

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

ANA PAULA LEITE LOPES

**O LETRAMENTO LITERÁRIO EM INTERFACE COM O LETRAMENTO DIGITAL
COMO FORMA DE POTENCIALIZAR A LEITURA E A ESCRITA NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE ANOS INICIAIS**

SÃO LEOPOLDO

2020

Ana Paula Leite Lopes

O Letramento Literário em Interface com o Letramento Digital
como Forma de Potencializar a Leitura e a Escrita na Formação de
Professores de Anos Iniciais

Dissertação apresentado(a) como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Linguística Aplicada pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo

2020

L864l

Lopes, Ana Paula Leite

O Letramento literário em interface com o letramento digital como forma de potencializar a leitura e a escrita na formação de professores de anos iniciais / Ana Paula Leite Lopes -- 2020.

124 f. : il. ; color. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch,

1. Letramento literário. 2. Tecnologia educacional. 3. Literatura - Ensino. 4. Leitura - Ensino. 5. Formação de professor - Anos iniciais. II. Kersch, Dorotea Frank.

CDU 82.08

Ana Paula Leite Lopes

O letramento literário em interface com o letramento digital como forma de potencializar a leitura e a escrita na formação de professores de anos iniciais

Dissertação apresentado(a) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Aprovado em 18 de dezembro de 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch

Nome do participante da banca e instituição

Nome do participante da banca e instituição

Dedico esta etapa importante da minha vida a meus filhos, Gabriel e Guilherme, que são a razão da minha existência. A meu companheiro, Elói Machado, pessoa generosa e compreensiva. Sem o apoio de vocês, nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado saúde e ter me guiado até aqui, ter me mostrado que tudo tem seu tempo e sua hora é só ter fé.

À Dorotea Frank Kersch, minha amada orientadora, por todos os ensinamentos, por ter confiado mais em mim do que eu mesma; um ser humano único que será sempre uma inspiração para mim e para todos que tiverem a oportunidade de serem seus orientandos. Poder conhecê-la foi um grande presente que Deus me deu. Obrigada por todo o incentivo e também puxões de orelha, estarás sempre no meu coração.

Aos meus filhos, Gabriel e Guilherme, que sempre me apoiaram em todos os momentos, inclusive aqueles em que eu deixei de olhar aquela série em família para me trancar no quarto para escrever a dissertação. Obrigada pela compreensão. Vocês são a melhor parte de mim.

À minha amiga, ex-aluna, “rancinho” do meu coração, Nathaly Bonato, por estar sempre disposta a ajudar, a ouvir e dar o seu ombro amigo.

À minha amiga, professora Sirlei Ribeiro, grande profissional, que está sempre torcendo por mim.

Ao meu querido companheiro Elói Machado, obrigada por todo o apoio, incentivo e amizade. És uma pessoa admirável.

Aos meus queridos alunos da turma N202 de 2019, obrigada por todo carinho e empenho demonstrado durante o desenvolvimento do projeto. Vocês me ensinaram a enxergar muito além do que os olhos podem ver.

À escola Rubén Darío, escola do coração, obrigada à equipe diretiva e pedagógica por acreditarem e valorizarem o meu trabalho.

Ao estimado professor Rildo Cosson, do qual sou leitora e admiradora, por gentilmente aceitar participar da banca de qualificação e defesa contribuindo para o aperfeiçoamento da pesquisa.

À querida professora Sabrina Vier que também gentilmente aceitou o convite para compor a banca de qualificação e defesa. Suas contribuições foram essenciais.

À querida professora Catia Fronza, que durante estes dois anos esteve à frente da coordenação do PPG/LA, desempenhando um trabalho impecável. Obrigada por tudo.

À Unisinos por ter me concedido a bolsa Theobaldo Frantz e ter me proporcionado aprender com profissionais de excelência; tenho muito orgulho de dizer: eu sou da Unisinos!

“Os livros têm o poder de transportar o leitor no tempo e no espaço, de levá-lo a penetrar em outros modos de vida, mostrar-lhe realidades desconhecidas. Permitem o acesso a uma maneira especificamente humana de ver e sentir o mundo”.

Teresa Colomer

RESUMO

Diante das profundas transformações ocorridas nas últimas décadas, evidenciamos mudanças significativas nos modos de leitura e escrita, uma vez que vivemos hoje num mundo mediado por textos impressos e online e com um público leitor que interage cada vez mais com as tecnologias. Nesse sentido, as aulas de literatura precisam abrir espaço para a leitura literária de forma significativa, e o uso das tecnologias pode contribuir muito neste sentido. Por tudo isso, objetiva-se neste estudo, verificar como o desenvolvimento de Projeto Didático de Letramento Literário, que alia a leitura literária e uso da ferramenta para a criação de histórias digitais, Storyboard That, pode motivar e ressignificar a leitura literária. Como referencial teórico nos embasamos em alguns princípios dos Projetos de Letramento Kleiman (1995, 2005, 2007, 2008, 2010), na didatização do ensino da literatura Cosson (2006, 2014), na leitura para a produção de sentido e expressão da subjetividade do leitor (COLOMER, 2007; PETIT, 2008; ROUXEL, 2013) e na importância do Letramento digital para a promoção do letramento literário. (BARTON; LEE, 2015; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; ROBIN, 2008). Os participantes da pesquisa fazem parte de uma turma do Ensino Médio curso Normal Magistério que aparentemente se mostrava totalmente desmotivada em relação à leitura e à escrita na sala de aula. Os resultados nos mostram que o desenvolvimento de um Projeto Didático de Letramento Literário, que proporciona a leitura do texto literário e atividades que partam de um interesse real na vida dos estudantes através do uso das ferramentas digitais, põe em destaque o importante papel da escola, ou, mais especificamente, das aulas de literatura, como um espaço de encontro entre texto e leitor para a formação de um leitor competente, aquele que constrói sentidos através de suas experiências.

Palavras-chave: Letramento literário. Tecnologias. Ensino.

ABSTRACT

In view of the profound transformations that have occurred in the last decades, we have evidenced significant changes in the modes of reading and writing, since we live today in a world mediated by printed and online texts and with a reading audience that increasingly interacts with technologies. In this sense, literature classes need to make room for literary reading in a meaningful way, and the use of technologies can contribute a lot in this sense. For these reasons, the objective of this study is to verify how the development of the Didactic Project for Literary Literacy, which combines literary reading and the use of the tool for the creation of digital stories, *Storyboard That*, can motivate and reframe literary reading. As theoretical framework, we based the research on some principles of Literacy Projects, Kleiman (1995, 2007, 2008, 2010); in the didactics of literature teaching, Cosson (2006, 2014), in reading for the production of meaning and expression of the subjectivity of the reader (COLOMER, 2007; PETIT, 2008; ROUXEL, 2013) and the importance of digital literacy for the promotion of literary literacy. (BARTON; LEE, 2015; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; ROBIN, 2008). The research actors are part of a High School class in the Normal Teaching Course that apparently was unmotivated in relation to reading and writing in the classroom. What results show us is that the development of a Didactic Literary Literacy Project, which provides reading of the literary text and activities that start from a real interest in the students' lives through the use of digital tools, highlights the important role of the school, or more specifically from literature classes, as a meeting place between text and reader for the formation of a competent reader, one who builds meanings through his experiences.

Keywords: Literary literacy. Technologies. Teaching.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Prática situada e Eventos de Letramento	21
Figura 2- Projetos de Letramento.....	24
Figura 3 - Projeto Didático de Letramento Literário.....	25
Figura 4 - Conjunto de habilidades desenvolvidas através do trabalho com narrativas digitais	37
Figura 5 - Ciclo da pesquisa-ação.....	40
Figura 6 - Aspectos metodológicos da pesquisa-ação.....	41
Figura 7 - Modalidades de pesquisa-ação	42
Figura 8 - Perspectivas metodológicas para a sistematização do ensino da literatura	44
Figura 9 - Esquematização da sequência básica.....	45
Figura 10 - Esquematização da sequência expandida.....	46
Figura 11 - Como editar pose e cenários na ferramenta <i>Storyboard That</i>	54
Figura 12 - Sumarização das etapas de leitura e escrita	55
Figura 13 - Pôster digital elaborado na ferramenta canva.....	68
Figura 14 - Pôster digital elaborado na ferramenta Piktochat	70
Figura 15 - Storyboard das alunas Lúcia e Emília.....	72
Figura 16 - Como editar cenas na ferramenta <i>Stoyboard That</i>	73
Figura 17 - Storyboard produzido pelas alunas Laura e Mariele.....	74
Figura 18 - Storyboard produzidos pelas alunas Nathaly e Cristina.....	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultado da pesquisa sobre as trajetórias de letramento	57
Gráfico 2 - Resultado da pesquisa sobre as trajetórias de letramento	61
Gráfico 3 - Resultado da pesquisa sobre as trajetórias de letramento	62

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Tela de Debret para abordar o tema das crianças negras no Brasil	52
Imagem 2 - Círculo de leitura das produções escritas	67
Imagem 3 - Alunos no Laboratório de informática.....	75
Imagem 4 - Alunos no laboratório de informática.....	76
Imagem 5 - Ensaio para a produção do curta-metragem	79
Imagem 6 - Ensaio para a produção do curta-metragem	80
Imagem 7 - Gravação do curta metragem “Justiça”	80
Imagem 8 - Gravação do curta- metragem “Justiça”	81
Imagem 9 - Gravação da última cena do curta - metragem “Justiça”	82
Imagem 10 - Apresentação dos curtas-metragens.....	83
Imagem 11 - Apresentação dos curtas-metragens.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas da sequência expandida adaptada	47
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 Concepções de Letramento	19
2.2 Os Projetos de Letramento como Base para a Construção do Projeto Didático de Letramento Literário (PDLL).....	23
2.3 O Letramento Literário e a Leitura Subjetiva	26
2.4 O Ensino da Literatura ao Longo da Tradição Escolar	29
2.5 A Leitura na Escola e a Formação do Leitor	32
2.6 O Letramento Literário no Contexto das Tecnologias Digitais	34
2.7 As Narrativas Digitais como Ferramenta para a Promover o Letramento Literário	36
3 METODOLOGIA	39
3.1 Contexto da Pesquisa	43
3.2 Desenvolvimento da Sequência Expandida Adaptada	44
3.2.1 Etapas da Sequência Expandida Adaptada	48
4 ANÁLISE DOS DADOS	56
4.1 Conhecendo as Trajetórias de Letramento	57
4.2 Análise das Produções Escritas(releituras) de Laura e Mariele e Lúcia e Emília.....	62
4.3 Análise das Produções do Pôster na Ferramenta Canva	67
4.4 Análise de Três Retextualizações na Ferramenta <i>Storyboard That</i>	71
4.5 A Produção do Curta Metragem “Justiça”	78
4.6 Análise do Questionário sobre as Percepções dos Estudantes	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	95
ANEXO A - RELEITURAS DAS ALUNAS LAURA E MARIELE E LÚCIA E EMÍLIA	100
ANEXO B - RETEXTUALIZAÇÕES NA FERRAMENTA STORYBOARD THAT ..	103
ANEXO C- PÔSTER DIGITAL SOBRE MACHADO DE ASSIS E CONTO “PAI CONTRA MÃE”	108
ANEXO D - QUESTIONÁRIO FINAL SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES	113

ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	123
--	------------

1 INTRODUÇÃO

"- Os homens do teu planeta, disse o príncipezinho, cultivam cinco mil rosas num mesmo jardim... e não encontram o que procuram..."

- Não encontram, respondi...E, no entanto, o que eles buscam poderia ser achado numa só rosa, ou num pouquinho d'água...- É verdade. E o príncipezinho acrescentou:

- Mas os olhos são cegos. É preciso buscar com o coração..."

Antoine de Saint-Exupéry (1998, p. 81).

E tudo tem um início....

Minhas melhores memórias de infância são de quando estava lendo... tive uma infância modesta, meus pais não tinham estudo, trabalhavam para dar uma vida digna aos dois filhos. Nunca puderam comprar livros, mas eu, uma criança inquieta, adorava livros. E foi na escola, desde muito cedo, que eu tive acesso ao mundo da leitura.

Quando criança, a escola era para mim um lugar mágico, eu tinha acesso a brinquedos e livros infantis que eu não tinha em casa. Foi através da escola que eu tive acesso ao mundo letrado; minha memória afetiva muitas vezes me transporta aos meus 7 ou 8 anos em que eu lia e relia o livro que eu trazia da escola *"O Alegre sapateiro Zé dos bichos"*

Talvez por gostar tanto de livros e de ler, sempre sonhei em ser professora. No entanto, ao sair do Ensino Médio, busquei outros caminhos. Primeiro tentei ser Enfermeira, depois Técnica de Segurança do Trabalho, mas o que eu buscava, como disse o príncipezinho, poderia ser achado numa só rosa...eu precisava buscar com o coração.

E foi assim, buscando com o coração, que eu iniciei a graduação em Letras e me apaixonei ainda mais pela literatura. Na minha trajetória docente, já como professora do Curso Normal Magistério, tive o privilégio de dar aula de Literatura Infantil e pensar em como as leituras que fiz na infância impactaram na minha vida.

