares a participar de trabalhos que exigem a oralidade. Justamente buscando romper com essa resistência é que o trabalho teve em seu encerramento a apresentação de um sarau no qual os alunos tiveram a oportunidade de apresentar algum miniconto ou poema, escolhido por eles, aos seus colegas.

Geralmente o aluno, na faixa etária correspondente a turmas de oitavo ano, sente muita cobrança pessoal, especialmente em relação aos próprios colegas. Assim, tornam-se tímidos e não se encorajam a participar de apresentações públicas. Durante nossas conversas, um relato me chamou bastante atenção conforme pode ser conferido na sequência:

Nessa aula estávamos fazendo leituras em pequenas rodas e após essa atividade comecei a falar sobre a escolha de um texto para ser lido na apresentação do sarau. Nessa conversa, uma aluna disse o seguinte: “Professora, eu não quero que grave o meu vídeo na apresentação, depois todo o colégio vai ficar me zoando”. Outro aluno disse o seguinte: “Eu não participo do sarau de jeito nenhum, se quiser eu leio aqui na sala” (Diário de Campo, 18/09/2018).

Esses dois alunos pertenciam ao mesmo grupo, estavam constantemente conversando e provocando os colegas. O menino frequentemente era rude comigo quando por algum motivo precisava lhe chamar a atenção. Analisando suas atitudes, percebi que o grupo queria impor uma imagem na sala de que só faziam as atividades se quisessem, pareciam querer destituir toda a autoridade do professor. Pelo que pude observar, o aluno cuja fala está registrada no recorte anterior era uma espécie de líder entre eles. A partir desse episódio, comecei a olhar para o grupo como pesquisadora e professora, a fim de não me perder no processo e, por exemplo, retirá-los da sala para poder trabalhar melhor com os demais. Busquei, ao longo da aplicação das atividades, entender o motivo das posturas apresentadas. Com o passar das etapas do projeto, descobri que todos os integrantes do grupo eram alunos já reprovados em anos anteriores e tinham imensa dificuldade nas atividades de leitura e interpretação textuais. As dificuldades de aprendizagem por que passaram pareceu ter afetado a autoestima daqueles alunos. Isso é fácil de ser evidenciado por meio um relato bem tocante de um deles.

Hoje encontrei dificuldades na formação dos grupos para o trabalho com arte no papel bobina. O aluno Alessandro negou-se a participar da atividade; quando tentei convencê-lo, apenas disse: “Professora, já reprovei 03 vezes e esse ano vai ser igual” (Diário de Campo, dia 14/08/2018).

Passei a acompanhar mais do grupo, pois até mesmo eu tinha dificuldade em me aproximar pela forma como se comportavam nas aulas. Busquei orientá-los com leituras que imaginava que poderia interessá-los.

Eventos como um sarau, quando realizados em escolas, podem estimular os alunos a se sentirem os personagens principais. É uma atividade mais informal e pode promover a ruptura com o medo de se apresentar em público. Uma vez que o aluno tenha vencido todas as suas barreiras e medos, realizando sua apresentação, ele internaliza a partir daí uma ideia de sucesso e percebe que é capaz dessa prática social e pode incluí-la na sua rotina, inclusive se encorajando a participar de outros festivais da comunidade escolar ou fora desse âmbito. Acreditamos que transpor esse obstáculo poderia inclusive melhorar questões de autoestima de alguns alunos.

Outro aspecto positivo desse evento foi a interação entre aluno e turma, pois todos sabiam que havia um desafio sendo transposto e que precisavam auxiliar uns aos outros, à medida que iam alternando seus papéis entre orador e plateia. Foi preciso que os alunos se sentissem motivados a participar do sarau, apresentando-se aos seus colegas. Também a construção de um sentimento de protagonismo dos alunos foi importante, uma vez que as apresentações eram frutos de seu trabalho escolar e sua aprendizagem.

Outro aspecto focado na produção desse evento foi a promoção do sentimento de responsabilidade sobre as apresentações realizadas. O projeto previa que os alunos participassem de todas as etapas, buscando textos, ensaiando, confeccionando convites e decoração, produzindo e postando vídeos na página de *facebook* da turma, pois, quanto mais inseridos estivessem no projeto, mais dedicação haveria, mais envolvimento, não se sentindo apenas como participantes, mas atores e corresponsáveis pelos resultados que culminaram na noite de apresentações. Quanto à coparticipação dos alunos, Almeida e Soares (2006) apontam:

Estes [os alunos], em muitas dessas atividades [eventos escolares], parecem se tornar clientes e/ou consumidores de eventos, na medida em que não participam da construção dessas atividades. Os alunos deveriam, ao invés de meros consumidores, serem transformados em co-participantes do planejamento, da execução e da avaliação de tais eventos (ALMEIDA; SOARES, 2006, p. 223).

Esperávamos que, com este trabalho, esses alunos desenvolvessem gosto pela leitura, além de se sentirem estimulados a participar de atividades culturais, tanto ativamente ou como plateia, pois muitos precisam de orientações de como se portar também como expectadores. Matta (2009) afirma que, no tocante às orientações para os alunos, nós professores podemos aproveitar os trabalhos com oralidade para “alertá-los sobre a importante competência de ouvir – a escuta atenta, pois faz parte do caráter interativo da linguagem saber ouvir quem fala, além de ser uma questão de educação e respeito social” (MATTA, 2009, p. 68). Dessa forma, o trabalho se completa quando os alunos encontram em uma única atividade tanto a prática de saber falar ao outro, como também saber ouvir a fala do outro.

A seguir, buscaremos analisar, discutir e compreender a interação dos alunos com os gêneros propostos pelo trabalho desenvolvido neste projeto de Multiletramentos e a postura docente no encaminhamento das atividades propostas.

O início deste trabalho foi um momento de muitas dúvidas, pois, na escolha das aulas, tive que me locomover a uma escola que não conhecia. Como o projeto seria aplicado nesse local, houve muita insegurança, pois, como sabemos, nesses momentos é preciso contar com a colaboração de todos. Cabe aqui ressaltar que o projeto havia sido formulado para funcionar em outra escola, na qual eu já trabalho há algum tempo, contudo, no ano da aplicação do projeto não sobraram turmas de português para que eu pudesse assumi-las.

Fui até a escola e fiquei bastante entusiasmada por encontrar um ambiente ideal para a realização das atividades fora da sala de aula, pois ele ficava em meio ao pátio, era um local calmo e aconchegante; imaginei que faríamos excelentes momentos de leitura nesse lugar, cujo nome, posteriormente, foi escolhido como “Estação da Leitura”.

Neste momento inicial, não havia como obter informações necessárias ao planejamento da aplicação das atividades, pois ainda era período de recesso escolar e havia apenas uma secretária trabalhando no colégio. Iniciado o período de aulas, conversei com os alunos a respeito do interesse em realizar um projeto de leitura com a turma, passando poucos detalhes. Os alunos se mostraram animados. Percebi, porém, mediante alguns comentários feitos por alunos, que a inserção da leitura no projeto os incomodava. Uma aluna chegou a fazer o seguinte questionamento:

“Mas vai ter que ler, professora?” Quando respondi que teríamos leituras nos trabalhos, percebi no semblante de muitos alunos uma insatisfação e enfado; pareciam pensar que seria mais uma atividade cansativa e enfadonha (Diário de Campo, 06/03/2018).

Acredito que estavam vinculando as atividades que seriam propostas neste trabalho com as aulas de leitura comumente realizadas nas escolas.

Desse ponto em diante, serão descritas as etapas de aplicação em sala desse projeto.

Primeira Atividade (02 horas-aula):

Para dar início à primeira atividade, conversamos a respeito da relação que os alunos mantinham com a leitura. Como nós já esperávamos – e já foi reportado anteriormente –, quase toda a turma disse não gostar de atividades de leitura realizadas na escola e que geralmente suas leituras eram provenientes daquela disponível nas redes sociais. Percebi, pela fala dos próprios alunos, que eles reconhecem que, muitas vezes, a modalidade de leitura realizada nas redes sociais não é reconhecida pela escola. Um dos alunos chegou a dizer:

“Não leio nada diferente só as coisas do face” (Diário de Campo, 03/07/2018).

Concluimos, a partir dessa fala, que ele mesmo desvalorizava suas leituras ao considerá-las desautorizadas, apesar de interessantes. Acreditamos que de alguma forma em sua vida estudantil ele percebeu essas leituras como algo não valorado pela escola. Identifiquei também que, em alguns momentos de minha fala, usei a seguinte expressão:

“Imagino que muitos alunos aqui só fazem as leituras do face” (Diário de Campo, 03/07/2018).

Só após essa aula, quando passava as notas no diário de campo, que refleti sobre minhas próprias práticas, pude perceber esse deslize, que me fez monitorar minha fala dali para frente, a fim de não reforçar ainda mais esse preconceito. Com base nessas experiências, concluimos que cabe a nós, educadores, construirmos

um novo olhar sobre essas práticas, que podem contribuir e muito para a formação leitora de nossos alunos. Rojo (2012), a esse respeito, expõe:

É papel da escola e dos professores reconhecerem que a virtualidade não abarca unicamente o entretenimento, mas pode educar os estudantes para a ética, a estética e a crítica (por meio de e em diferentes linguagens e mídias), objetivando, em última instância, que os alunos produzam significados e sejam *protagonistas* da sociedade em que vivem (ROJO, 2012, p. 133).