Ao dar aula para estudantes em formação para a docência e escutá-los, pude refletir sobre a minha própria trajetória enquanto acadêmica, a falta de incentivo por parte da família e os enormes desafios enfrentados por ter de estudar, e, desde muito cedo, trabalhar para poder manter os estudos.

Comecei a perceber o quanto a profissão docente era e é desvalorizada, não só pela sociedade em geral, mas também no próprio ambiente escolar, pois muitos alunos se diziam desmotivados pelos seus próprios professores do curso.

Por acreditar no quão linda é a profissão docente e no quão importante foi a escolha destes estudantes, sentia que minha prática nestas turmas teria que ir muito além de uma aula de Literatura Infantil. Desde que me formei em 2009 em Letras/Português e comecei a dar aula, percebi que eu precisava saber mais; eu precisava me apropriar de conceitos para entender o que acontecia dentro da minha sala de aula.

Fazer o mestrado, para mim, sempre esteve associado à ideia de fazer algo que fosse significativo para minha prática docente. Desde que comecei a dar aula para o Curso Normal, em 2012, muitas coisas me inquietaram, mas na turma N202, de 2019, o que mais me inquietava era ver a falta de motivação para a leitura dos textos literários da disciplina de Literatura Infantil.

Era e ainda é assustador pensar que futuros professores que estão se preparando para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais não estão motivados a ler e a escrever. Como esses alunos poderão se tornar mediadores de leitura, que é uma das principais atribuições dos professores das séries iniciais, se eles em sua formação não estão sendo motivados a isso?

Juntamente com a falta de motivação, os alunos apresentavam dificuldade com a escrita, demonstrando muitas vezes não gostarem deste tipo de atividade. Também percebia que, talvez por serem estudantes do magistério, que ainda tem uma grande relação com material impresso, os alunos apresentavam uma certa resistência em utilizar recursos digitais para ajudar na sua aprendizagem.

Foi nesse contexto que a pesquisa foi tomando forma e pensamos, então, na elaboração de algo que relacionasse a leitura literária significativa ao uso das ferramentas digitais. Nossa ideia inicial se transformou num projeto que nomeamos de Projeto Didático de Letramento Literário, pois as atividades de leitura e produção escrita na ferramenta digital partiria de um interesse real: a participação num concurso de curtas.

Por tudo isso, objetivo geral desta pesquisa é analisar de que forma o desenvolvimento de um Projeto Didático de Letramento literário que envolva o uso de ferramentas digitais pode estimular a leitura e a escrita literária no ambiente escolar de modo que nossos estudantes tornem-se sujeitos leitores, os quais,

segundo Rouxel (2015), são aqueles que se engajam na leitura, operando uma reconfiguração de si mesmos e do mundo.

Para que alcancemos tais propósitos, foi necessário atingir os seguintes objetivos específicos:

- a) mapear, através de questionário, a trajetória de letramento literário e digital dos estudantes;
- b) desenvolver atividades que visem a promover o letramento literário e o letramento digital através do desenvolvimento de um Projeto de Letramento Literário que estimule a leitura e a escrita através de ferramentas digitais contribuindo para construção das subjetividades do leitor;
- c) verificar a percepção dos discentes sobre a importância da escrita numa ferramenta digital para a construção de sentidos do texto literário;
- d) observar em que medida a didatização do ensino da literatura em interface com a tecnologia motiva o estudante à leitura de textos literários e potencializa o processo de formação de um sujeito-leitor.

Este estudo está dividido em quatro capítulos, que abrangem, além desta introdução, a fundamentação teórica, a metodologia e a análise dos dados. Na fundamentação teórica, abordamos as concepções de letramento, projetos de letramento e letramento literário. Na sequência, refletimos sobre a trajetória do ensino da literatura, e a importância do papel da escola para esse processo. Finalizando o capítulo, consideramos a importância do letramento literário no contexto das tecnologias digitais, evidenciando que as narrativas digitais podem ser uma importante ferramenta para motivar a escrita e a leitura nas aulas de literatura.

Na metodologia, abordaremos alguns conceitos sobre a pesquisa-ação, método que foi utilizado, e apresentaremos o contexto em que esta pesquisa foi realizada, além de detalhar o Projeto Didático de Letramento Literário-PDLL, que foi idealizado como ferramenta para a geração dos dados.

Para análise dos dados, utilizaremos as atividades desenvolvidas pelos alunos durante as etapas do Projeto Didático de Letramento Literário e o questionário sobre suas percepções iniciais e finais. Por último, tecemos as considerações finais após ter vivenciado esta investigação como professora/

pesquisadora, o que nos levou à certeza de que as aulas de literatura podem ser um espaço de aprendizagem significativa quando propõem projetos que partam de um interesse real na vida do estudante e que proporcionem atividades mediadas pelo uso das ferramentas digitais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos a base teórica que sustenta esta pesquisa. Começamos com as concepções de Letramento e de Projetos de letramento proposta por Kleiman (2005, 2007, 2008, 2010), que norteou o desenvolvimento do Projeto Didático de Letramento Literário. Depois, analisamos as concepções do termo Letramento Literário, apresentando a visão teórica de Cosson (2006), que propõe a sistematização do ensino da literatura através do desenvolvimento da sequência básica e expandida. Neste capítulo, também abordamos a importância da dimensão subjetiva da leitura Rouxel (2012) como forma de promover o letramento literário e contribuir para a formação do sujeito leitor. Dando seguimento, analisamos a trajetória do ensino da literatura ao longo dos anos, abordando as diferentes concepções relacionadas aos documentos oficiais vigentes. E por fim, abordamos a necessidade de se reconhecer um novo contexto para o ensino da literatura através das tecnologia digitais, Robin (2008), Barton e Lee (2015), reconhecendo que trabalhar com narrativas digitais contribui para estimular leitura literária.

2.1 Concepções de Letramento

A concepção do termo letramento foi se estabelecendo na medida em que mudanças históricas com relação ao acesso à educação foram acontecendo em nossa sociedade. Quando a leitura e a escrita passaram a ser direito de todo o cidadão, não mais exclusividade de poucos, e as práticas de leitura e escrita foram se transformando, o conceito de alfabetização não conseguiu dar conta de todas essas mudanças.

Com o surgimento de uma sociedade cada vez mais grafocêntrica e a perpetuação do fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita para uma participação efetiva em práticas sociais letradas, o conceito letramento foi sendo ampliado e caracterizado por especificidades distintas, mas não desvinculado do conceito de alfabetização.

Segundo Kleiman (2005), os usos da língua escrita foram mudando em todas as esferas, inclusive na escola. A concepção do que seria ser alfabetizado e do que é necessário saber para poder usar a língua nas práticas sociais cotidianas passou por uma importante transformação.

O termo letramento emergiu para nomear um conjunto de práticas letradas que vem se transformando e transformando a sociedade.

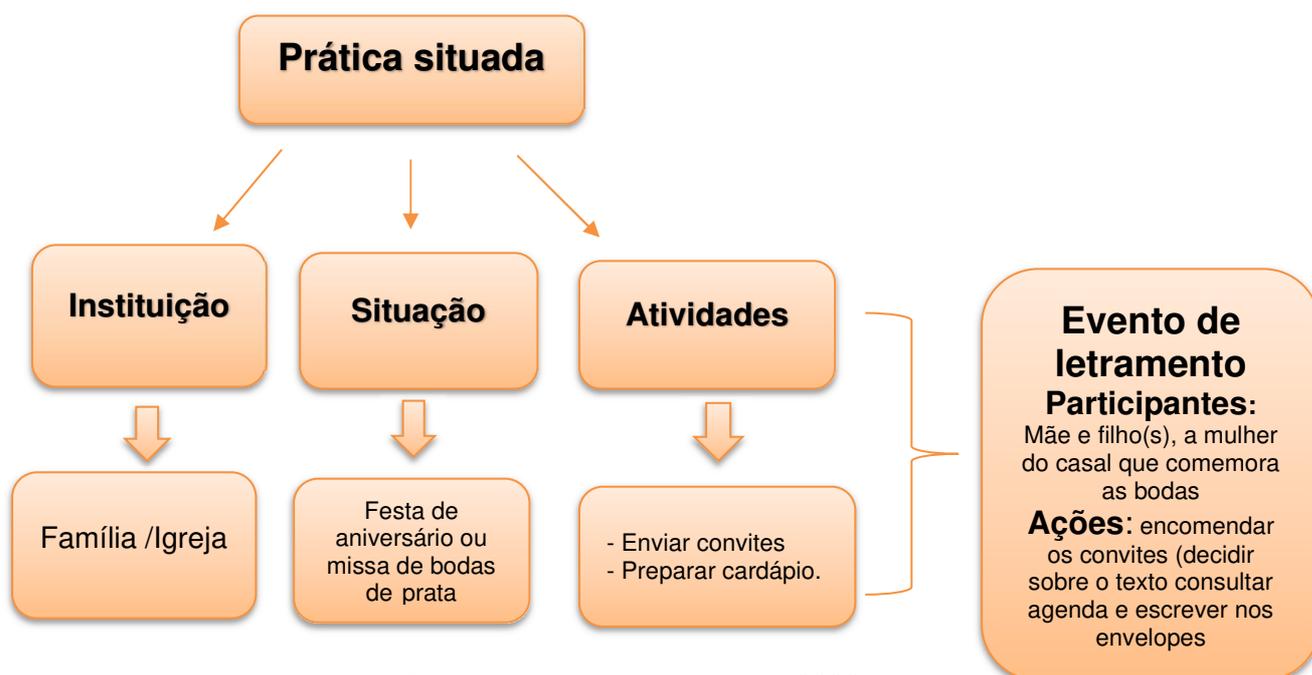
Na metade da década de 1980, no Brasil, vários pesquisadores que trabalhavam com as práticas de uso da língua escrita sentiram falta de um conceito que se referisse a esses conceitos socio-históricos dos usos da escrita sem as conotações sobre o ensino e escolas associadas à palavra alfabetização. (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Uma das principais características do letramento é que ele se desenvolve essencialmente nas práticas colaborativas. Essas práticas colaborativas que se organizam com o intuito de que a leitura e a escrita de textos sejam significativas acontecem nos eventos de letramento. Kleiman (2005) define um evento de letramento como um momento em que a leitura e a escrita são mobilizadas e compartilhadas para um agir. Os participantes fazem uso de seus diferentes conhecimentos para promover uma prática em prol de algum objetivo, sendo assim, um evento de letramento caracteriza-se sempre como uma prática colaborativa.

Os eventos de letramento são situados, podendo ocorrer na escola ou fora dela. Fora da escola são vários os contextos em que grupos se reúnem ao redor de textos para promoção de uma prática cotidiana. Segundo Barton e Hamilton (1998 *apud* EUZEBIO; CETUTI-RIZZATTI, 2013), os eventos de letramento são episódios observáveis que surgem e são moldados por práticas de letramento.

Os autores definem que as práticas de letramento estão relacionadas à cultura e às vivências, que são baseadas nos usos que se faz da modalidade escrita para interagir socialmente; envolvem também valores, atitudes, sentimentos e interação. Kleiman (2008) aponta que as práticas de letramento são situadas, isso quer dizer que os objetivos e os recursos mobilizados pelos participantes serão diferentes conforme a situação.

Figura 1 - Prática situada e Eventos de Letramento



Fonte: Adaptado de Kleiman (2008).

Como podemos observar no esquema acima, um evento de letramento é formado por uma prática situada em que os usos da escrita são heterogêneos, pois dependem dos participantes, seus objetivos e das instituições em que estão inseridos e com as quais interagem.

O letramento pode ser definido como uso da escrita como prática social situada que ocorre em todos os contextos de nossa vida cotidiana. Para Kleiman (2005, p. 33) “As práticas de letramento fora do contexto escolar tem objetivos sociais relevantes para os participantes da situação”.

Já o letramento na esfera escolar refere-se às práticas de leitura e escrita significativas no contexto escolar. Uma vez que as práticas de letramento são situadas, ler e escrever na e escola e fora dela são processos que se diferenciam, pois na escola, muitas vezes, o que se lê e o que se escreve está pré-definido geralmente por uma lista de conteúdos baseados num referencial curricular.

Para Kleiman (2005) as práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de competências e habilidades que podem ou não ser relevantes aos estudantes, isso porque os sujeitos não são independentes do seu tempo e espaço social, ou seja, sua trajetória de letramento fora da escola.

Crianças que, na infância, ouviam histórias contadas pelos pais ou avós em casa ou com as quais as professoras faziam atividades lúdicas com a leitura e a

escrita na creche ou escolinha tendem a estabelecer uma boa relação com atividades de leitura e escrita ao longo da escolarização. Porém, ao contrário disso, muitos estudantes não veem sentido em algumas práticas escolares justamente por não terem desenvolvido uma relação prazerosa com a leitura e a escrita.

O insucesso que temos observado através dos baixos índices de leitura e escrita no Brasil sinalizam que as práticas de letramentos na escola não têm levado em conta os diferentes contextos sociais de nossos jovens. A escola precisa focar em atividades letradas que produzam sentido para o estudante, para Kleiman (2005), uma das formas de fazer isso é reproduzir na escola as práticas de situações cotidianas que são vividas fora do ambiente.

Se o relato do que nos aconteceu no dia faz parte das práticas cotidianas no lar, não há por que não encorajar esse relato no momento da 'rodinha' em sala de aula, a fim de transformar os acontecimentos dos relatos em objeto de práticas letradas. (KLEIMAN, 2005, p. 38).

Por tudo isso, entende-se que as práticas de usos sociais da escrita são bastante diversificadas, desta forma é importante pensarmos no termo letramento de forma plural, pois abrange o domínio da leitura e escrita em diferentes esferas além das diferentes semioses. Dentro dessa abrangência do conceito de letramento, destacamos neste trabalho a concepção de letramento literário.

Para Souza e Cosson (2011), o letramento literário integra o conceito plural de letramento, sendo considerado um dos usos sociais da escrita. No entanto, o letramento literário é um tipo de letramento único, proporcionando uma forma singular de inserção no mundo da escrita, visto que "conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma". (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102).

Para Souza e Cosson (2011), o letramento é desenvolvido através da leitura literária:

é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Neste capítulo revisitamos algumas concepções do termo letramento, uma vez que este conceito tem sido ressignificado nas últimas décadas. Entendemos que

o conceito de letramentos (no plural) expressa outra compreensão do que seja ler e escrever na atualidade, principalmente com o avanço tecnológico.

Mas acreditamos que, dentro da pluralidade deste conceito, os letramentos desenvolvidos através de textos literários proporcionam que a leitura e a escrita produzam sentido através de atividades em que “o processo de aprendizagem seja o resultado da experiência do leitor com o texto”. (COSSON, 2015, p. 183), por isso, na próxima seção abordaremos os pressupostos teóricos dos Projetos de Letramento que foi a essência para a construção do PDLL.

2.2 Os Projetos de Letramento como Base para a Construção do Projeto Didático de Letramento Literário (PDLL)

Não é de hoje que a escola tem sido alvo de críticas por ainda estar pautada em práticas de ensino que, mesmo com todo o avanço da tecnologia e de mudanças das atividades sociais, tenham como objetivo a reprodução de conteúdos de forma descontextualizada.

No início do século XX, com o intuito de repensar o papel da escola, o filósofo e pedagogo John Dewey e outros representantes da chamada “escola ativa”, instituem a Pedagogia de Projetos. Na Pedagogia de Projetos, o aluno não é visto como uma folha em branco e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos.

Tendo como base as ressignificações do conceito de letramento e o viés da Pedagogia de Projetos, surgem os Projetos de Letramento. Segundo Oliveira, Tinoco, Santos (2014), os Projetos de letramento destacam a importância da leitura e da escrita a serem trabalhadas como ferramentas de agência social, proporcionando assim autonomia e emancipação.

Para Kleiman (2007), um Projeto de Letramento representa um conjunto de atividades que parte de um interesse real na vida dos estudantes e cuja realização envolve o uso da leitura e da escrita de textos reais do cotidiano e a produção escrita de textos que irão circular socialmente.

Souza e Oliveira (2010) afirmam que os Projetos de Letramento visam a atender necessidades sociais e suas ações se desenvolvem por meio de uma rede de ações coletivas e colaborativas para atender a uma necessidade da vida cotidiana dos estudantes, as quais são mediadas pela leitura e ela escrita.

As autoras ainda destacam que, nos Projetos de Letramento, a sala de aula funciona como uma comunidade de aprendizagem em que todos ensinam e todos aprendem, e o ensino e a aprendizagem ocorrem por meio da produção de gêneros textuais que são entendidos como eixo organizador das atividades com a linguagem.

O esquema abaixo destaca a rede componentes que integram os projetos de letramento:

Figura 2- Projetos de Letramento



Fonte: Adaptado de Oliveira (2010, p. 341).

Com o objetivo de tornar as aulas de literatura menos centradas na reprodução de conteúdo, mas sim na produção de sentido através da leitura literária, pensamos em desenvolver um Projeto Didático de Letramento Literário (PDLL), que se baseia nos pressupostos dos projetos de letramento, pois visa atender um interesse real na vida dos estudantes através da leitura e da escrita.

Nosso modelo de Projeto Didático de Letramento Literário contempla cinco elementos importantes. Observem no esquema abaixo:

Figura 3 - Projeto Didático de Letramento Literário



Fonte: Elaborada pela autora.

O projeto Didático de Letramento Literário tem como elemento catalisador o texto literário, através dele foram elaboradas práticas que envolvem:

Leitura: Em nosso PDLL a leitura literária deve ser de forma reflexiva e colaborativa.

Interesse real(motivação)/prática social- a partir da experiência com o texto literário, pensamos em práticas que emergem de contextos reais.

Práticas colaborativas- tanto as práticas de leitura quanto de escrita são trabalhadas de forma colaborativa

Produção de sentido- No projeto de Letramento Literário, a produção de sentido se constrói a partir da leitura literária e o desenvolvimento de uma sequência de atividades que Cosson (2006) nomeia de Sequência Básica e Sequência Expandida. Iremos detalhar melhor as sequências no capítulo da metodologia.

Uso do gênero- Assim como nos Projetos de Letramento, no PDLL a escrita é utilizada para uma prática real, e isso se efetiva através dos gêneros textuais, também os da esfera digital.

Encerramos esta seção reafirmando o quanto o nosso PDLL, desenvolvido com os estudantes do curso Normal, ancorado nas teorias do Projeto de letramento, motiva o ensino e a aprendizagem de literatura e a leitura dos textos literários. Na próxima seção, definiremos o termo letramento literário e a contribuição da estética da recepção para a sua construção.

2.3 O Letramento Literário e a Leitura Subjetiva

Nesta seção, iremos conceituar o termo letramento literário considerando a importância da dimensão subjetiva da leitura. Entendemos que a influência da estética da recepção, que, segundo Unes (2003), preocupa-se com o que acontece com o leitor após a fruição da leitura, pode contribuir para desenvolver o Letramento Literário enquanto processo de apropriação da leitura para a construção de sentidos.

Cosson (2006) define o termo Letramento Literário como um conjunto de práticas sistematizadas que permitem ao professor e aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para ambos. Alinhamo-nos a esta definição, uma vez que existem diferentes teorizações sobre este conceito. Para o autor, uma simples atividade de leitura na escola não pode ser considerada como atividade escolar de leitura literária, pois os livros não falam por si sós se não houver instrumentos que possam mediar a relação texto-leitor.

É papel da escola proporcionar os mecanismos necessários para que a leitura literária deixe de ser descontextualizada, pois, conforme Cosson (2006), a leitura literária que a escola deve proporcionar ao estudante deve ir além da leitura como fruição, pois “no ambiente escolar a literatura é um locus de conhecimento”. (COSSON, 2006, p. 26).

Por outro lado, acreditamos que o conhecimento que pode ser proporcionado pela leitura literária pode ir além dos conhecimentos linguísticos, históricos e literários, e também pode propiciar o conhecimento de si mesmo, uma vez que “a

leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo”. (JOUVE, 2013, p. 53).

Nesse sentido, o letramento literário que defendemos nesta pesquisa não desconsidera a dimensão subjetiva da leitura, pois as imagens mentais construídas durante o ato de ler são inevitavelmente subjetivas e têm uma dimensão afetiva. “Aquilo que a leitura faz ressurgir por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, não vem do nada, mas do meu passado”. (JOUVE, 2013, p. 55). Pode-se dizer que a identificação ou os laços tecidos com os personagens durante a leitura são experiências que moldam a personalidade do sujeito-leitor. Segundo Jouve (2013), a subjetividade dá sentido à leitura, e a literatura permite ao leitor exprimir os seus diversos “eus”

A dimensão subjetiva da leitura requer uma implicação do sujeito leitor. De acordo com Jouve (2013), é preciso resignificar a relação com o texto literário que se perpetua no ambiente escolar, desenvolvendo uma “didática da implicação” do sujeito leitor na obra. Por implicação, Xypas (2018) compreende projeção, identificação e sentimentos investidos no texto lido.

Porém, não é de hoje que o ensino da literatura nas escolas vem sendo alvo de críticas, pois segue pautada em metodologias tradicionais que não incentivam o gosto pela leitura. Segundo a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, elaborada em 2016, pelo Instituto Só Livro, quando nos referimos à etapa do Ensino Médio, o cenário fica mais preocupante, pois esta é a fase da vida escolar em que o aluno mais tem se distanciado da leitura literária.

Por um lado, os professores queixam-se que os jovens possuem pouco interesse pela disciplina, pois não se interessam em ler, somado a isso, os professores devem dar conta de uma lista de conteúdos que, muitas vezes, está focada no vestibular ou Enem.

Por outro lado, os alunos não se sentem estimulados à leitura, uma vez que aprendem na disciplina de literatura, na maioria das vezes, apenas sobre a vida de escritores consagrados e características dos períodos literários. Por tudo isso, a relação entre Literatura e Educação está longe de ser pacífica, pois, segundo Cosson (2006, p. 20),

A multiplicidade de textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade

contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual.

Mas, afinal, em que consiste ensinar literatura na escola nos dias de hoje? O ensino da literatura na escola atual tem como objetivo, segundo Colomer (2007), a formação do leitor competente, isto é, aquele que sabe construir sentido nas obras lidas, o que contribui para uma formação que aparece ligada, indissoluvelmente, à construção da sociabilidade através da confrontação de obras que explicitam as diferentes visões de mundo.

Segundo Cosson (2006, p. 17), “na leitura e escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”, isso porque, através da literatura, podemos ser outros; através dela incorporamos o outro em nós mesmos, sem renúncia da nossa própria identidade.

Por isso, a escola deve, além de potencializar a inter-relação entre língua e literatura, proporcionar a expressão da subjetividade, pois, segundo Rouxel (2015), essa prática, além de permitir que o professor conheça melhor seus alunos, tem por objetivo principal contribuir para que eles se descubram enquanto leitores e enquanto seres humanos.

É necessário, pois, reavaliar o ensino da literatura na contemporaneidade, pois a educação literária, além de poder contribuir para a formação da “pessoa”, pode ser um bom andaime educativo não somente para a leitura e a escrita literária, mas também para a aprendizagem dos mecanismos linguísticos.

É essencial, portanto, pensar a escolarização da literatura sob uma nova perspectiva, uma vez que temos, nos dias de hoje, com o avanço da tecnologia, uma sociedade que nos aponta para uma multiplicidade de práticas letradas, os multiletramentos, que, segundo Rojo, Moura (2012), podem ser caracterizados como a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica dos textos.

Devemos compreender que o desenvolvimento do letramento literário é papel da escola, e que a escolarização da literatura não deve ser vista como o desenvolvimento de atividades que se limitam a abordar cronologia literária, resumo de dados biográficos de autores e leitura dos cânones, mas a uma leitura que tenha compromisso com o conhecimento e com o desenvolvimento integral do estudante. Conforme afirma Soares (2011, p. 5), “não se pode atribuir conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola.”

O letramento literário a que diz respeito esta pesquisa está relacionado à escolarização da literatura de forma que, através da leitura de textos literários e de atividades que extrapolam a simples compreensão, nossos jovens possam conceber a leitura como espaço de construção de identidade.

[...] encarar a leitura como um lugar de elaboração identitária, e portanto de uma interação, parece-nos particularmente útil em se tratando de didática da leitura literária, à medida que esta precisa levar em conta justamente o que se sobressai às prescrições do texto, aos percursos do leitor na ficção e na língua, às múltiplas posturas que ele pode adotar, aos trajetos coletivos de um grupo-classe e à mediação de um professor, ele também sujeito leitor em busca de sua satisfação na forma de identidades múltiplas (pessoal, profissional etc.). (MAZAURIC, 2013, p. 92).

Dessa forma, a leitura literária pode, além de proporcionar o acesso aos conhecimentos formais, possibilitar a construção de si próprio. Segundo Petit (2008, p. 72), “a leitura pode ser, em todas as idades, um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido a própria experiência; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos”.

Finalizando esta seção, entendemos o letramento literário como processo, iniciado na infância com as primeiras histórias lidas e que vai se construindo durante toda nossa vida, pois o seu ponto-chave está justamente nas diferentes formas como cada indivíduo constrói sentido e se ressignifica através da leitura literária. Conforme Rouxel (2012, p. 285), “levar em conta o sujeito leitor, implicá-lo, é sempre um meio de dar sentido à literatura. Leitura literária, portanto, precisa ser vista como prática social.”

Também entendemos o letramento literário como uma prática que envolve outros letramentos e que deve ser estimulada no ambiente escolar, pois, segundo Colomer (2007, p.36), “a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais”. Na próxima seção, traçaremos um panorama sobre o ensino da literatura aos longo dos anos.