É preciso que percebamos que os alunos também acessam conteúdo de qualidade nas redes sociais e que, enquanto estão navegando na rede, estão exercitando seu papel de leitor.

Dando segmento à conversa com os alunos, encaminhei um questionário com as questões apresentadas na sequência. As respostas deveriam ser encaminhadas para mim e não havia necessidade alguma de assinar seus nomes, pois o sigilo foi garantido. Grande parte das respostas foi bem direta, com “sim”, “não” ou “mais ou menos”. O assunto parecia bastante enfadonho para uma boa parcela dos alunos, contudo, mostraram-se muito animados em iniciar o projeto, embora o fato que parecia mais animá-los era a perspectiva de realizar atividades no ambiente externo à sala de aula. Em alguns questionários, encontrei sugestões de como organizar a turma na hora das leituras para manter um ambiente mais calmo, evidenciando a importância do planejamento e organização das salas, pelo professor. Houve até um aluno que sugeriu a remoção de duas alunas para outra turma, pois, segundo esse aluno, seria impossível realizar as atividades com essas meninas na sala. Como o questionário era anônimo, não pude conversar com esses alunos para melhor entender suas proposições, mas acredito que eles temiam que, como não haveria o encaminhamento de avaliações com nota, poderíamos não ser bem sucedidos no trabalho, uma vez que os ditos “desordeiros” não teriam medo de uma suposta punição com notas baixas. Mas nosso intuito não era garantir a disciplina por meio de ameaças e punições, e sim com o desenvolvimento de atividades que envolvessem a todos de forma cooperativa, para que todos se sentissem protagonistas das ações e de seus resultados.

A seguir, apresento as questões e algumas respostas que compuseram o questionário, juntamente com algumas respostas representativas do posicionamento dos alunos, pois as demais repetiam essas mesmas respostas:

1. Qual sua relação com a leitura?

“Não gosto de ler”. (Júlia)

“Só com jogos”. (Gustavo)

“Gosto de ler livros modernos”. (Ana Clara)

“Péssima”. (Marcos)

“É desagradável e me dá dor de cabeça”. (Maria)

“Eu não gosto muito de ler, mas para viver a gente precisa ler”. (Ana)

“Nenhuma”. (Otávio)

“A minha relação é boa, eu gosto de ler porque parece que a gente está na história”. (Amanda)

Conforme exposto anteriormente, muitas das respostas eram curtas, apenas um “não” ou “sim”, o que para mim como professora demonstrou um desinteresse pelo assunto, como se fosse um tópico enfadonho e repetitivo para os alunos. Essas devolutivas breves podem ter sido motivadas também por se referirem a um questionário cujas respostas se assemelhariam a uma atividade escolarizada. Ressaltamos na fala da aluna Ana que ela já havia percebido que, provavelmente influenciada por muitos discursos que ouviu na escola, apesar de não gostar, precisava ler, ou seja, essa atividade é, na visão da Ana, mais uma obrigação.

2. Qual tipo de leitura você mais gosta de fazer?

“Nenhuma”. (Maria/Julia)

“Documentários”. (Gustavo)

“Gibi, Mídias Sociais”. (Marcos/Denis)

“De livros que também tem o filme”. (Caique)

“Eu gosto da leitura silenciosa, de poemas, livros pequenos e gibis”. (Amanda)

“Gosto de publicações do Facebook”. (Breno)

“Leio livros, mas também gosto de ler as coisas das mídias sociais”. (Helena)

“Gosto de ler pelo facebook, Whatsapp ou no Instagran, mas gosto de ver animes”. (Carla)

Grande parte das respostas foram “mídias” e “textos curtos”, além da menção a “livros que deram origem a filmes”, “animes”, “documentários”, evidenciando a experiência com uma gama considerável de diferentes gêneros discursivos. No tocante às respostas transcritas, percebemos uma aproximação muito grande, por parte desses alunos, à leitura disponível nas redes sociais. Como afirma Rojo (2012) em seus estudos, aqui também percebemos que esses alunos estão constantemente lendo, talvez não a leitura privilegiada até então pela escola, mas são leitores assíduos, pois apenas três alunos responderam que não realizam nenhum tipo de leitura.

3. Você gosta das aulas de leitura realizadas na escola?

“Sim, dependendo do livro e do lugar. Eu não gosto de ler em sala, eu prefiro ler ao ar livre, porque eu acho...”. Natacha

“Sim, mas acho meio difícil achar o meu tipo de livro”. (Ana Claudia)

“Gosto um pouco porque às vezes quero um livro, a professora me dá outro”. (Henrique)

“Não”. (Julia/Gustavo/Ana Clara/Marcos/Maria)

“Não, os professores cobram muito a ficha de leitura, e às vezes é 15 dias você não consegue ler e compreender o texto para fazer um bom resumo”. (Marcos)

“Gosto, só que são poucos os livros da biblioteca”. (Wesley)

“Não, porque perde matéria”. (Leandro)

Percebemos nessas respostas que muitos alunos têm dificuldade de participar das aulas de leitura no formato tradicionalmente oferecido. Reclamam, como no caso de Wesley, a respeito da atividade avaliativa que recebem após a leitura. Já o aluno Henrique levanta a questão da falta de liberdade na hora da escolha do título. Nós, professores, sabemos que, em muitas bibliotecas escolares, o aluno não pode pegar seu exemplar na estante, devendo escolher um dos títulos previamente separados pela professora, que os dispõe sobre a mesa da biblioteca, ou leva os exemplares para a sala de aula. Segundo os PCN (1998), essa atitude é completamente inibidora da formação plena de um leitor. Na resposta do aluno Leandro, quando afirma que “perde matéria”, é nítida a desvalorização dessas aulas, uma vez que o aluno diz claramente que nesse momento estão perdendo conteúdo escolar. Embora os demais conteúdos escolares também tenham sua importância nesse contexto, abrir espaço na escola para a ampliação das possibilidades de acesso a diferentes gêneros discursivos é de grande relevância para a formação crítica do aluno e para que ele tenha familiaridade com textos mais complexos.

4. Você usa seu celular para ler?

“Não”. (Gustavo/Ana Clara/Denis/Maria/Ana Claudia)

“De vez em quando”. (Marcos)

“Sim, redes sociais”. (Ana)

“Frases de filmes legendados”. (Otávio)

“Bastante, para ver coisas nas redes sociais”. (Bruno)

“Sim, em sites online”. (Kemily)

“Não! Não! Não!” (Rui)

“Sim para ler no facebook”. (Talita)

“Sim, para ver o facebook, o whatsapp ou no instagram”. (Carla)

Nessa última questão, muitos alunos disseram que usam o celular para realizar suas leituras. Percebi que eles conceituaram suas leituras como aquelas realizadas nas mídias sociais ou em outros espaços, ou seja, nesse momento se reconheceram como leitores. Já o aluno Gustavo afirmou não usar o celular para atividades leitoras, ou seja, ele não reconhece a leitura de mídias sociais como privilegiada pela escola. A resposta mais taxativa foi do aluno Rui, que pareceu irritado com a pergunta, repetindo a palavra “não” três vezes, como se estivesse dando um término enfático ao assunto. Talvez esse fato seja fruto de atividades leitoras que não conseguiram desenvolver ou estimular o interesse pela leitura desse aluno. No entanto, é importante considerar que nem sempre o dizer reporta o fazer. Ele pode estar considerando que essa seria a resposta esperada pela professora e mais aceita na escola.

Depois de terminadas as atividades com os questionários, o foco da conversa passou a ser a participação dos alunos nas atividades de oratória, gravação de vídeos e no sarau. Expliquei à turma que seria necessário que os pais assinassem algumas autorizações como termos de cessão de imagem e voz para que eu pudesse dar prosseguimento aos trabalhos. Distribuí os termos com o prazo de uma semana para o retorno do documento. Adianto aqui que apenas 13 (treze) autorizações voltaram assinadas; os demais alunos queriam participar, mas não publicar sua imagem na rede. Apenas uma aluna disse que a mãe não permitiu que participasse. Quando inquiri sobre o motivo, a aluna disse não saber, mas parecia que a mãe achava esse tipo de prática desnecessária nas atividades escolares. A partir desse depoimento, visitei algumas redes sociais de alguns alunos da turma e realmente não encontrei quase nada de imagens deles publicadas; o que mais havia eram textos cômicos e brincadeiras. Chegamos à conclusão de que o quesito divulgação da própria imagem realmente incomodava aqueles alunos. Após essa primeira roda de conversa sobre o questionário e as atividades a serem desenvolvidas, assistimos a um vídeo, denominado *A importância da leitura na vida das pessoas*.

Os alunos demonstraram bastante interesse pelo vídeo e, ao final, alguns deles mostraram concordância com o conteúdo divulgado. Passamos então a estudar a respeito dos gêneros discursivos que seriam utilizados no projeto.

Primeiramente, abordei o gênero poema, perguntando se gostavam de poemas e se tinham acesso a esses textos. Apenas uma aluna disse gostar do

gênero; entre os demais, houve comentários que reportaram à dificuldade em entender a mensagem implícita nesse gênero. Um aluno chegou a se expressar da seguinte forma, conforme registrado no diário de campo:

“A gente lê, lê e no final do poema vê que não entendeu nada” (Diário de Campo, 03/07/2018).

Os colegas riram, em concordância. Percebemos nesse momento que o motivo que afastava esse aluno dos poemas nada tinha a ver com a forma do gênero, mas sim com a dificuldade de interpretação dos alunos dessa turma. Essa constatação parece levar às práticas escolares de se encontrar uma resposta certa e única para a leitura de um texto, entre eles também o poema. É importante lembrar que a função sociocomunicativa principal do poema é despertar emoções e sentimentos como encantamento, alegria, raiva, dor, nojo, concordância, discordância etc. Quando questionado a respeito da quantidade de oportunidades de estar em contato com textos poéticos, ele respondeu que foram muito poucos esses momentos, mesmo na escola. Podemos inferir, por essa resposta, que possivelmente a escola pode estar falhando em apresentar diferentes gêneros discursivos aos seus alunos.

Consideramos importante analisar esse panorama, uma vez que muitos alunos revelaram ter tomado contato com alguns gêneros discursivos apenas por meio das atividades escolares. Zilbermann (1988, p. 26) enfatiza que, “[...] por desencadear um processo de democratização do saber e maior acesso aos bens culturais, a escola é um elemento de transformação que não pode ser negligenciado”. Assim, devemos expor o aluno ao maior número possível de gêneros em nossas aulas, pois, ao se sentir atraído especificadamente por determinado gênero, o aluno pode despertar o interesse por tantos outros e se tornar um leitor assíduo.

Na sequência da aula, abordei o gênero *minicontos*, já que esse parecia ser completamente desconhecido pelos alunos dessa turma. Para melhor explicar, coloquei no quadro um miniconto do autor Augusto Monterroso, intitulado *O Dinossauro*. Os alunos leram e demonstraram não construir sentido para esse texto. Então fomos conversando e falando sobre o sentimento que um dinossauro, se estivesse em nosso cotidiano, poderia nos causar. Alguns disseram “medo”, “pavor”.

A partir desse entendimento, fez-se uma ponte entre a figura do dinossauro e os nossos desafios ou problemas. Uma resposta do aluno Davi nos chamou atenção:

O Davi comentou: “Muitas vezes algo ruim acontece e ao acordamos no outro dia sentimos medo, pois sabemos que teremos que enfrentar”. Aproveitei o tema e lhe pedi um exemplo do que poderia ser esse medo. Fiquei surpreendida com a resposta: “Ter que fazer uma prova, professora” (Diário de Campo, 03/07/2018).

Percebemos nesse depoimento a dificuldade que nossas práticas avaliativas tradicionais podem causar aos nossos alunos. Nesse momento, pudemos perceber também que houve uma identificação da realidade dos alunos com o contexto da obra. Logo, surgiram mais exemplos e percebi que alguns estudantes se mostravam bastante satisfeitos em dar explicações sobre os implícitos no texto. Zilbermann (1988) explica tal relação ao afirmar:

Caracterizando a experiência fundamental da realidade, a leitura pode ser qualificada como mediadora entre cada ser humano e seu presente. Porém, se este se converte em uma obra, e como tal transmitindo um saber, mas exigindo simultaneamente a participação do destinatário, percebe-se que, no decorrer dessa mediação, os dois seres acham-se comprometidos e entrelaçados (ZILBERMANN, 1988, p. 33).

Muitas vezes, um dos elementos que pode estar faltando em nossas práticas de leitura na escola é o planejamento de leituras que façam sentido para aquele grupo de alunos, considerando faixa etária, meio social e cultural, história de vida, entre outros aspectos.

Terminada essa discussão, passei aos alunos três vídeos de minicontos intitulados: *Confissões*, da autora Lygia Fagundes Telles; *Vida de Inseto*, das autoras Amanda Vieira e Luisa Cardoso; e o terceiro, intitulado *A Aposta*, da autora Ana Luisa Lacombe, todos disponíveis no *youtube*.

Os alunos em princípio não perceberam o jogo de palavras no texto *Confissões* e, após alguns apontamentos de minha parte, interessaram-se pela mensagem veiculada e inclusive brincaram uns com os outros, reportando ao texto. Achamos bastante positivo as manifestações dos alunos, uma vez que encontraram prazer naquela leitura. Esse fato corrobora com o questionamento que muitos autores citados neste estudo fazem: Como gostar de algo que nem se entende?

O miniconto *Vida de Inseto* foi o que mais chamou a atenção dos alunos. Pediram para assistir três vezes e, quando expliquei que esse miniconto era inspirado no livro *A Metamorfose*, de Franz Kafka, vários alunos se interessaram pela leitura do livro. Fomos à biblioteca procurar por algum exemplar, mas não havia. Solicitei a chave do laboratório de informática para que pudéssemos procurar por informações a respeito do livro e então fomos informados de que o laboratório de informática da escola estava sem *internet* por tempo indeterminado. Esse fato alteraria as atividades propostas no projeto, como já mencionado. Voltamos para a sala para assistir o vídeo denominado *A Aposto*, da autora Luísa Lacombe.

Findas essas atividades, formamos uma roda de conversa a respeito das impressões dos alunos quanto ao gênero *minicontos*. Os alunos na sua maioria disseram ter achado interessante. A aluna Jéssica em especial fez a seguinte colocação:

“Engraçado como em uma simples frase dá para imaginar tanta coisa” (Diário de Campo, 03/07/2018).

Essa afirmação nos assegurou que ela havia percebido o enorme campo de sentidos que se pode atingir por meio dessas leituras. É possível que, em seu processo de formação leitora, a aluna ainda não houvesse adquirido propriedade em analisar um texto no sentido de estabelecer uma interação leitor/autor/texto (KOCH; ELIAS, 2006). Isso pode ser fruto da dificuldade que nós, profissionais da educação, temos em planejar nossas aulas de leitura de forma a conquistar e formar um leitor. Zilbermann (1988, p. 30) argumenta que, “com a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado essa tarefa de um modo mecânico”. Ler é inferir, é produzir sentidos ao estabelecer a interação entre leitor e autor, via texto, como já dito em diversos momentos nesse estudo, numa constatação de que essa prática avança muito à frente das questões de alfabetização.

Segunda Atividade (02 horas-aula):

Nos encaminhamentos da segunda atividade, o gênero privilegiado foi um poema. No início da aula, perguntei aos alunos se alguém já conhecia o poema *O açúcar*, de Ferreira Gullar. Nenhum aluno disse já ter lido ou ouvido. Então informei a eles que o poema falava do açúcar que usamos em casa, para adoçar nossos

alimentos. Em seguida, questionei se eles sabiam de onde vinha esse produto e como era o processo de sua fabricação. Nenhum aluno declarou conhecer esse processo. Em seguida, propus à turma que usassem seus celulares, aqueles que tinham *internet*, para procurar o poema a fim de que pudéssemos lê-lo. Para a minha surpresa, apenas um aluno tinha *internet* em seu aparelho. Ele localizou o poema na rede e conseguimos acessar o material para leitura. Ressaltamos aqui que esse projeto, em sua criação, contemplava o uso do laboratório de informática para que todos pudessem localizar os textos e realizar a leitura.

Como eu já tinha a informação da indisponibilidade do laboratório de informática, havia previamente preparado cópias para cada aluno e também um vídeo para que pudessem ter mais de uma forma de interação com o texto. Concordamos com as autoras Bortoni-Ricardo e Machado (2013), quando afirmam que as difíceis condições de trabalho encontradas pelos docentes podem atravancar os processos de aprendizagem. Nessa situação, eu precisei arcar com os custos da produção de todo esse material. Para tanto, precisei ter computador, impressora e *internet* em minha casa; de outra forma, as atividades não poderiam ser realizadas.

Continuando com o desenrolar das atividades, o aluno que localizou o poema em seu celular realizou a leitura para os colegas. Num segundo momento, distribuí um poema a cada estudante e realizamos novas leituras. O vídeo foi disponibilizado e os alunos assistiram a sua versão digital. A partir dessa atividade, começamos a conversar a respeito das inúmeras possibilidades de construção de sentidos para o texto.

Muitos alunos se manifestaram dizendo nunca ter pensado a esse respeito. O modelo capitalista de trabalho foi aos poucos entrando na roda de conversa e um aluno chegou a dar um depoimento familiar:

“Meu pai pediu a conta de um trabalho por sentir-se desvalorizado, pois ganhava muito pouco pelo serviço que fazia” (Diário de Campo, 09/07/2018).

Mais uma vez percebemos que os alunos aos poucos estavam conseguindo relacionar a literatura com os fatos das suas vidas. Isso nos deixou confiantes no sentido de estarmos no caminho certo.

Na sequência, perguntei à turma se eles conheciam algum texto ou poema que tratasse da mesma temática. Como não houve contribuições, apresentei a eles um segundo vídeo, com a música *Cidadão*, do cantor Zé Ramalho.

Durante a discussão a respeito dos gêneros apresentados, um musical e o outro textual, o aluno Cleber fez a seguinte colocação:

“Os dois textos falam de pessoas pobres, que não recebiam valor pelo seu trabalho” (Diário de campo, 09/07/2018).

Mais uma vez identificamos uma aproximação dos alunos com o texto. Esse aluno também conseguiu conectar o elo existente entre literatura e vida real, pois sabemos que uma retrata a outra. Reconhecer nossa realidade em um texto é aproximar essa escrita de nossa esfera de conhecimento. A esse respeito, Meneguetti (2011) expõe:

É nesse contexto que a sala de aula se transforma em verdadeira oficina de literatura; vale dizer, de mundo. Sim, porque mexer com a literatura é mexer com o mundo. Trazer o mundo para dentro da sala de aula, arrancando de cada texto literário em sua riqueza de linguagem e mimese (MENEGUETTI, 2011, p. 35).