2.4 O Ensino da Literatura ao Longo da Tradição Escolar

No Brasil, o ensino da literatura tem passado por mudanças que estão relacionadas à própria história da educação brasileira. De modo geral, durante séculos, o ensino da literatura exerceu um papel utilitário, servindo ao ensino linguístico, à formação moral e à retórica.

Já no século XV, durante a educação jesuítica, as obras literárias eram utilizadas como mero elemento para aprender a língua padrão. Quando o ensino passa a ser responsabilidade do Estado, houve uma importante mudança na formação dos alunos. O ensino da literatura passou a acontecer nas escolas secundárias, chamadas de colégios, liceus e ginásios, com a função de preparar as elites para os exames de admissão.

As diferentes reformas educacionais brasileiras, até a promulgação da lei 5692/71, acabaram alternando o ensino da Língua Portuguesa e Literatura entre ênfase para os estudos da língua materna, focando sua origem no latim e nos estudos literários de textos produzidos por autores nacionais. (CABRAL, 2008).

A reformulação do ensino secundário, promulgada pela segunda Lei de Diretrizes e Base da educação Nacional, Lei 5692/71, deu destaque ao ensino profissionalizante, e o ensino de Língua e Literatura foi sendo orientado por um currículo que enfatizou as relações comunicativas que, teoricamente, iriam contribuir para a preparação para o trabalho. A disciplina de Língua Portuguesa e Literatura passou a se chamar de Comunicação e expressão.

Nesse período, a literatura passa a ser utilizada a serviço do ensino de normas gramaticais e entendida como facilitadora do desenvolvimento das habilidades leitoras. Além disso, a partir da demanda de cursos profissionalizantes, o ensino da disciplina nas escolas ficou dividido em Língua Portuguesa, Literatura brasileira e portuguesa e Técnicas de redação. (CABRAL, 2008).

Com a nova LDB, Lei 9394/96, o predomínio do ensino volta-se à formação humana, pois, conforme artigo 35, inciso III, o ensino apresenta como objetivo “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (BRASIL, 2013, p. 53).

A partir da LDB/96, organizam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que iriam, então, orientar o planejamento curricular das escolas e estabelecer os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que serviriam de ponto de partida para o trabalho docente. É importante ressaltar que os PCN foram os primeiros documentos oficiais que orientaram o ensino da literatura de modo que se fosse além da memorização de regras gramaticais ou características de movimentos literários.

Mais recentemente, foi lançado o documento norteador dos currículos do sistema de ensino de toda a educação básica, a Base Nacional Comum Curricular.

(BNCC). O documento é baseado no desenvolvimento de competências e as aprendizagens essenciais definidas que devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que se relacionam tanto aos estudos e ao trabalho quanto a seus projetos de vida. (BRASIL, 2016).

Com relação ao ensino da literatura no Ensino Médio, o documento não a delimita como um componente curricular específico, ela aparece inserida na área de linguagem e tecnologias e é definida como uma linguagem artística. Segundo o documento, “Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição”. (BRASIL, 2016, p. 503).

Pode-se perceber que há um grande avanço no que se refere à escolarização do ensino da literatura, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular busca, além da formação do sujeito leitor, integrar o texto literário às práticas de linguagem de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística e semiótica:

Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (BRASIL, 2016, p. 495).

Podemos observar que a nova matriz de referência alia-se ao que defendemos nesta pesquisa: o letramento literário é aliado à educação linguística para a formação de um leitor crítico das distintas apropriações do texto literário e consciente do seu papel social, pois “a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando”. (BRASIL, 2016, p. 55).

O documento também aponta para o ensino de literatura centrada no sujeito leitor através da expressão da subjetividade que emerge na relação texto e leitor. Segundo Jouve (2013), analisar as reações subjetivas é entender que a leitura não enriquece somente o saber sobre o mundo, ela permite aprofundar o saber sobre si.

Em resumo, a partir da breve análise da trajetória do ensino da literatura nas escolas brasileiras, é possível inferir que o texto literário, por muito tempo, teve um papel utilitário para o ensino da língua portuguesa. Numa diferente perspectiva, acreditamos que o texto literário, além de contribuir para a construção identitária do

sujeito-leitor, pode ser considerado um eixo que articula conhecimento linguístico, cultural e digital, ou seja, explorar o texto literário é integrar distintos saberes.

2.5 A Leitura na Escola e a Formação do Leitor

Nesta seção, iremos refletir sobre o importante papel da escola como espaço de mediação de leitura. Vivemos numa sociedade que tem por característica a grande desigualdade de acesso a bens culturais, isto significa dizer que, em muitos lares em nosso país, muitas crianças e jovens têm seu primeiro contato com a cultura letrada somente na escola.

Embora as escolas brasileiras se esforcem em estimular a leitura no âmbito escolar, os dados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), divulgado a cada três anos, sendo o último em 2018, nos mostra que o Brasil está há dez anos estagnado no nível básico de leitura e compreensão de texto. A pesquisa também mostrou que 50% dos estudantes conseguiu atingir o nível 2 em proficiência em leitura numa escala que vai de 0 a 06.

A escola do século XXI tem a missão proporcionar mecanismos para o desenvolvimento de um leitor crítico e consciente, capaz de compreender e interpretar o que lê. Para Kleiman (2007), a escola é considerada uma agência de letramento por excelência, portanto, deve promover espaços para a participação nas práticas sociais letradas.

Porém, infelizmente, nossas instituições de ensino não estão atingindo o seu propósito social de promover acesso à leitura mediada. Para Cafiero (2007), o compromisso que deve ser assumido pela escola é o de possibilitar ao aluno a leitura dos diferentes textos que circulam na sociedade; além do literário, a leitura de jornais, revistas, o contato com cinema e música podem expandir a possibilidades de leitura de um mesmo objeto.

Quando o espaço escolar negligencia o acesso a práticas sociais letradas, contribui para perpetuar a exclusão e a desigualdade. Silva e Colello (2003) apontam que, tradicionalmente, as práticas pedagógicas para o ensino da leitura e escrita têm se solidificado em atividades que não atendem às necessidades dos indivíduos, e é imposta uma relação com a leitura e a escrita incompatível com o mundo dos estudantes.

As aulas de literatura e de Língua Portuguesa precisam estar comprometidas em proporcionar eventos de letramento que levem em conta as práticas sociais letradas dos estudantes fora do ambiente escolar. Kleiman (2005) caracteriza um evento de letramento como sendo colaborativo, organizado em torno de textos ou livros envolvendo atividades que possibilitem sua compreensão.

Neste contexto, o papel do professor como mediador torna-se central. Para Petit (2008), o gosto pela leitura não surge somente da proximidade material com os livros, ele precisa ser estimulado através de práticas que façam o leitor passar por uma experiência que o transforme.

Porém, para que o professor possa desempenhar o papel de mediador, ele precisa ser um professor leitor. Segundo Barbosa (2011, p. 30) “Sem alunos nem professores lendo e assumindo sua tarefa de mediadores de leitura, escrevendo e dialogando, nada mais haverá na escola além da reprodução”

O professor que assume a condição de mediador é aquele que acolhe o leitor e o aproxima da leitura de forma que esta seja uma experiência significativa:

O mediador é alguém que toma o texto como um monumento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê. ‘Alguém que manifesta à criança, ao adolescente e também ao adulto uma disponibilidade’. (BARBOSA, J.; BARBOSA, M., 2013, p. 11).

O professor como mediador de leitura é aquele que estabelece uma relação dialógica e que considera o outro, que precisa ser levado ao texto, como um sujeito “construído por” palavras e “construtor de” palavras permeadas de sentidos que precisam ser desvendados através de práticas de leitura que sejam inclusivas. (BARBOSA, J.; BARBOSA, M., 2013).

Claro que, quando “idealizamos” um professor mediador de leitura, levamos em consideração um professor motivado a ressignificar suas práticas, o que sabemos que, muitas vezes, não é possível, pela precariedade de investimento tanto em espaços físicos, como biblioteca, laboratório de informática, quanto na formação pedagógica do professor.

O grande desafio hoje para as escolas é “a real democratização”, aquela que garanta o planejamento de ações inclusivas no que se refere às práticas de leitura, como destaca Brandão (2007, p. 30),

A abertura da Escola para alunos que para ela levam as mais variadas leituras de mundo, representa um dos aspectos do desafio da inclusão, que requer empenho para a conquista de interação de mundos tão diferentes que, muitas vezes, sequer apresentam qualquer ligação.

Na escolarização da literatura, principalmente no que tange à leitura literária na etapa do Ensino Médio, que é o contexto desta pesquisa, a escola tem um papel muito importante no processo de formação do sujeito-leitor. Se a leitura como objeto de ensino efetiva práticas que submetem o leitor à autoridade do texto, serão poucas as possibilidades de ela entrar no seu horizonte como uma experiência que gere significado. (BARBOSA, J.; BARBOSA, M., 2013).

É papel da escola promover ações letradas para desenvolver capacidades de leitura. O ensino de leitura pressupõe ações sistematicamente organizadas e orientadas. Para uma aula de leitura, é preciso estabelecer estratégias, que “são ferramentas cognitivas, que podem ser desenvolvidas por atividades sistemáticas e bem planejadas”. (CAFIERO, 2007, p. 96).

Ao desenvolvermos o Projeto de Letramento Literário, tendo como base os conceitos de Projetos de Letramento e as sequências de Cosson (2006), pensamos na importância da organização de estratégias para a leitura do texto literário, pois acreditamos que sistematizar não significa impor atividades enfadonhas, descontextualizadas da realidade do aluno e que não o estimulem a pensar. Pelo contrário, sistematizar é organizar estratégias para acolher o leitor e permitir-lhe fazer da leitura uma prática significativa.

Finalizando esta seção, compreendemos que o ambiente escolar tem muito a realizar para se tornar, de fato, um espaço que estimule a capacidade leitora de seus estudantes para que eles possam não só analisar criticamente os textos, mas o mundo ao seu redor. Acreditamos que isso é possível.

2.6 O Letramento Literário no Contexto das Tecnologias Digitais

Nesta seção, refletimos sobre o letramento literário tentando compreender o que significa ler e escrever no século XXI. Nessa perspectiva, propomo-nos a pensar no letramento literário num contexto em que cada vez mais os jovens estão interagindo através de uma tela de computador ou de *smartfone*.

Diante das profundas transformações ocorridas nas últimas décadas, evidenciamos mudanças significativas nos modos de leitura e escrita, uma vez que

vivemos hoje num mundo mediado por textos impressos e online e com um público leitor que interage cada vez mais com as tecnologias. A exploração das diferentes linguagens ou elementos semióticos de que um texto pode ser composto pode apresentar desafios para os leitores.

Novas relações entre linguagem e imagem estão sendo desenvolvidas, e “a imagem não está substituindo a linguagem, mas estamos percebendo novas formas dessas linguagens trabalharem em conjunto”. (BARTON; LEE, 2015, p.32). Diante disso, não podemos mais pensar em texto (literário ou não) e, conseqüentemente, na leitura como algo estático, pois

À medida que as práticas sociais das pessoas mudaram para o âmbito online, muitos textos em nossa vida contemporânea fizeram o mesmo e assumiram diferentes propriedades, em primeiro lugar, a materialidade do texto mudou, uma carta, um romance e um jornal existem numa folha ou num pedaço de papel, quando passam para a esfera online situam-se numa tela. (BARTON; LEE, 2015, p. 42).

No que se refere à leitura e a escrita literária, com a pluralidade dos elementos semióticos presentes nos textos na contemporaneidade, a literatura tem se reconfigurado adotando diferentes linguagens e novos suportes que vão além do livro impresso. A literatura, até então, ligada à tradição dos cânones literários, abre-se a uma gama de possibilidades e passa a ampliar o seu acesso.

Os computadores, celulares e tablets começaram a ser utilizados como suporte de leitura literária; o texto, na esfera digital, tem como principal característica a não linearidade. Segundo Barton e Lee (2015), os textos online são mais fluidos do que os textos impressos, e as mudanças são constantes, sendo assim, a leitura literária na era digital exige do leitor uma nova forma de lidar com a leitura e a escrita.

É importante destacar que o avanço da tecnologia possibilitou a muitos jovens estudantes o acesso a obras literárias clássicas que eram consideradas de difícil entendimento. Isso se deu justamente pela presença dos elementos multimodais, uma vez que os textos podem combinar imagens em movimento com áudios, cores e links.

A tecnologia adentrou todos os espaços sociais. É necessário observar que, com a sua popularização, surgem novas perspectivas de leitura, pois o texto digital dispõe de elementos multimodais que são característicos dos textos do século XXI.

Portanto, a contemporaneidade exige do leitor não só letramentos, mas multiletramentos.

Sendo assim, nesta pesquisa discutimos os conceitos letramento literário e sua interface com outros letramentos, pois pensar letramento literário na contemporaneidade é assumir a importância da tecnologia como instrumento para ressignificar a leitura e também a escrita literária.

Por isso reiteramos que não é possível pensar em letramento literário sem pensar no contexto da tecnologia digital. Percebemos, então, que trabalhar o letramento literário vai além de desenvolver habilidades para que se estabeleça relação de sentido entre leitor e obra, é também dotar os leitores de capacidades para fazerem amplo uso das tecnologias nos seus mais variados usos sociais.

2.7 As Narrativas Digitais como Ferramenta para a Promover o Letramento Literário

Nesta seção, iremos abordar a importância das narrativas digitais, *storytelling*, nas aulas de literatura como forma de motivar a leitura e a escrita, colocando, assim, a escola como uma agência de letramento que além de promover a leitura e a escrita significativa faz isso através da experiência do estudante com as tecnologias digitais.

O avanço tecnológico tem modificado as formas como os alunos se relacionam com a leitura e a escrita. O surgimento de ferramentas e plataformas digitais para leitura e escrita na tela do computador ou smartphones exige do usuário diferentes habilidades, ou seja, outros letramentos.

Segundo Thibaut e Curwood (2018), a leitura e a escrita mediada por novas ferramentas tecnológicas permite novas formas de construir significado. É preciso promover o ensino/aprendizagem nas aulas de literatura levando em conta uma ampla gama de letramentos que vão além do letramento impresso tradicional. (DUDENEY; HOCKLY; PREGRUM, 2016). Entendemos que a tradição literária está fortemente ligada ao letramento impresso, mas, para Dudeney, Hockly e Pregrum, (2016) ensinar língua exclusivamente através do letramento impresso, no dias atuais, é não preparar o jovem para as práticas sociais futuras que envolverão a leitura e a escrita.

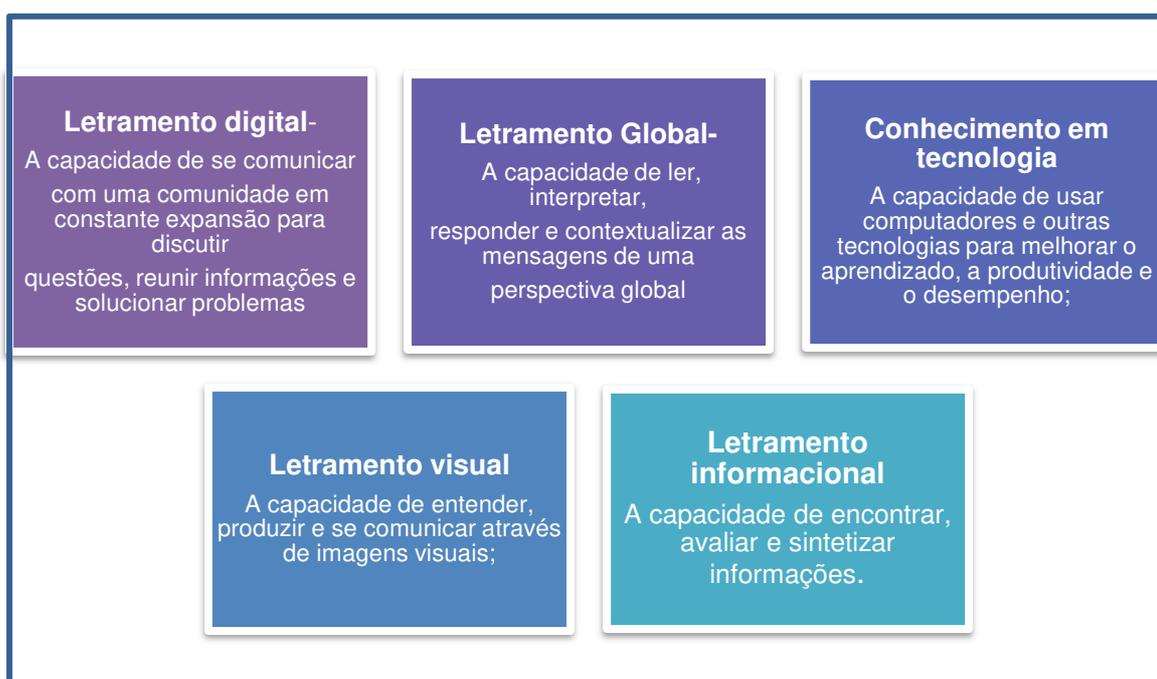
Estamos começando a desenvolver um retrato mais claro das competências necessárias para os jovens poderem participar de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas. Governos, ministérios da educação, empregadores e pesquisadores apelam para a promoção de habilidades próprias do século XXI, tais como: criatividade, colaboração, trabalho em equipe, inovação e pensamento crítico. (DUDENEY; HOCKLY; PREGNUM, 2016, p. 17).

Por tudo isso, ao planejar nosso PDLL, pensamos em unir a leitura, a escrita e o digital de uma forma que o todo fosse significativo, por isso pensamos na produção de *storytelling*. As narrativas digitais, segundo Robin (2008), permitem que usuários de computador ou smartphones tornem-se contadores de histórias criativas.

O trabalho com o *digital storytelling* na sala de aula tem ajudado muitos professores a superar alguns obstáculos com relação ao uso das tecnologias nas salas de aula. Ainda segundo Robin (2008), integrar imagens visuais com o texto escrito melhora e acelera a compreensão do aluno.

Um dos maiores benefícios do trabalho com narrativas digitais é proporcionar a construção da aprendizagem de forma autônoma, e isso requer o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que, segundo Robin (2008), podem ser combinadas da seguinte forma:

Figura 4 - Conjunto de habilidades desenvolvidas através do trabalho com narrativas digitais



Fonte: Robin (2008, p. 224).

A criação de narrativas digitais a partir da leitura literária possibilita que o aluno crie uma relação mais próxima com o texto literário, proporcionando a produção de sentido sobre a leitura e o desenvolva novas competências para atuar com as múltiplas formas de letramento.

O trabalho com histórias digitais na escola potencializa o ensino/aprendizagem em diferentes disciplinas, pois requer do estudante não só o domínio do uso das tecnologias, mas uma postura reflexiva e colaborativa assumindo o protagonismo no processo de aprendizagem. Segundo Tavares (2016, p. 42),

Nessa perspectiva, pode-se assumir vários papéis: somos leitores, espectadores, consumidores, usuários; somos também escritores, atores, criadores, autores. Somos produtores e produto de uma cultura complexa cada vez mais interativa, integrando na história tantos narradores e cenários quanto possamos imaginar.

A partir de tudo isso, é possível afirmar que o trabalho com as narrativas digitais, mais especificamente nesta pesquisa utilizando o storyboard, propicia ao estudante além da leitura literária, o conhecimento de gêneros digitais e a motivação para a escrita, pois, segundo Burton (2009), escrever de forma reflexiva é uma maneira de construir sentido. Acreditamos que o letramento literário pode ser ressignificado através do trabalho com narrativas digitais, pois o aluno tem a possibilidade não só de escrever e reescrever sobre a obra, mas de representar a si mesmo.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos, primeiramente, o conceito de pesquisa-ação, metodologia utilizada para esta investigação. Na sequência, exporemos o contexto da pesquisa e a geração dos dados a partir da construção do projeto Didático de Letramento Literário descrito e desenvolvido nesta pesquisa.

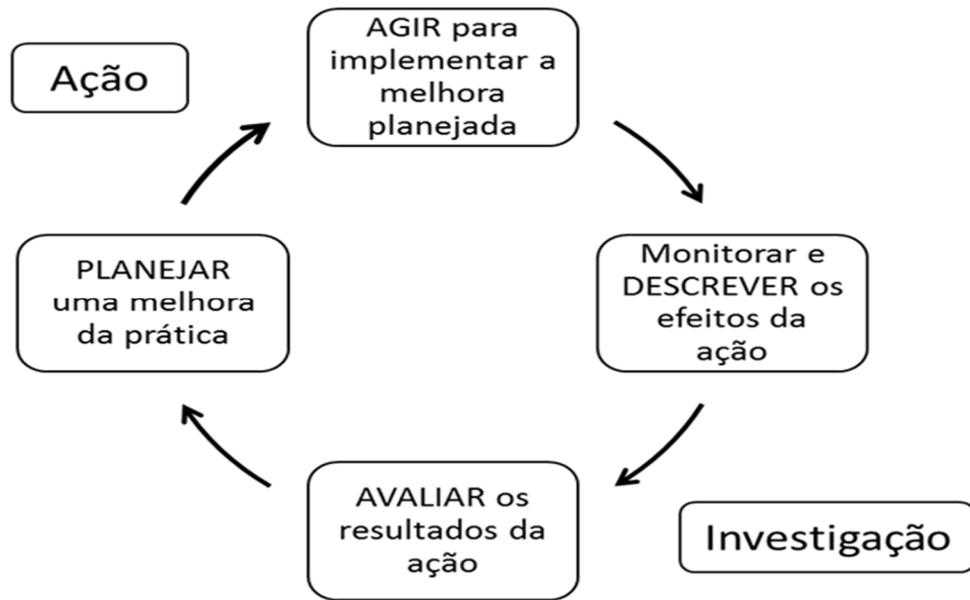
Esta pesquisa é de caráter qualitativo e interpretativista e caracteriza-se como pesquisa-ação. A pesquisa de caráter qualitativo preocupa-se com aprofundar a compreensão de um grupo social, explicar o porquê das coisas colocando o pesquisador, ao mesmo tempo, como sujeito e objeto de suas pesquisas.

A pesquisa tem como suporte metodológico para a geração de dados a pesquisa-ação, pois a pesquisadora, enquanto professora das disciplinas de Didática da Linguagem e Literatura Infantil, desenvolveu um projeto de intervenção em que a leitura literária foi integrada ao ambiente digital, de forma que o resultado dessa intervenção fosse significativo não só para os estudantes, mas também para a pesquisadora.

A pesquisa-ação “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa já consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. (TRIPP, 2005, p. 445). Esse tipo de pesquisa requer ação tanto na área da prática quanto da pesquisa. No processo da pesquisa-ação, planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora da prática, tendo-se, assim, melhor compreensão tanto a respeito da investigação quanto da própria prática.

Abaixo apresentamos as quatro fases do ciclo básico da investigação ação descritas por Tripp (2005):

Figura 5 - Ciclo da pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

O ciclo básico da pesquisa-ação, representado acima, demonstra que há um processo que parte sempre da identificação de uma situação-problema e se desenvolve a partir de uma ação planejada. Para Thiollent (1986), a pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os investigadores não limitam suas investigações aos aspectos acadêmicos, mas querem pesquisas nas quais as pessoas pesquisadas tenham algo a dizer e a fazer.

Nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores desempenham um papel ativo na realidade dos fatos observados: “A pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, que é realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. (THIOLLENT, 1986, p. 14). Sendo assim, é importante definir com precisão qual é a ação, quais são os agentes, quais são os objetivos e obstáculos; qual a exigência de conhecimento a ser produzido em função da realidade encontrada. Segundo Thiollent (1986), os principais aspectos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa-ação são os seguintes:

Figura 6 - Aspectos metodológicos da pesquisa-ação

Ampla interação entre pesquisador e pessoas implicadas na situação investigada.

Do resultado da interação surge a ordem dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas.

O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social.

O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou esclarecer o problema da situação pesquisada.

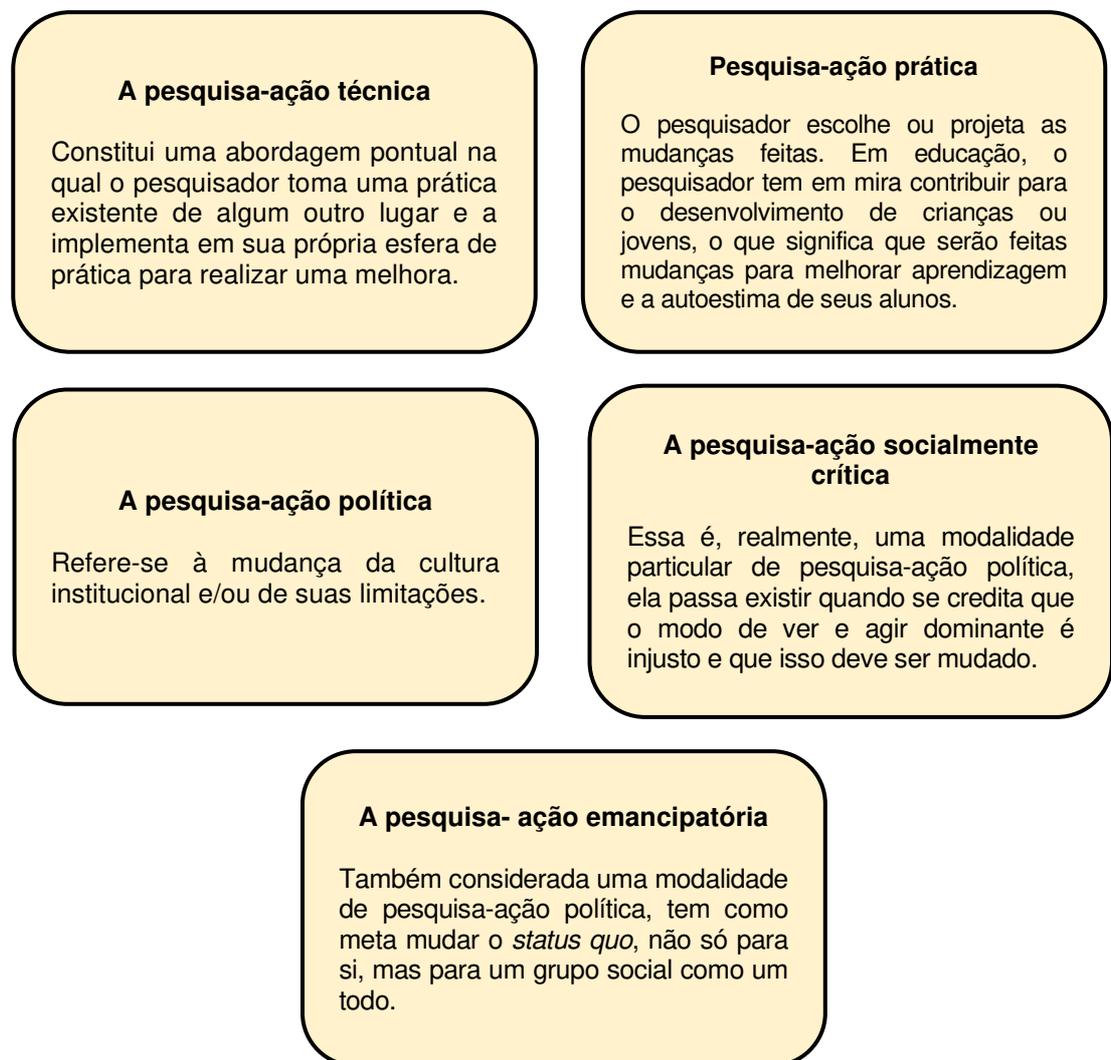
Durante o processo há um acompanhamento das decisões das ações.