É muito enriquecedor quando discussões ocorrem a partir do texto lido pela turma, porque a criticidade envolve todos os participantes, pois todos nós partilhamos a mesma sociedade. E o professor deve estimular essas descobertas e discussões. Nas palavras de Meneghetti (2011):

Provocar, estimular e alimentar a discussão crítica sobre isso, fazer o aluno falar a partir do texto literário certamente ele logo perceberá que estará falando de si e dos seus, do seu lugar, que não é tão distante de tantos outros lugares literários do texto (MENEGHETTI, 2011, p. 36).

Dessa forma, entendemos a necessidade dessas práticas de leitura serem constantemente realizadas em sala de aula, pois, toda vez que o aluno avançar em suas análises literárias, ele estará adquirindo seu conhecimento próprio, seu patrimônio cultural, legado que jamais lhe será tomado. Zilbermann (1988, p. 30) enfatiza que “[...] ler coincide então com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar no qual dificilmente se regride, a não ser quando falta competência à introdução do aluno à escrita”.

Na sequência das discussões, uma aluna abordou a importância da escola no processo de formação humana e preparação para o trabalho, com o que todos concordaram. Nesse momento, o aluno Renato disse a seguinte frase:

“Professora, tem que ver que o Brasil oferece escola para todo mundo, tem gente que não leva a sério, tem preguiça e depois quando precisa dos estudos acaba sofrendo e passando necessidades” (Diário de Campo, 09/07/2018).

Questionei a turma para ver se concordavam com a afirmação, mas os colegas ficaram em silêncio. Então intervi, propondo uma reflexão sobre a realidade da população brasileira, esclarecendo bem as questões de ordem cultural e econômica que podem manter um sujeito na escola ou induzir seu fracasso escolar. Nesse sentido, Freire (1987) destaca:

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta, uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra [...] (FREIRE, 1987, p. 08).

É preciso que a escola propicie momentos como esses, nos quais os alunos possam exprimir sua opinião, refletir e discutir a respeito dela, pois sabemos que esse conceito de que a escolaridade não é apenas responsabilidade da família e do aprendiz não condiz com a realidade.

Ao final dessa aula, os alunos foram para casa com a tarefa de pesquisar entre seus familiares o histórico escolar e as condições de trabalho atuais ou já enfrentadas por familiares.

Terceira Atividade (02 horas-aula):

Antes da realização da terceira atividade, os alunos foram convidados a discorrer a respeito da pesquisa encaminhada na aula anterior, quando tinham recebido a incumbência de realizá-la em suas casas com seus familiares. Infelizmente, a grande maioria declarou não ter lembrado e apenas uma aluna trouxe o depoimento de uma familiar que já havia passado necessidades a ponto de

trabalhar em uma casa de família apenas pela alimentação, sem direito a salário algum, conforme relato a seguir:

“Minha avó precisou sair de casa muito cedo, trabalhava na casa das famílias em troca de comida e casa, não ganhava nada” (Diário de Campo, 31/07/2018).

O interessante desse relato é que, segundo a aluna, esse fato era conhecido por ela, mas ela só havia analisado a situação após as discussões da aula anterior, embasada pelos dois textos literários. Pelo depoimento da aluna, percebemos que ela não havia enxergado essa situação como opressora até então. Dessa forma, percebemos a dificuldade que temos em lutar por uma sociedade mais justa, que dê valor a todos. Como lutar por mudanças se o sujeito não consegue perceber seu papel de oprimido? Sobre isso, Freire (1987) afirma:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores dessa realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 1987, p. 20).

A sociedade vigente apresenta uma falsa calma, como se todas as peças desse tabuleiro estivessem no lugar certo. É preciso a criticidade para que os sujeitos sociais possam observar seus papéis e identificar as mudanças necessárias. Nesse sentido, a escola é um importante meio de desmitificação dessa imagem de sociedade pronta, acabada e perfeita. Nesse ambiente, podemos desenvolver atividades que objetivem a libertação do pensamento pronto e oferecermos ferramentas para uma nova análise social.

Para iniciar as atividades do dia, então, apresentei aos alunos o “Baú de Leituras”, que consistia realmente em um baú de madeira repleto de diferentes poemas e minicontos. Todos os textos estariam disponíveis para as leituras individuais ou em grupo.

Expliquei aos alunos que leríamos os textos aleatoriamente; cada um poderia escolher sua leitura e ler da forma que preferisse. Saímos da sala e fomos à “Estação da Leitura”. Os alunos formaram pequenos grupos para ler os textos e podiam trocar por outros do baú, se assim o desejassem, e depois liam para seu grupo. Percebi que os textos que mais interessavam eram os minicontos,

especialmente aos meninos. Já neste primeiro momento, percebi um grupo de meninos que rotineiramente não participavam das atividades, mas que aproveitavam o momento para conversar e apenas seguravam os textos quando eu me aproximava. Nesta etapa, não interfeiri nessa situação. Passado algum tempo nessas leituras em pequenos grupos, convidei os alunos a se sentarem em uma grande roda para realizar a leitura do texto que mais gostaram em voz alta. Para minha surpresa, todos leram seus textos, inclusive aqueles meninos que pareciam não estar lendo, ou seja, algum texto do baú de leitura lhes despertou o interesse. O miniconto mais comentado entre os alunos foi *A Velhinha*, de Dalton Trevisan¹¹.

Os alunos que estavam com esse texto em seu grupo solicitaram ajuda para interpretá-lo, pois segundo eles não conseguiam entender. Conversei com o grupo a respeito do sentido de a leitura ser fruto da interação entre leitor e autor, por meio do texto. Ainda assim, queriam a minha interpretação. Dessa forma, disse a eles que percebia que a personagem feminina em nenhum momento do texto cogitava ser ela a morrer primeiro, mas sim o marido. Nesse ponto, acreditamos que, como mediadora do processo de leitura, me apressei em fornecer as respostas, conforme anotei em meus registros:

“Acredito que me apressei em dar sentido ao miniconto “A Velhinha”. Deveria ter instigado mais o grupo, talvez houvesse um sentido mais plausível para eles. Preciso monitorar minha fala” (Diário de Campo, 31/07/2018).

Apesar do meu adiantamento na produção de sentidos, os alunos se divertiram com essa explicação e não somente leram aos colegas, como ainda ofereceram essa interpretação ao grande grupo. Essa foi uma atividade muito satisfatória do ponto de vista da aproximação dos alunos com a leitura. Eles passaram a encontrar sentido naquele texto após buscar ajuda da professora, pois a leitura fez sentido para eles. Geraldi (2011, p. 107) afirma que “julgamos que o professor, no processo de leitura de seu aluno, deve ser um interlocutor presente, que responde-pergunta sobre questões levantadas pelo processo que se executa”. Assim, o professor precisa estar preparado ao levar seu material de trabalho para a sala de aula, pois ele tem o papel de auxiliar seus alunos nessas tarefas.

Ao final da aula, sugeri aos alunos que levassem os textos que mais haviam gostado para suas casas, ou colassem no caderno. Apenas uma aluna pegou uma poesia e colou em seu caderno. Percebemos com essa atitude que ler ainda significava uma atividade do âmbito escolar, ou seja, findada a aula, devia ser deixado na escola. Mas pode ser também que eles guardariam aquela leitura na memória, não achando necessário retomar a leitura.

Quarta Atividade (02 horas-aula):

A quarta atividade trouxe um novo gênero aos alunos, a Biografia, pois começamos a aula discutindo sobre os gêneros *poemas* e *minicontos* lidos na aula anterior e seus autores. Embora esse gênero não estivesse na pauta do Projeto de Multiletramentos, o conhecimento da vida desses autores contribuiria para um aprofundamento dessas leituras. Questionei se eles haviam prestado atenção ou pelo menos lido o nome do autor de cada texto que leram; a grande maioria respondeu não ter percebido. Convidei a turma a voltar e pegar textos no baú de leituras e, quando gostassem de algum, escolhessem o autor daquela obra para que pudéssemos realizar uma pesquisa sobre a Biografia desse escritor. Em princípio, essa atividade seria realizada no laboratório de informática, porém, ainda estava sem *internet*; dessa forma, fomos à biblioteca e pesquisamos com o material disponível nesse local. Os alunos ficaram bastante insatisfeitos, pois não encontraram exatamente os nomes que haviam selecionado. Assim, estendi a atividade para ser terminada em casa. Voltamos aqui a afirmar que essa escassez de material é muito ruim para a realização das atividades escolares e lembramos que os PCN (1998) apregoam a necessidade de bibliotecas com amplo material, bem como acervo disponível também nas salas de aula.

De volta para a sala de aula, expliquei aos alunos a importância dos textos biográficos, expus a eles a biografia do jogador brasileiro Edson Arantes do Nascimento – o Pelé. Após esse momento, sugeri que de forma oralizada eles contassem a história de sua vida. Foi um momento bastante interessante e superou a frustração encontrada pela falta de subsídios na biblioteca.