Não se limita a uma forma de ação, pretende-se aumentar o nível de conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência dos atores investigados.

Fonte: Thoillent (1986).

Tripp (2005) observa que a pesquisa-ação é um método essencialmente participativo. Numa perspectiva puramente prática, sua funcionalidade está na cooperação e colaboração. As formas como os participantes se engajam no projeto vão depender dos diferentes aspectos de uma pesquisa-ação, os quais vão depender dos diferentes lugares e épocas. O autor também argumenta que a participação não é o único determinante do tipo de projeto na pesquisa-ação. Existem algumas variações que dão origem a diferentes modalidades ao se pensar sobre a natureza de um projeto de pesquisa-ação. Quando pensamos sobre a natureza de um projeto de pesquisa-ação, observamos as seguintes cinco modalidades.

Figura 7 - Modalidades de pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005).

Entendemos que nossa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação prática, pois ela foi construída de forma colaborativa com envolvimento direto da pesquisadora com os pesquisados. Isso ocorreu porque a pesquisa foi desenvolvida na turma em que a pesquisadora lecionava e teve como foco a execução de uma ação planejada para que se pudesse verificar os efeitos desta ação. A ação planejada desenvolvida pela pesquisadora, neste trabalho, foi trabalhar com os estudantes um Projeto Didático de Letramento Literário em interface com o letramento digital, o que será explicitado nas próximas seções.

3.1 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em duas turmas do curso Normal Magistério de nível médio de uma escola da rede estadual de Sapucaia do Sul-RS. A escola atende a cerca de 1.600 alunos nos três turnos, oferecendo as seguintes modalidades de ensino: Ensino Médio, Ensino Médio Integrado, Ensino Médio curso Normal Magistério, Técnico em administração, Técnico em contabilidade, Magistério Aproveitamento de Estudos. A turma participante da pesquisa era constituída quase que totalmente por meninas, da faixa etária entre 15 a 18 anos, que se preparam para atuar na docência das séries iniciais do ensino básico. Muitos estudantes deslocavam-se de bairros periféricos da cidade até o centro, onde a escola se localiza.

A maioria dos estudantes fazia estágio em creches e escolinhas da prefeitura da cidade, no turno inverso, para conseguirem arcar com despesas de passagem e material, por isso, muitas vezes, apresentavam baixo desempenho na aula pelo cansaço e total falta de motivação para virem à escola, o que fazia com que houvesse um alto índice de alunos faltantes todas as aulas.

Quando assumimos a turma no início de 2019, percebemos as enormes dificuldades que os alunos tinham com a escrita e também o pouco interesse na leitura. Pensamos que isso poderia ser decorrente de lacunas em sua alfabetização/letramento e de suas trajetórias de letramento, talvez com pouco material escrito em casa durante a sua escolarização inicial.

Diante de todo esse cenário, deparamo-nos com um enorme desafio: como fazer esses alunos sentirem-se motivados para virem à escola depois de um turno de trabalho muitas vezes exaustivo, e como promover o interesse pela leitura literária de forma significativa, potencializando a escrita através de atividades significativas que possibilitassem melhorar a autoestima dos estudantes?

Embora os alunos reconhecessem a importância da leitura nas suas formações, eles não demonstravam interesse pela leitura literária de forma que ela realmente produzisse sentido nas suas vidas. As atividades de leitura e escrita, de modo geral, eram executadas para o recebimento de notas.

3.2 Desenvolvimento da Sequência Expandida Adaptada

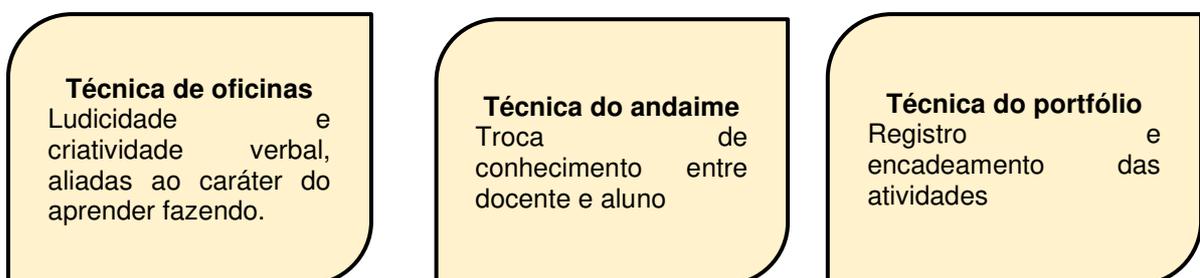
O Projeto Didático de Letramento Literário (PDLL), que servirá como pano de fundo para esta investigação tem como pressupostos teóricos os Projetos de Letramento (KLEIMAN, 2010) e a sistematização do ensino da literatura, elaborada por Cosson (2006), que consiste em apresentar duas possibilidades concretas de organização das estratégias a serem utilizadas em sala de aula: a sequência básica e a sequência expandida.

Essas sequências buscam sistematizar o ensino da literatura dentro de três perspectivas metodológicas: a primeira é a técnica da oficina, momento em que o aluno constrói significado através de atividades de leitura e escrita. Segundo Cosson (2006, p. 48) “para cada atividade de leitura, deverá haver uma de escrita”.

A segunda perspectiva baseia-se na técnica do andaime: ao professor cabe atuar como um andaime auxiliando nas tarefas a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos. Na proposta do autor, ela está ligada às atividades de reconstrução do saber literário, as quais envolvem pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos. A terceira perspectiva é a do portfólio, que oferece ao aluno e professor a possibilidade de registrar e visualizar seu crescimento.

Abaixo organizamos visualmente as três perspectivas metodológicas explicadas acima:

Figura 8 - Perspectivas metodológicas para a sistematização do ensino da literatura

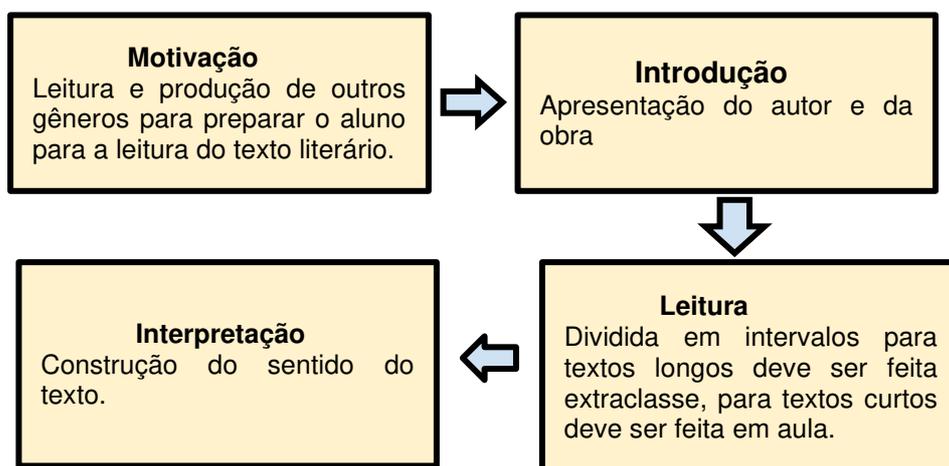


Fonte: Cosson (2006).

A sequência básica de letramento literário na escola é constituída por quatro etapas: a primeira é a motivação para a leitura, a segunda é a introdução, que se constitui da apresentação do autor e a obra; as duas últimas etapas são as de leitura

e interpretação (COSSON, 2006). No quadro abaixo, podemos visualizar, de forma mais explicativa, cada etapa.

Figura 9 - Esquematização da sequência básica

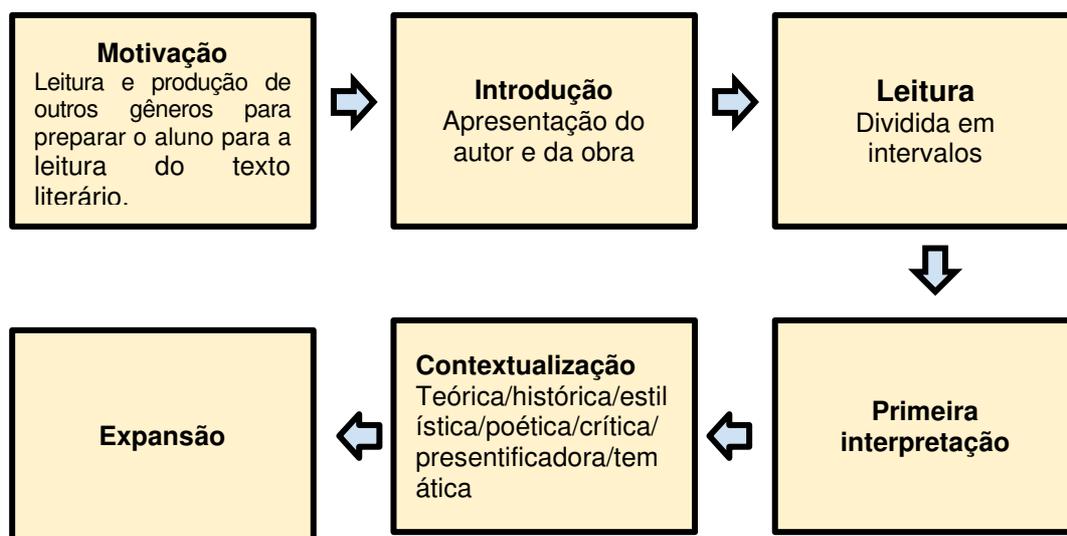


Fonte: Cosson (2006).

Conforme relatos das experiências dos professores participantes da pesquisa de Cosson, a interação nas atividades propostas pela sequência básica mostrou que o letramento literário poderia trazer um novo caminho para o ensino da literatura na escola. No entanto, em suas pesquisas, o autor constatou que alguns professores reconheciam que, além da aprendizagem da literatura trazida pela sequência básica, faltava um aprendizado sobre a literatura.

Tais constatações levaram-no a propor várias alterações na sequência básica que buscassem atender às demandas dos professores que trabalhavam com o ensino médio, propondo, então, a sequência expandida: “A elaboração da sequência expandida deixa mais evidente as articulações propostas pela sequência básica, que nada mais é do que o saber e a educação literários inscritos no horizonte do letramento escolar”. (COSSON, 2006, p. 76).

Figura 10 - Esquematização da sequência expandida



Fonte: Cosson (2006).

Acreditamos na sistematização do ensino da literatura, proposta por Cosson (2006), como forma de promover o letramento literário, mas também entendemos que os tempos são digitais, e compartilhamos das reflexões de Kersch, Coscarelli e Cani (2016) sobre os multiletramentos e a multimodalidade. Pensando que o ensino da literatura, hoje, requer que saibamos reconhecer a existência de um novo contexto de ensino e aprendizagem e levando em conta a importância do letramento digital, idealizamos nosso projeto que denominamos Projeto Didático de Letramento Literário (doravante PDLL).

Pensamos em, por meio do texto ficcional, abordar um tema transversal muito importante - as relações étnico-raciais - trabalhando em ambiente digital. Com o objetivo de participar do festival de curtas promovido pela escola, todos os alunos fizeram, em grupos, suas versões do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato.

As releituras produzidas foram lidas numa roda de leitura. Após a leitura, a turma escolheu qual história poderia ser roteirizada em um *storyboard*. Como a turma escolheu duas histórias, os alunos concordaram que as duas poderiam virar uma única no *storyboard*. Eles foram ao laboratório de informática e transformaram as duas histórias em um roteiro utilizando a ferramenta *Storyboard That*.

Para um bom resultado no desenvolvimento do projeto, fizemos uma busca para escolher a melhor ferramenta para a produção de *storyboard*. Analisamos quais seriam gratuitas e mais fáceis de serem acessadas pelos estudantes. Dessa forma, a ferramenta escolhida foi *Storyboard That*, que pode ser acessada com e-mail ou

pelo Facebook. A adaptação da sequência expandida, brevemente descrita, consiste, pois, no desenvolvimento das seguintes atividades:

Quadro 1 - Etapas da sequência expandida adaptada

Etapas	Ações	Tempo
Motivação	Roda de conversa- sistema de cotas. vídeo	1 aula- 2 aula
Introdução	Biografia de Machado de Assis- vídeo youtube Biografia de Monteiro Lobato	3 aula-
Leitura	Leitura do conto Pai contra Mãe- (intervalo) Questões para análise- roda de conversa Leitura do conto Negrinha Monteiro Lobato. Círculo de leitura (intervalos)	6 aula 7 aula 8 aula
Primeira Interpretação Dando voz a subjetividade do leitor	Conto “Pai contra Mãe” - roda de conversa. Conto “Negrinha” - dinâmica- roda de conversa	aula 4 aula 5
Contextualização	Histórica- contexto histórico de publicação do conto pai contra Mãe e Negrinha Estilística- Realismo de Machado de Assis Presentificadora- A infância das crianças negras	9 aula 10 aula
Interpretação expansiva	Atividade de releitura do conto negrinha Círculo de para a socialização das releituras produzidas pelos alunos Escolha de duas releituras para a produção de um roteiro no Storyboard that Gravação do curta.	Aula 11 Aula 12 Aula 13 Aula 14 Aula 15

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao final dessa sequência de atividades, novo questionário foi entregue aos alunos, dessa vez no modo impresso, em que avaliavam as atividades

desenvolvidas a partir do texto literário. Esse novo questionário nos permitiria compreender um pouco se e como esse projeto havia impactado os alunos, bem como sua relação com o texto literário.

3.2.1 Etapas da Sequência Expandida Adaptada

Para a construção do nosso PDLL como um todo, nos apoiamos teoricamente nos Projetos de Letramento (KLEIMAN, 2005; 2007; 2008) e como aporte metodológico para as práticas de leitura e escrita, a partir do texto literário, nos baseamos nas sequências básica e expandida de Cosson (2006).

Essas sequências podem ser definidas como um conjunto de atividades que são desenvolvidas com o objetivo de promover o Letramento Literário. Cosson (2006) define o Letramento Literário como um processo contínuo de apropriação e construção de sentido através da leitura literária.

Quando optamos por desenvolver as etapas da sequência expandida de Cosson (2006), pensamos em adaptá-las para incluir atividades que mobilizassem a interação com recursos multimodais e com o uso de ferramentas digitais. Assim, a seguir, explicitaremos uma das etapas mais importantes do Projeto Didático de Letramento Literário que foi o desenvolvimento da sequência didática de letramento literário com o intuito de promover atividades significativas a partir do texto literário

A primeira etapa é chamada de atividade de motivação. Essa atividade corresponde a uma espécie de introdução no universo da leitura. Para Cosson (2006), as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas em que se constrói uma situação em que os alunos possam posicionar-se diante de um tema.

Para o desenvolvimento da atividade de motivação, escolhemos apresentar um vídeo sobre a temática “sistemas de cotas raciais no Brasil”¹. Após, foi feito um debate em que os alunos foram motivados a pensar sobre o motivo da criação do sistema de cotas raciais no Brasil e posicionaram-se sobre o assunto.

A atividade de introdução é a apresentação do autor e da obra; em nosso PDLL, nosso foco era trabalhar como o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, mas concluímos que deveríamos utilizar outra leitura para promovermos a intertextualidade. Escolhemos, então, o conto Pai Contra Mãe, do autor Machado de

¹ Empresa Brasil de Comunicação (2012).

Assis. Na atividade de Introdução, começamos apresentando sobre a obra *Pai Contra Mãe* e falando um pouco sobre a vida e as obras de Machado de Assis.

Ainda nesta atividade, observamos que os alunos ficaram impressionados com a história da vida de Machado de Assis, filho de mulato, pobre, mas que conseguiu ser um gênio das letras sem ter frequentado a escola. Ainda nesta etapa, abordamos a vida e as obras Monteiro Lobato, destacando as grandes polêmicas em torno do autor, por ser considerado racista.

De acordo com Cosson (2006), o professor deve tomar cuidado para que a atividade de introdução não seja uma longa aula expositiva com detalhes biográficos que não interessem. Por isso, para esta atividade, utilizamos a apresentação de algumas fotografias (tiradas da internet) de Machado de Assis e Monteiro Lobato e também imagens que tivessem relação com as leituras. Através disso, estimulamos os alunos a levantarem hipóteses sobre qual seria o enredo dos contos que iriam ser lidos na próxima etapa.

Na etapa da leitura, optamos por fazer um círculo e uma leitura compartilhada. Iniciamos com a leitura do conto “*Pai Contra Mãe*”. Cada aluno recebeu o texto e pode ler uma parte para o grupo. Estipulamos alguns intervalos durante a leitura, pois observamos que os alunos não só apresentavam dificuldades em ler alguns trechos do conto como também de entender o significado de alguns termos.

O intervalo durante a leitura é muito importante, mesmo não sendo uma leitura extensa. Para Cosson (2006), o intervalo funciona como um diagnóstico, por meio do qual o professor poderá resolver problemas ligados ao vocabulário e outras dificuldades ligadas à decifração. A quantidade de intervalos durante a leitura depende principalmente do próprio processo de letramento literário do aluno.

Na etapa de leitura do nosso PDLL, o conto *Pai contra mãe* exigiu mais de um intervalo, pois, em se tratando de um texto escrito em 1906, apresenta um vocabulário mais requintado e com palavras específicas do período da escravidão no Brasil. Já o círculo de leitura do conto “*Negrinha*” só exigiu um intervalo, aparentemente a leitura foi mais fácil, ainda que o texto também tivesse palavras de significados desconhecido pelos alunos.

Na etapa da interpretação, achamos que seria muito válida uma roda de conversa para que os alunos expusessem o quanto a leitura os havia impactado. Na primeira leitura de “*Pai contra mãe*”, após a roda de conversa, onde trocaram suas

primeiras impressões sobre o conto, os estudantes foram colocados em grupos para uma discussão sobre algumas perguntas sobre o texto.

Para a atividade de interpretação do conto “Negrinha”, também formamos uma roda de conversa para que os alunos compartilhassem suas interpretações. Desenvolvemos uma dinâmica em que alguns alunos sorteados tiveram que responder para o grupo questões que mobilizassem seu entendimento sobre a obra de forma global, buscando analisar diálogos que, aparentemente, estavam implícitos.

As atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, e isso pode variar de acordo com o tipo de texto, idade do aluno e série. Cosson (2006) propõe, dentro do cenário de letramento literário, pensar na interpretação em dois momentos: o interior e o exterior: “O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra e tem seu ápice na apreensão global da obra. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual [...]”. (COSSON, 2006, p. 65).

O momento exterior é a concretização da interpretação como construção de sentido, e é nesse momento que o letramento literário que adquirimos na escola se diferencia da leitura individual. Na escola, temos a possibilidade de ampliar coletivamente os sentidos adquiridos. “Por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e que essa coletividade fortalece e amplia horizontes de leitura”. (COSSON, 2006, p. 66).

A contextualização, segundo Cosson (2006), refere-se aos contextos que, teoricamente, a obra traz consigo. Esses contextos podem ser ampliados ou ressignificados. “Sempre é possível acrescentar ou ampliar um contexto já dado”, como afirma Cosson (2006 p. 86) No entanto, o autor apresenta inicialmente sete contextualizações básicas numa sequência expandida: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

No desenvolvimento do nosso Projeto Didático de Letramento Literário, analisamos a contextualização nas perspectivas histórica, estilística e presentificadora. A contextualização histórica relaciona a obra à época em que ela foi escrita, é o que comumente alguns professores fazem no ensino médio: “Essa contextualização visa a relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente”. (COSSON, 2006, p. 87).

Para contextualizar historicamente as obras trabalhadas, optamos por levantar hipóteses sobre qual era o cenário da sociedade da época e quais as motivações levaram Machado de Assis e Monteiro Lobato a escrever obras que abordassem a questão da escravidão. O grupo concluiu que era um período em que a discriminação racial era algo visto como normal na sociedade. Outro ponto levantado durante essa atividade foi que o conto “Pai contra Mãe” foi o único publicado por Machado de Assis abordando o tema escravidão, o que poderia demonstrar que o próprio autor poderia ter vergonha de sua origem.

Sobre o conto “Negrinha”, os alunos pontuaram que o linguajar utilizado para descrever a personagem “Negrinha” e até mesmo a personagem “Dona Inácia”, em Memórias de Emília, já não é aceito atualmente, o que na época era considerado normal. Também discutimos a polêmica sobre Monteiro Lobato ser considerado racista ao depreciar os personagens negros nas suas obras. Alguns alunos apontaram que, nesta época, no Brasil, os negros eram considerados como uma raça inferior e que isso, hoje, infelizmente ainda ocorre.

Os diálogos levantados nesta atividade foram muito ricos, pois os alunos refletiram sobre o quanto a sociedade já mudou, mas o quanto ainda precisa mudar, uma vez que, atualmente, as desigualdades entre brancos e negros são ainda muito visíveis, bastando olhar para a nossa própria escola, onde quase 90% dos alunos são brancos.

Na contextualização estilística, abordamos o período realista, de Machado de Assis, e pré-modernista, de Monteiro Lobato. Para esse momento, deixamos bem claro que os estilos literários não podem ser analisados de forma engessada. Muitas obras podem apresentar características de mais de um estilo literário e que isso depende muito da análise. Por isso, concordamos com Cosson (2010, p. 87) quando afirma que “O período literário é um complexo estilístico, uma virtualidade que a obra efetiva de maneira peculiar”.

Para esse momento, explicamos as características de cada período literário e o que relacionava a obra a determinado período. Ressaltamos que mesmo o conto “Negrinha” não sendo caracterizado como uma obra do período realista, era possível identificar muitas características desse período. Como nosso foco para o PDLL era o conto “Negrinha”, resolvemos, nesta etapa, explorar o conto “Pai Contra Mãe” e o Realismo.

Para que este momento se tornasse mais significativo, além da roda de conversa, propusemos uma atividade em que eles pudessem utilizar uma ferramenta digital. Foi pedido aos alunos que eles elaborassem um pôster digital utilizando o *canva* ou *piktochart*. No pôster, deveria constar uma apresentação da obra “Pai Contra Mãe” com resumo do enredo, período literário e contextualização histórica e a utilização de elementos multimodais.

Para a atividade de contextualização presentificadora, resolvemos nos ater à obra “Negrinha”. Buscamos para essa atividade abordar o tema a infância das crianças negras e trazer esta temática para os dias de hoje. Para iniciar, mostramos uma tela de Debret.

Imagem 1 - Tela de Debret para abordar o tema das crianças negras no Brasil



Fonte: Jean-Baptiste Debret: Um jantar brasileiro, 1827 *apud* Júnior (2011).

Orientamos a turma para que estabelecessem um paralelo entre a pintura, o conto “Negrinha” e qual é a realidade hoje. Segundo Cosson (2006), na contextualização presentificadora, o aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identificação com a obra. Para isso, refletimos sobre a infância perdida da personagem e a sua transformação após brincar com a boneca das sobrinhas de Dona Inácia.

Esta atividade foi muito interessante, pois algumas alunas conseguiram estabelecer uma relação com suas vivências no trabalho com as crianças. Isso ocorreu porque muitas alunas, como estudantes do magistério, acabam fazendo estágio em creches e escolinhas do município. Sendo assim, houve muitos relatos sobre as situações de discriminação ocorridas entre as próprias crianças, uma vez que elas demonstram comportamentos que são passados pelos pais.

Outra questão debatida no grupo foi que muitas crianças negras, assim como “Negrinha”, ainda hoje em dia são privadas de sua infância por terem que trabalhar para ajudar a família, o que ocasiona, muitas vezes, que não tenham condições de frequentar a escola ou, quando frequentam, acabam abandonando-a antes de completar a educação básica.

Para a atividade de segunda interpretação, optamos por trabalhar com o conto “Negrinha”. A segunda interpretação tem por objetivo uma análise mais aprofundada de um dos seus aspectos e, segundo Cosson (2006, p. 92), “ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas ou históricas ou outra leitura”.