Quinta Atividade (02 horas-aula):

Na aula seguinte, antes de iniciar uma nova etapa do projeto, os alunos apresentaram as biografias que haviam pesquisado e ilustrado. Descemos ao pátio

da escola e montamos um mural com esses textos. Foi acordado com a turma que todos estavam incumbidos de explicar aos demais alunos da escola do que se tratava aquele mural. Depois recebi relatos de dois alunos que apresentaram a sua produção a alguns colegas de outras turmas, e também falaram do projeto que estava sendo desenvolvido em sala.

A quinta atividade foi realizada na quadra esportiva da escola. Os alunos formaram pequenos grupos de sete integrantes e retiraram diversos textos do baú de leitura para ler. A finalidade era que escolhessem um miniconto ou poema para posteriormente apresentar aos colegas em forma de desenho e também oralmente. Ofereci a oportunidade de, se quisessem, pesquisar novos textos em seus celulares.

Saliento que nesse local tive alguma dificuldade, pela amplitude do espaço, e também pela acústica no momento da oralização dos textos; contudo, as atividades foram desenvolvidas.

Cada grupo escolheu seu texto e mais uma vez percebi a preferência pelos minicontos. Novamente aquele grupo de alunos já citados anteriormente parecia não participar das atividades; aproximei-me e sugeri algumas leituras que imaginei que pudessem conquistá-los. Não lhes cobrei por não estarem lendo, apenas sugeri possibilidades de leitura. Geraldi (2011) afirma:

Antes de mais nada, nos parece que a preocupação dos professores – e não queremos dizer que não tenham boas intenções – é muito mais de controle do aluno do que de avaliação de um processo. Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que se exclui por princípio – o prazer e o prazer de ler sem ter que apresentar a função “professor escola” o produto deste prazer – exige que se repense a avaliação, não como controle de produtos, mas como revisão do processo (GERALDI, 2011, p. 110).

Objetivei, dessa forma, que eles permanecessem pelo menos próximos aos colegas que estavam absorvidos pelas atividades. Não os forcei a ler nenhum material que não lhes interessava.

Algum tempo depois, passei a incumbência a alguns alunos de recortar longas faixas de papel bobina e depois, juntamente com os pincéis atômicos, as distribuí entre a turma. Essa atividade foi uma das mais difíceis para mim como professora e pesquisadora, conforme registrado em diário de campo.

“Estamos na “Estação de Leitura” para realizar a atividade artística com as leituras. O ambiente estava muito difícil, alguns alunos das outras salas ficam

nas janelas de suas salas, chamando a atenção de minha turma, atiram pequenos materiais escolares sobre nossos grupos” (Diário de campo, 14/08/2018).

Apesar desses percalços, a maior parte dos alunos se concentrou em seus grupos para planejar suas atividades. Essa proposta consistia na divisão de tarefas: um seria orador do grupo, ou seja, leria o poema ao grande grupo e os demais estariam concentrados na tarefa de dramatizar, em forma de desenho, a mensagem contida no texto.

Apesar de todos os percalços, os trabalhos tiveram resultados surpreendentes. Percebi a afinidade que os adolescentes têm com as artes plásticas. Não havia ainda percebido tanto empenho na realização de práticas escolares até aquele momento. Percebi também a ajuda mútua entre os grupos, por conta da escassez do material disponível para produção dos *banners*. Oliveira, Tinoco e Santos (2009, p. 19) declaram que, “[...] para que a educação se realize plenamente, é preciso que a escola ensine em situações favoráveis à interação e ao diálogo, a cooperação entre os estudantes para atingir propósitos comuns”. Trabalhar em grupos aproximou os alunos em seus objetivos e juntos buscaram atingir sua melhor *performance*. Todos os grupos cumpriram a tarefa com muito entusiasmo; havia orgulho entre os alunos. Percebi que a mensagem do texto representado por eles estava vinculada à prática social dos estudantes, e, dessa forma, fazia muito sentido para eles.

Finda essa prática, iniciamos as apresentações. Uma aluna fez rapidamente um cronograma das apresentações e todos se programaram para dar início ao trabalho oral. Dentre todos os trabalhos, reservo aqui um espaço para falar da atividade produzida por aquele grupo de alunos a que já me reportei algumas vezes, que parecia manter um afastamento das leituras. Esses alunos escolheram um miniconto, sem título, da autora Cíntia Moscovich, que versa a respeito de um assassinato de uma pessoa jovem.

Durante a produção do material, esses alunos chegaram a discutir com os colegas por causa dos materiais que estavam sendo compartilhados. Trabalhavam compenetrados em seu *banner* e discutiam bastante comigo a respeito do prazo para término das atividades, pois, a cada momento, criavam novos detalhes.

Quando chegou o momento da oralização do trabalho, um dos integrantes, aquele que seria o orador do grupo que menos participava das atividades e que eu

tinha maior dificuldade em mediar, aproximou-se de mim com o papel do miniconto nas mãos e me pediu para ajudá-lo a colocar na sua leitura uma entonação que o auxiliasse a descrever o sentimento contido naquelas poucas linhas, conforme registrei no diário de campo:

“Professora, como eu faço para ler e os outros entenderem o que aconteceu nesse texto?” Para minha surpresa, Felipe queria reportar aos colegas o sentimento de dor e revolta contido naquele miniconto (Diário de Campo, 14/08/2018).

Percebi, nesse episódio, que ele tinha construído uma relação verdadeira com o texto e na verdade era eu como docente que não estava conseguindo captar a forma de participação daqueles alunos. Eles participavam do projeto, talvez não da forma como eu compreendia, mas da forma deles e estavam se beneficiando tanto quanto os demais alunos das atividades propostas pelo projeto. Percebi que aquele texto fazia muito sentido para aquele grupo; eles de fato respeitavam aquela leitura. Geraldi (2011, p. 112) aponta que “a qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulhos não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz da vida.” Aqueles alunos encontraram um texto que fez sentido para o grupo, logo sentiram entusiasmo na preparação do trabalho de apresentação.

Sexta Atividade (02 horas-aula):

Na sexta atividade, começamos a falar sobre a escolha de um texto para a gravação dos pequenos vídeos que seriam postados na página de *facebook* da turma. Percebi que muitos alunos não queriam participar dessa atividade; quase todos diziam se sentirem envergonhados frente aos demais. Dessa forma, propus que gravássemos apenas para assistir em sala, com a turma. Se a partir dessa etapa eles se encorajassem, então poderíamos gravar novos vídeos para as postagens na *internet*. Inclusive, alguns pais não quiseram assinar o termo de cessão de imagem e voz e atribuíram a essa decisão a preocupação com a exposição que o filho poderia sofrer. A mãe do aluno com síndrome de Asperger também decidiu que o filho participaria das atividades, porém, que os vídeos não fossem postados na rede.

Novamente passei o baú de leituras para que os alunos pudessem escolher suas leituras e solicitei também aos que estivessem com seus celulares que pesquisassem novos textos na *internet*. Feitas essas escolhas das leituras, que não eram definitivas, o aluno poderia escolher qualquer outro texto para realizar sua oratória, se assim desejasse.

Antes de irmos à “Estação da Leitura”, passei um vídeo intitulado *Conquistando o Impossível*¹² para a turma, como forma de discutir questões como autoestima e o crédito em nosso potencial. Após o filme, alguns alunos disseram que é difícil participar de atividades como essa, pois os colegas fazem muita “zoeira”, conforme termo usado pela aluna.

Findas essas discussões, concentrei o trabalho na arte da oratória. Perguntei aos alunos se eles transitavam em algum lugar social no qual realizavam atividades oralizadas. Apenas um aluno realizava atividades leitoras na igreja de seu bairro; os demais apenas as leituras realizadas em âmbito escolar.

Mesmo já tendo um vídeo preparado antecipadamente, pedi aos alunos que pesquisassem em seus celulares um vídeo que nos orientasse sobre como proceder em atividades de oratória. Como nas demais atividades, havia poucos alunos com *internet* em seus celulares, mas conseguimos um vídeo denominado *Técnica Relâmpago - Como perder o Medo de falar em Público*¹³, que foi aprovado pelos alunos para apresentar a toda turma.

Após o vídeo, saímos da sala, dirigimo-nos à “Estação da Leitura” e fomos realizar práticas de oralização dos textos. Ao final da aula, todos foram para casa com a incumbência de treinar suas apresentações.

Sétima Atividade (02 horas-aula):

A sétima etapa das atividades consistiu na gravação dos vídeos. Como a atividade foi previamente agendada, alguns alunos faltaram à aula, segundo os colegas para evitar a participação nessa prática. Conversamos sobre a atividade em sala e depois nos dirigimos novamente à “Estação da Leitura”.

Em um primeiro momento, os alunos fizeram pares e foram apresentando seus textos entre essas duplas, que iam mudando seus participantes. Assim, em pouco tempo cada aluno já havia se apresentado para um total aproximado de sete

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cMekP6Jm_IY>.

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5tFfl_jO7cw>.

colegas. Percebi que a turma se sentiu mais à vontade com as oralizações e já mudavam os componentes das duplas tranquilamente, pois inicialmente as duplas eram formadas entre amigos mais próximos. Esse fator mostra que, quando as atividades escolares são constantes, os desafios são ultrapassados pelos alunos, e, com o tempo, elementos que foram tão desafiantes podem ser superados e os frutos podem ser degustados fora da escola, na prática social desses sujeitos.

Mas pude também perceber entre os meninos maior dificuldade para executar a tarefa. Findas as atividades em duplas, iniciamos a organização das gravações. Uma dupla montou um cronograma com a ordem das apresentações. Nessa atividade, tínhamos apenas três celulares para realizar as gravações. Na época, achei muito pouco o número de celulares disponíveis, conforme registrado no Diário de Campo.

“No momento de gravar os vídeos me surpreendi com o número de celulares dos alunos, apenas 03. Em outras turmas sempre percebi um número bem maior de aparelhos. Assim, o trabalho demorou bem mais, uma vez que havia poucos aparelhos para realizar o trabalho” (Diário de Campo, 21/08/2018).

Assim, os alunos escolhiam um local que consideravam adequado e pouco a pouco fomos organizando as leituras. Apenas uma aluna que estava presente negou-se a realizar essa prática, aquela cuja mãe havia negado assinar as autorizações, conforme registrei:

“A aluna Flavia negou-se a participar dos vídeos. Neste caso em especial resolvi não insistir, uma vez que a mãe havia negado sua participação e caso algum vídeo daqueles, no celular dos alunos, fosse postado no facebook seria um problema, afinal a mãe é a autoridade maior. Porém, percebia que ela sempre me olhava de longe, como se quisesse que eu tomasse uma atitude. Acredito que ela queria ter participado da atividade” (Diário de Campo, 21/08/2018).

Alguns alunos (integrantes daquele grupo já citado, com o qual tive muitas dificuldades iniciais) pediram para realizar a prática em duplas, pois sentiam mais segurança:

Em meio às atividades, dois alunos não queriam gravar o vídeo, riam, brincavam, porém insisti na atividade. Enfim fizeram o seguinte pedido: “Professora, a gente só faz o vídeo se for em dupla” (Diário de Campo, 21/08/2018).

É perceptível a questão da autoestima desses alunos, como já discutido ao longo deste trabalho. Porém, venceram o obstáculo. Assenti que fizessem o trabalho conjuntamente e tudo foi resolvido. Por isso o planejamento e estratégias docentes não podem ser engessadas; se for melhor para os alunos, tudo deve ser reformulado.

Após cada gravação de imagem e voz, os alunos assistiam aos vídeos e muitos pediram para refazer a atividade. Ressalto que muitos alunos gravaram o vídeo apenas como uma atividade escolar em sala, porém não permitiram a postagem nas mídias sociais. Ao final dessas aulas, faltaram o vídeo de alguns dos alunos, por motivo de tempo, ficando esse material para ser finalizado na aula seguinte.

Oitava Atividade (02 horas-aula):

Para dar início à oitava atividade, solicitei aos alunos que organizassem uma roda de conversa para que pudéssemos refletir a respeito das atividades realizadas no encontro anterior. Alguns alunos estavam bem entusiasmados. A aluna Ana Cláudia fez o seguinte relato:

“Foi mais fácil do que imaginei, não senti tanta vergonha quanto pensei que sentiria” (Diário de Campo, 28/08/2018).

À medida que os alunos vão experimentando as situações oferecidas pela escola, conseguem realizar suas atividades e preparar-se para uma atuação plena em sociedade, pois todos sabem o valor que tem o saber se expressar coerentemente em nosso cotidiano.

Passamos a discutir sobre o respeito que devemos ter com os colegas. Estabelecemos regras com relação aos comentários que poderiam ser postados sobre o trabalho dos colegas e também nas postagens dos alunos.

Terminada essa conversa, iniciamos a criação de uma página no *Facebook* exclusiva para a postagem dos trabalhos desenvolvidos neste projeto. Alguns alunos fizeram essa tarefa do próprio celular de um dos alunos, que ficou incumbido de mandar convites para os demais colegas. Esse trabalho, de maneira simples, objetivou aproximar as atividades escolares às práticas sociais cibernéticas comuns dos alunos. Rojo (2012, p. 104) afirma que “a alta modernidade impõe aos alunos

textos cada vez mais semióticos, o que demanda da escola uma postura de ensino que vá ao encontro dessa realidade”.

Os alunos foram convidados a produzir poemas e minicontos de sua autoria e também postar nessa página. Rojo (2012) destaca aspectos importantes com relação ao trabalho com os gêneros na escola:

Primeiramente, o fato de a escola precisar assumir seu papel cosmopolita de aproximar os alunos dos gêneros que podem fazer parte do seu cotidiano e, em seguida, o fato de que, além de leitores, esses alunos podem ser, também, escritores desses novos gêneros digitais presentes na *web* (ROJO, 2012, p. 121).

À medida que os vídeos que não foram gravados na aula anterior iam sendo produzidos, novos talentos foram surgindo. Um aluno começou a imitar o canto de alguns pássaros em meio às aulas, a partir do desenvolvimento das atividades do projeto. Pedi algumas vezes que não o fizesse em meio às aulas, pois tirava a concentração da turma. Por fim, decidi convidá-lo a fazer o som de pássaros como fundo musical dos vídeos; foi uma experiência muito interessante.

Em outro momento, uma aluna veio até minha mesa em meio a uma atividade e disse que gostava de cantar e tinha desejo de se apresentar, contudo, não se sentia segura. Sugeri a ela que escolhesse uma melodia que lhe agradasse e colocasse aquele ritmo musical em uma poesia; nas apresentações, ela cantaria o seu texto. A aluna acatou a ideia e iniciou sua preparação.

Um terceiro aluno foi aclamado como o radialista da sala. Os demais alunos aprovaram sua voz e inclusive alguns diziam que tínhamos um futuro jornalista na sala. Percebi que mesmo com muita timidez alguns alunos desejavam mostrar seus talentos e colaborar com os trabalhos e seu crescimento e dedicação eram visíveis aos meus olhos de pesquisadora e professora.

Nona Atividade (02 horas-aula):

Para iniciar a nona atividade, a turma foi encaminhada à sala multimídia da escola. No local, já estava previamente organizado um telão para que pudéssemos assistir aos vídeos com bastante tranquilidade.

Ao chegarmos à sala e darmos início aos trabalhos, os alunos não aceitaram que eu veiculasse seus vídeos para os demais colegas. Tinham imensa dificuldade em ver sua imagem na tela. Realizei inúmeras conversas individuais para conseguir

consentimento, porém, apenas oito alunos permitiram que seus vídeos fossem visualizados. Nesse momento, até mesmo pensei em retirar a atividade do sarau, pois os alunos estavam irredutíveis quanto à decisão de não apresentarem sua imagem. Não dei continuidade a essa discussão, pois achei que não seria frutífero naquele momento. Resolvi mudar o foco e comecei a questionar os alunos se eles sabiam o que era um sarau. Nenhum aluno teve resposta para a questão. Assim, pedi a eles que pesquisassem em seus celulares e fui escrevendo alguns significados no quadro para que a turma fosse lendo. Findas essas discussões, passei um vídeo que uma aluna havia localizado em seu celular, denominado *Como montar um Sarau*¹⁴.

Cabe aqui uma explicação a respeito da mudança do formato de apresentação do sarau da turma em questão. Em princípio, foi previsto no projeto que as apresentações ocorreriam à noite, com a presença de familiares e amigos. Contudo, essa escola funcionava apenas no período matutino e nos demais períodos permanecia fechada. Não haveria estrutura para que a instituição fosse aberta no período noturno para receber os convidados. Dessa forma, esse evento só poderia ser realizado no período matutino.

Continuei a fala a respeito do sarau e da importância da realização desse evento para os próprios alunos. Novamente um grande conflito, pois os alunos disseram que seus familiares não poderiam comparecer naquele horário. Como segunda opção, foi sugerido que trouxéssemos algumas turmas do colégio para prestigiar e enaltecer as apresentações. Novamente, não houve concordância, pois grande parte dos alunos não aceitava se apresentar para colegas de outras turmas. Apresentei então a seguinte proposição: se todos participassem, poderíamos apenas reunir a própria turma e apresentarmos para essa plateia para que eles se sentissem mais confortáveis. Todos concordaram e como tarefa de casa os alunos levaram seus textos para suas casas a fim de praticar suas apresentações.

Décima Atividade (02 horas-aula):

A décima etapa do projeto consistiu na realização de ensaios no salão de eventos da escola. Inicialmente, a proposta desse projeto era de que os estudantes ensaiassem sobre uma tribuna e já utilizando o microfone. Contudo, essa escola não possuía esses bens, logo esses aparatos seriam emprestados da comunidade

¹⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rf1K50BFJ4o>>.

escolar somente para o dia do sarau. Os alunos ficaram frustrados com o novo empenho, pois um dos desafios que eles sentiam era o uso do microfone. Assim, iniciamos os ensaios da forma como já vínhamos realizando as atividades de leitura anteriores.

Pari passu aos ensaios, os alunos se reuniram em pequenos grupos para discutir a decoração do ambiente. Decidiram-se por usar os papéis disponíveis na escola como cartolina, crepom, dobradura para recortar figuras como corações, estrelas, capas de livros etc. Uma aluna sugeriu que pegássemos moldes de camiseta para que cada aluno escrevesse seu texto da apresentação e no dia do evento, esses panfletos seriam dispostos num varal. O aluno, ao ser convidado a ir à frente, passaria no varal e pegaria sua leitura. Questionei os alunos a respeito da confecção de um convite, pois os pais agora não estariam presentes, logo, não havia motivo de enviar convites. Porém, eles ainda poderiam produzir convites entre a turma. A ideia foi acatada e fomos para a sala de aula no intuito de iniciar a produção da decoração do ambiente e posteriormente do convite. Ao final dessa aula, as decorações estavam todas prontas, apenas os convites ficaram como tarefa de casa. Então distribuí o material disponível para que trouxessem o trabalho pronto na aula seguinte.

Décima Primeira Atividade (02 horas-aula):

A décima primeira atividade foi iniciada com a troca dos convites postergada da aula anterior, mas alguns alunos não tinham produzido o material em casa. Por esse motivo, havia desacordos entre os colegas, pois alguns ficariam sem receber seu convite. Considerei relevante eles estarem preocupados em receber seus convites, pois isso prova que estavam concentrados e envolvidos na atividade do sarau.

Convidei a turma para novamente descer ao salão de eventos para os ensaios finais e decoração do ambiente, pois na próxima aula ocorreriam as apresentações do sarau. Enquanto realizávamos os ensaios, disponibilizei tempo para que aqueles alunos que não tinham trazido seus convites o fizessem e entregassem.

Findos os ensaios, os alunos iniciaram a decoração do ambiente, formando grupos para selecionar o material e colar nos locais adequados. Nesse momento, duas alunas comunicaram sua desistência das apresentações, porque segundo elas

não se sentiam à vontade para participar das atividades. Conversamos bastante, porém, elas estavam irredutíveis. Sugeri então que elas fizessem o cronograma das apresentações:

Nos últimos momentos dos ensaios, duas alunas que estavam profundamente empenhadas nas atividades vieram conversar comigo, não queriam mais participar das apresentações. Não consegui demovê-las da recusa. Pensei rapidamente em uma estratégia que contornasse, pois eram ótimas oradoras e alunas, além disso, tinham se empenhado muito nas atividades do projeto. Sugeri suas participações como apresentadoras de todo o sarau. Para minha surpresa, elas aceitaram e desempenharam majestosamente esse novo papel (Diário de Campo, 18/09/2018).

Passada a apresentação do sarau, eu ainda pensava nesse fato ocorrido, pois não entendia por que elas tinham trocado uma apresentação de cinco minutos por mais de uma hora de oratória. Cheguei à conclusão de que as pessoas são diferentes, como já dito neste trabalho, e precisam experimentar coisas diferentes para eleger suas preferências. É uma tarefa instigante para o professor conseguir lidar com toda essa diversidade e encaminhar seus alunos para o ápice de suas potencialidades.

Essas alunas, além de apresentar todo o evento, ainda montaram o cronograma das apresentações, digitaram seu conteúdo e distribuíram cópias.

Ao final dessa aula, os alunos pareciam muito animados com a aproximação do evento, parece que o fato da plateia ser a própria sala deixou o ambiente menos tenso e eles se sentiram mais confortáveis na situação.

Décima Segunda Atividade (03 horas-aula):

A décima segunda atividade consistiu na realização do Sarau de Leituras. Nesse dia, quatro alunos faltaram. De acordo com alguns colegas, a falta foi premeditada para não realizar a atividade proposta.

Os alunos foram até o salão de eventos da escola e lá já estava o microfone instalado, contudo, a escola não havia conseguido a tribuna. Alguns alunos pediram para realizar testes no microfone antes do início das atividades. Grande parte dos alunos realizou sua apresentação sem precisar olhar o texto, porém, apenas uma aluna dirigiu-se à sua apresentação sem seu texto em mãos.

Os alunos estavam silenciosos, ouvindo seus colegas e aplaudindo ao final das apresentações. Não houve desistências, tudo ocorreu de forma tranquila. Todas as apresentações foram filmadas por dois alunos e uma professora que nos auxiliou.

Terminadas as apresentações, fomos assistir a alguns dos vídeos gravados naquela manhã. Os alunos se observaram individualmente e inclusive analisavam suas posturas, tom de voz, algum erro de pronúncia que tinham cometido. Houve uma avaliação bem relevante a respeito do próprio desempenho naquela prática escolar. Ao final, todos pareciam satisfeitos com os seus próprios resultados e inclusive encorajados a novas práticas.

Algumas semanas depois de terminadas todas as atividades propostas nessa prática de Multiletramentos, a turma foi reunida para conversarmos a respeito de suas experiências leitoras. Novamente fomos até o pátio da escola, formamos uma roda de leitura e distribuí aleatoriamente para os alunos as seguintes questões. Algumas respostas estão disponibilizadas na sequência:

1. O que você achou da forma como o projeto “Roda de Leitura dos Gêneros Discursivos Minicontos e Poemas” foi realizado?

“Bom”. (Marcos)

“Muito bom”. (Ana)

“Diferente”. (Wesley)

“Legal! A gente podia fazer de novo”. (Henrique)

“Mais ou menos”. (Breno)

A maioria dos alunos disse ter gostado de participar do projeto. Em sua resposta, o aluno Henrique apenas repetiu algo que ouvi até o final do ano, ele sempre me questionava a respeito de voltarmos a fazer aulas como as do projeto. Esse aluno era integrante do grupo descrito nesse trabalho como mais afastado das leituras e que na atividade de criação dos painéis se sobressaiu. Acredito que ele teve um despertar de sua curiosidade pela leitura de minicontos, pois, em suas conversas em sala, sempre dizia que em sua família não havia momentos de leitura, nem incentivo. Bortoni-Ricardo e Machado (2013) relatam a esse respeito que muitos de nossos alunos não recebem nenhum incentivo familiar no tocante às leituras e acredito que muitas vezes terão seu interesse despertado em alguma atividade escolar.

2. Você já havia entrado em contato com os gêneros apresentados nesse trabalho?

“Só com os poemas”. (Ana Claudia)

“Poemas”. (Rui)

“Nunca tinha ouvido falar em minicontos”. (Natacha)

As respostas apresentadas na questão dois foram quase que unânimes, indicando que os alunos não conheciam o gênero discursivo *miniconto*. Contudo, acredito que já se depararam com esse tipo de texto nas mídias sociais, apenas estranharam a denominação do gênero. Inclusive, a aluna Natacha sempre procurava, no baú de leituras, minicontos de terror e suspense. Segundo ela, era o tipo de leitura que lhe interessava. Provavelmente ela tenha lido algo a respeito do gênero, contudo, não estabeleceu um elo entre a forma composicional do gênero e a sua denominação.

3. O que você gostaria de implementar nesse projeto a fim de que o mesmo pudesse ser melhor aproveitado pelos alunos?

“Mais atividades no pátio da escola”. (Carla)

“Apresentação de músicas juntamente aos poemas e minicontos”. (Ana)

“Que todos os textos do projeto pudessem ser assistidos no celular, sem leituras”. (Julia)

“Que o laboratório de informática fosse mais usado”. (Denis)

Durante a realização das atividades, os alunos queriam sempre estar na “Estação da Leitura”, na quadra esportiva ou no pátio do colégio. Dessa forma, entendi como natural um número grande de respostas no sentido de que mais atividades fossem realizadas fora da sala de aula, pois acredito se tratar de um ambiente saturado para nossos alunos.

Muitas respostas também foram complementadas com a opção de uso de mais tecnologia digital, como indicam as transcrições das respostas dos alunos Denis e Júlia.

4. Você recomenda a aplicação do projeto com outras turmas?

“Sim.”

Para essa pergunta, todas as respostas foram afirmativas, variando entre *“sim”*, *“claro que sim”*, *“seria legal”*.

5. Quanto às leituras realizadas durante o projeto, por qual dos gêneros trabalhados você teve mais interesse?

“Minicontos”. (Júlia/Breno/Henrique/Ana/Natacha)

“De algumas poesias eu gostei”. (Gustavo)

“Poesias”. (Maria)

Quanto a esse item, os minicontos foram a unanimidade das escolhas. Quando questionei os alunos sobre o motivo de preferirem os minicontos, foram categóricos em afirmar que são textos curtos e trazem humor, suspense, reflexão etc. Pude perceber que os alunos encontraram nesse gênero de leitura uma forma de interação já preconizada por Koch e Elias (2006), que seria a tríade autor/texto/leitor. Por meio dessas leituras, eles puderam não apenas sintonizar-se com o que era expresso na leitura, mas ainda mais, puderam amalgamar esse conteúdo aos seus gostos, culturas e conhecimento de mundo.

6. Não houve atividades avaliativas embasadas em notas durante a realização do projeto. Esse fato teve alguma diferença para vocês? Se a resposta for afirmativa, responda por quê.

“Acho que se valesse nota os alunos iam fazer melhor as tarefas”. (Leandro)

“Gostei, não tinha preocupação nenhuma em tirar nota boa”. (Talita)

“Foi bom, a gente não se sentia pressionada”. (Maria)

“Achei diferente, nunca tinha feito tarefas que não precisassem de notas”. (Caique)

“Era legal, não tinha que pensar em fazer recuperação”. (Helena)

Pude perceber nessas respostas que tirar a preocupação com a aplicação de um trabalho avaliativo pós-leitura é de suma importância para os alunos. A grande maioria forneceu respostas como a da aluna Talita, dando relevância a ler por prazer, sem cobrança avaliativa. Geraldi (2011), ao falar de leitura fruição, ressalta que fruição e prazer estão excluídos da escola, ou seja, nessa instituição todas as atividades acabam sendo trocadas por notas. Na minha prática docente, sempre percorri o caminho da troca da atividade pela nota. Por meio da experiência deste trabalho, pude enxergar como essas avaliações são um fardo para os alunos e lhes trazem muita angústia.

Todas as respostas desse questionário final foram expostas em uma roda de conversa, quando os alunos falaram tranquilamente sobre o assunto. O fato mais relevante foi que muitos alunos perguntaram várias vezes sobre uma nova aplicação

do projeto, sinalizando que haviam aprovado as atividades desenvolvidas. Ressalto aqui que até o final deste ano letivo, em algum momento alguns alunos me questionavam a respeito de repetir as atividades de leitura propostas no projeto aplicado com esta turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da realização do trabalho de ensino e pesquisa aqui relatado, tivemos como objetivo desenvolver um Projeto de Multiletramentos com a finalidade de incentivar a leitura, focalizando os gêneros discursivos *minicontos* e *poemas*, para alunos de um 8º ano do Ensino Fundamental. Para a concretização do projeto, buscamos aplicar práticas de leitura-fruição que estimulassem os alunos oriundos de uma escola periférica da cidade de Cascavel, na construção do gosto pela leitura, sem que o foco recaísse sobre a nota avaliativa, como geralmente acontece no contexto escolar. Outro forte eixo do trabalho, sendo esse o mais desafiante para mim como professora e pesquisadora, foi o fato de unir práticas escolares às práticas sociais dos alunos, utilizando os recursos tecnológicos e o acesso às redes sociais para a concretização dos objetivos propostos.

Para a realização do projeto, muitos foram os desafios. Um deles foi a utilização de celulares dos alunos em sala de aula, ligados à *internet*, pois a grande preocupação de professores e da escola como um todo sempre residiu na impossibilidade de controle quanto ao conteúdo acessado pelos alunos, além da dispersão em relação às atividades propostas.

Fomos desafiadas também pelas condições físicas, uma vez que a escola escolhida para aplicação do projeto, apesar de ter um laboratório de informática, durante a realização das atividades não contou com esse aparato, tendo momentos inclusive em que esse espaço serviu como sala de aula para uma turma, por problemas de ordem física, enfrentados pela escola, ficando seu uso completamente impossibilitado para outras turmas.

Focamos fortemente na observação do comportamento da turma, frente às práticas escolares oferecidas, a fim de entender essa geração que está, hoje, sentada nos bancos da sala de aula e também nos situar como professores, na sua grande maioria, pertencentes a outra geração, muito diferente dessa que atendemos atualmente. Compreendemos que não haverá retrocessos nesse panorama tecnológico, dessa forma, urge encontrar um caminho juntos, pois dessa simbiose de conhecimento e de troca cultural depende o avanço de nossa educação.

Orientamo-nos em discussões teóricas ao longo deste trabalho na busca de entendimento do nosso papel como professores e mediadores das situações de leitura escolar, procurando colocarmo-nos no papel de estudantes na busca de

refletir e entender as razões que levam ao afastamento da leitura e também dos altos números de alfabetismo funcional encontrados em nosso país, bem como entender aspectos familiares que interferem nesse processo de forma positiva, nula ou até mesmo negativa.

Propusemos uma rápida discussão histórica sobre o processo de difusão da leitura no Brasil na busca de identificar fatos históricos que vieram a contribuir para a formação do panorama hoje encontrado em nossas escolas.

Quanto à proposição dos poemas e minicontos como gêneros discursivos, eixo deste trabalho, essa foi realizada na perspectiva de partir do já conhecido, os poemas, e do relativamente novo, os minicontos. Acreditamos que esses últimos foram muito bem aceitos pelos alunos, as leituras fizeram sentido em suas vivências. Essas também estão disponíveis na *internet* e imaginamos que muitos alunos já haviam tido contado com o gênero, apenas não o reconheciam pelo nome.

A unidade didática foi totalmente planejada de forma que os alunos em momento algum se sentissem obrigados a realizar atividades em troca de notas. Todo o estímulo foi baseado na interação com textos, com a professora e com a turma.

Podemos perceber que os alunos podem ser estimulados ao gosto pela leitura, quando inseridos em atividades conectadas a sua realidade, quando têm a oportunidade de escolher seus textos sem sentirem-se obrigados a isso, e o mais gratificante de todo esse trabalho é perceber a reflexão surgindo em diversos momentos das atividades, pequenas frases que se transformavam em objetos de discussão. A análise crítica da realidade representada nos textos transportada sutilmente para fatos da realidade daqueles alunos e por consequência a contestação de muitas verdades estabelecidas socialmente que já não fazem mais sentido para essa geração que hoje está nas escolas de nosso país.

Podemos dizer que encontramos resultados satisfatórios com essa experiência, mesmo percebendo que a disseminação do gosto pela leitura não alcançou a todos os alunos, sujeitos desse processo, de forma igualitária, mas temos a certeza de que a escola é sim um campo fértil, no qual as sementes lançadas se desenvolvem de acordo com o tempo e o desenvolvimento de cada aluno.

Como professora e nesse momento pesquisadora, pude viver intensamente esse processo, avaliar-me como educadora, pude ter a experiência de não

preocupar-me apenas com as notas que seriam alcançadas, mas principalmente com o resultado de todo um trabalho que teve seu início há dois anos, quando iniciamos esse projeto. As atividades foram elaboradas e reelaboradas sempre com o intuito de não voltar ao velho costume e impor atividades avaliativas para ter a real certeza do aproveitamento do aluno nas atividades aplicadas.

Afirmamos que esse trabalho não foi concluído, pois ele não tem um término, ou um fechamento. Acreditamos que todas as práticas realizadas durante esta pesquisa são como sementes que ainda produzirão muitos frutos. Os alunos, sujeitos deste trabalho, estão inseridos em um meio social, e disseminando tudo aquilo que vivenciam em suas práticas sociais. Esse foi um trabalho de base, acreditamos que por meio dele muitas transformações podem ocorrer, especialmente no que tange ao estímulo do gosto pela leitura, foco do nosso trabalho, mas também na perpetuação dessa prática entre os pares desses alunos.

Como educadora, obtive um crescimento imensurável em minha prática profissional, jamais havia analisado tão meticulosamente minhas ações e as ações de meus alunos. Pude perceber como aspectos sociais, culturais e econômicos estão intrinsicamente interligados às questões de ensino-aprendizagem. Entendi que muitas vezes não basta apresentar ao seu aluno o conteúdo escolar, mas o mais importante é oferecer a ele asas que lhe propiciem “voar” pela vida real com preparo e segurança. Este é meu papel: auxiliar na formação de sujeitos sociais que precisam ser preparados para atuar em nossa sociedade, tão carente de melhorias.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. P.; SOARES, A. J. G. Dimensões Pedagógicas das Atividades Complementares na Educação Física Escolar. VII Seminário “O lazer em debate”, **Anais...** 2006, p. 219-224. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/8100294-Dimensoes-pedagogicas-das-atividades-complementares-na-educacao-fisica-escolar.html>>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Formação do Professor como Agente Letrador**. 1. ed. 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2017.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. **Os Doze Trabalhos de Hércules: do Oral para o Escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAFIERO, D. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.
- COELHO, P. M. F. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Texto Livre: linguagem e tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 88-95, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/viewFile/2049/7254>>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- EISENSTEIN, E.; ESTEFENON, S. B. Geração digital: riscos das novas tecnologias para crianças e adolescentes. **Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto**, v. 10, supl. 2, ago. 2011. Disponível em: <http://revista.hupe.uerj.br/detalhe_artigo.asp?id=105>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *In*: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza, I. Métodos cualitativos e de observación**. Barcelona/Buenos Aires/México: Ediciones Paidós, 1989.
- FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2002.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes; revisão: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONTES, M. A. O.; SANTOS, M. S. L. B. **O Sarau de Poesias no Processo Ensino/Aprendizagem na Educação do Campo**. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22644_9854.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23 impressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, A. M. O. BATISTA, A. A. G. A Leitura na Escola Primária Brasileira: Alguns Elementos Históricos. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 24, v. 4, Dimensão, nov./dez. 1998.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. *In*: NEVES, I. C. B. (Org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 8. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

INAF. Indicador de Alfabetismo Funcional. **Estudo Especial sobre Alfabetismo e Mundo do Trabalho**. Instituto Paulo Montenegro. São Paulo: IPM, 2018.

KLIEMAN, A. B. **Preciso “Ensinar” Letramento?** Unicamp, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

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

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, Â. P. **Fala e escrita**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2001.

MATTA, S. S. **Português – Linguagem e Interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda, 2009.

MENEGHETTI, Í. A sala de aula como oficina de literatura. **Revista Literatura**. São Paulo, ed. 38, set. 2011.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbete analfabetismo funcional**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001.

Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/analfabetismo-funcional/>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

MORAN, J. M. et al. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NUNES, G. C. Poesia e letramento no Ensino Fundamental. Id on Line **Revista de Psicologia**, v. 10, n. 29, p. 152-159, fev. 2016.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. S. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Editora da UFRN, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

PINHEIRO, J. H. **Poesia na sala de aula**. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

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

SOARES, M. **Letramento: um Tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, out. 2003.

SOARES, M. **Letramento: um Tema em Três Gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TEIS, D. T.; TEIS, M. A. A abordagem Qualitativa: a Leitura no Campo de Pesquisa. **Biblioteca on-line de ciências da comunicação**, 2006. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

VIEIRA, L. A. Formação do Leitor: a Família em Questão. SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, III, 2004, Belo Horizonte. **III Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica**, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/308.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

ZILBERMANN, R. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.