Primeiramente, pensamos numa atividade de releitura em que a personagem “Negrinha” tivesse um final diferente do que está no conto e que ela mesma pudesse contar sua trajetória de vida. Para motivar os alunos para a produção do texto, propusemos a utilização de uma ferramenta digital. Porém, no decorrer das aulas, surgiu a oportunidade de a turma participar de um concurso de curtas-metragens que estava sendo promovido pela escola. A partir disso, decidimos que a produção da releitura seria utilizada para a elaboração do curta.

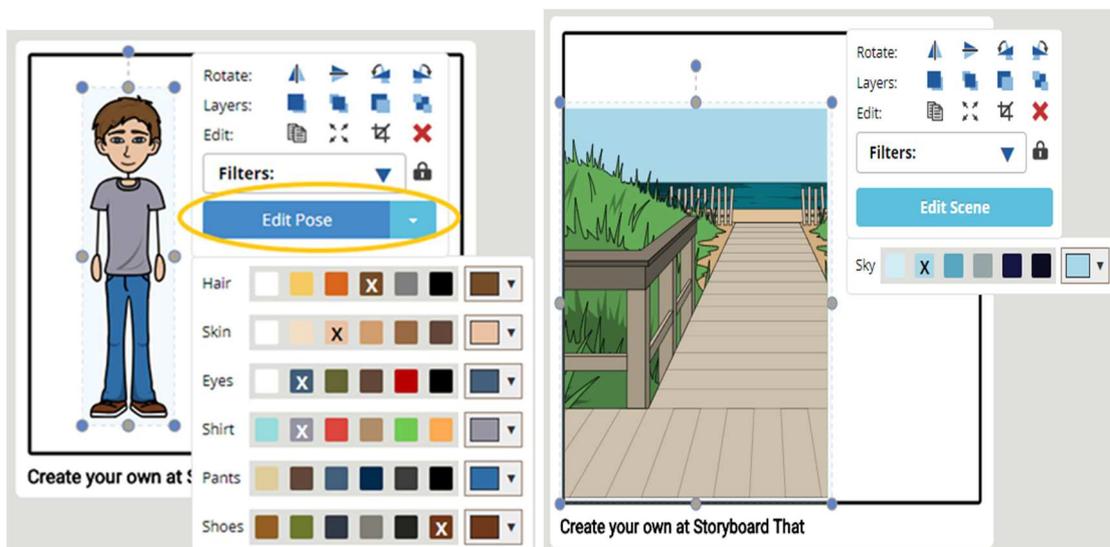
A atividade de releitura foi elaborada em duplas. Os alunos deveriam escrever a narrativa de Negrinha como se eles fossem a personagem, isto é, como foco narrativo em 1ª pessoa, narrando uma história de vida e superação. Durante essas atividades, os alunos mostraram-se bastante motivadas em oportunizar uma trajetória de vida diferente para a personagem. Releitura é o processo de produção de um novo texto a partir de um texto-base. Através dessa atividade, o leitor tem a possibilidade de recriar a obra, acrescentando nessa nova produção vivências e sentimentos que são provocados no leitor durante a leitura.

Como o objetivo da produção das releituras era a produção de um curta-metragem, seria necessária a elaboração de um roteiro. Para a elaboração do roteiro, pensamos que os alunos poderiam elaborar um *storyboard* (roteiro ilustrado) para facilitar a gravação do curta-metragem. *Storyboard*² é uma sequência de desenhos, quadro a quadro, com o esboço das cenas. É basicamente um roteiro ilustrado. Ele pode ser feito no papel ou no computador através de ferramentas específicas. Para a elaboração da atividade, utilizamos a ferramenta *Storyboard*

² O QUE... (2019).

That. O *Storyboard That*³ é uma ferramenta gratuita que pode ser utilizada para criar histórias em quadrinhos e também o próprio *storyboard* (roteiro). Ela pode ser baixada no celular como *app* e acessada no computador. O aluno pode entrar na ferramenta pelo *gmail* ou *Facebook*. A versão gratuita possui a disponibilidade de até seis quadrinhos e várias possibilidades de cenários, personagens e objetos.

Figura 11 - Como editar pose e cenários na ferramenta *Storyboard That*



Fonte: Plataforma *Storyboard That*.

Para a elaboração do roteiro, os alunos sugeriram que fosse escolhida uma das releituras elaboradas pela turma. Decidimos, então, que faríamos uma roda de leitura para que cada dupla lesse sua produção e que, após, a turma iria escolher o texto que melhor se adaptaria para transformar-se num curta-metragem.

Foi interessante observar como os alunos se sensibilizaram com a história e como alguns demonstraram identificação com a personagem. O grupo resolveu escolher duas releituras para transformá-las em *storyboard* (roteiro) para, então, começarem a gravação do curta-metragem.

A sequência de atividades que fizemos com e a partir do texto literário, envolvendo leitura e escrita, transformando uma modalidade em outra, envolveu, além de uma releitura, uma retextualização. Marcuschi (2001) chama de retextualização a passagem, ou transformação do texto falado para o escrito. Para nós aqui significa a transformação de um gênero em outro.

³ Storyboard That (2019).

Assim, a partir da leitura do conto Negrinha, foi solicitada aos alunos a produção escrita de uma releitura, e, posteriormente, a retextualização para o gênero *storyboard* utilizando a ferramenta *Storyboard That*. Como finalização da atividade, os *storyboards* serviram de guia para a produção de um curta-metragem para o concurso da escola. Esse processo pode ser sumarizado da seguinte maneira:

Figura 12 - Sumarização das etapas de leitura e escrita



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A ideia inicial era utilizar uma ferramenta digital por meio da qual os alunos pudessem fazer uma releitura do conto Negrinha. No decorrer das atividades do trimestre, a escola resolveu fazer um concurso de curtas a partir de uma leitura literária, a partir daí os alunos se mostraram bastante motivados para a reescrita do conto, e para que as gravações fossem mais bem organizadas pensamos então nos alunos elaborarem um *storyboard*. A análise dos dados produzidos pelos alunos será feita no próximo capítulo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, iremos analisar as atividades que foram desenvolvidas no Projeto Didático de Letramento Literário, primeiramente, mostraremos os resultados do questionário inicial sobre as trajetórias de letramento dos estudantes; em seguida iremos analisar duas produções escritas (releituras do texto literário) elaboradas para que fossem retextualizadas em forma de roteiro.

Na sequência, analisaremos as produções escritas na ferramenta digital *canva* e *Storyboard That*. Por fim, analisaremos a produção do curta metragem e o questionário final sobre as percepções dos estudantes sobre o desenvolvimento do PDLL. Antes disso, é muito importante lembrar algumas características da turma. A turma era rotulada pelos professores como totalmente desmotivada, infrequente e briguenta.

Havia três realidades muito claras: **aqueles alunos que não trabalhavam**, dependiam dos pais, enfrentavam uma situação socioeconômica que, muitas vezes, os impedia de irem à aula todos os dias e de entregarem as atividades exigidas, pois faltava-lhes dinheiro para o transporte e para compra de materiais.

Havia também **aqueles que trabalhavam no turno da manhã** em escolinhas do município e chegavam à aula já cansados e desmotivados e que frequentemente pediam para sair mais cedo da aula. Por fim, **ainda aqueles que tinham uma realidade familiar e econômica aparentemente estável**, que normalmente vinham às aulas.

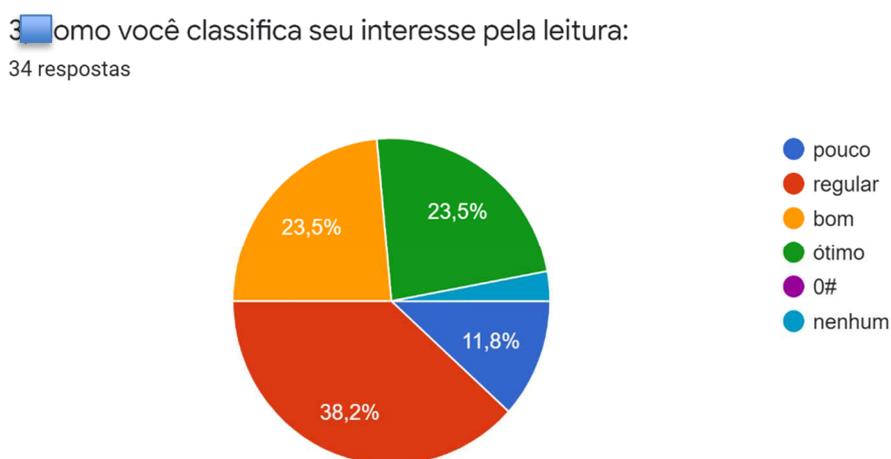
Tratava-se de uma escola da Rede Pública Estadual, que, no momento da pesquisa e ainda hoje, passa por dificuldades financeiras atrasando e parcelando o salário dos professores. Em função disso, muitos docentes faltavam, até mesmo por falta de dinheiro para o deslocamento, e os que trabalhavam acabavam desmotivando os alunos a continuar o curso.

Além de tudo isso, os alunos apresentavam lacunas na aprendizagem, pois já vinham do ano letivo anterior com falta de professor. Nossa principal inquietação era pensar que tipo de alunos com várias lacunas na aprendizagem escrita e com pouca base e motivação para a leitura literária estava sendo formado para serem professores mediadores de leitura para as crianças das séries iniciais.

4.1 Conhecendo as Trajetórias de Letramento

Antes do desenvolvimento do PDLL, planejamos conhecer as trajetórias dos alunos com relação à leitura literária. Elaboramos, então, um questionário que foi enviado aos estudantes por meio da ferramenta Google Forms. A pergunta inicial era como os alunos classificavam seu interesse pela leitura.

Gráfico 1 - Resultado da pesquisa sobre as trajetórias de letramento



Fonte: Elaborada pela autora.

Constatamos que 50% dos alunos que responderam ao formulário considerava seu interesse pela leitura de pouco a regular. Esse número nos fez pensar no quanto a escola precisava priorizar, principalmente no curso de Magistério, com o desenvolvimento de atividades que envolvessem a leitura literária de forma significativa.

A próxima pergunta era uma pergunta aberta na qual os estudantes deveriam contar alguma lembrança de um momento de leitura na infância:

Conte-me a sua lembrança mais distante de momento de leitura (alguém lendo para você ou você tentando ler). (sua idade na época, quem estava com você, por que você estava lendo, o que você sentia, e assim por diante). Conte a história dessa lembrança.

- *As "horas do conto" fazem parte das minhas melhores lembranças de infância sobre leitura.*

- *Eu tinha apenas um livro de história. Ganhei quando entrei na primeira série. Minha mãe lia o livro para mim sempre que eu pedia. Lembro de um dia ela ter encurtado a história e eu ter dito que não era assim. Minha mãe sempre lia fotonovelas e minha vó, que não conheci, tinha muitos livros. Morávamos na casa que era dela, então os livros sempre estiveram lá. No final do EFII comecei a ler alguns desses livros.*
- *Minha vó gostava de ler mensagens em alemão e pequenos textos também em alemão.*
- *Meu pai lendo Peter Pan para mim, eu tinha uns 5 anos, ele estava lendo para eu dormir, pois eu amava esse livro, me sentia muito bem enquanto ele contava, sempre que ia dormir, tinha que ouvir essa história, isso durou até meus 7 anos.*
- *Quando eu tinha uns 4/5 anos de idade eu ganhei um livro que era 365 histórias antes de dormir. E eu tinha muita vontade de ler e minha família sempre me ajudava, minha vó e minha mãe me ensinaram a ler através desse livro e foi em menos de 365 dias pois a vontade era grande hahahah.... Eu lembro que eu pulava de alegria porque adorava de mais o livro, não estava 100% ainda mas foi uma ótima ajuda e eu fiquei feliz de mais e saía "lendo" esse livro para todo mundo que eu via.*
- *Quando eu era menor, por volta dos 6 ou 7 anos, minha mãe começou a ler histórias para dormir de um livro "365 histórias para dormir", tínhamos várias edições com várias histórias, esperava por ela todo dia para ela ler para mim, lembro que adorava ouvir as histórias, pedia sempre mais e no outro dia ficava ansiosa para a próxima.*
eu quando era pequena tentava ler historias em quadrinhos e sentia uma emocao enorme de ver pelso desenhos
- *Bom momentos em casa quando minha mãe lia para mim. E quando eu pegava livros didático da escola para tentar ler, aos 6 anos de idade.*
- *Quando eu tinha de 8 a 10 anos, minha vó lia para mim dormir. Eu adorava aqueles livrinhos da bíblia.*
- *Lembro só de quando as professoras liam na sala de aula*
- *Minha professora leu pra mim, mas não me recordo o livro.*
- *A primeira vez que consegui ler, li um jornal.*
- *No 3 ano, eu adorava comprar livros da ciranda cultural, e tentava ler*

- *Quando eu tinha 6 anos, lembro de minha mãe lendo a história da Bela Adormecida, amava muito essa história. Me sentia como uma princesa, pois eu amo dormir.*
- *Lembro que uma vez ganhei um livro que vinha 50 histórias da Disney e todas as noites a minha vó lia uma história para mim, ela como professora sempre incentivou a minha leitura às vezes eu pegava livro na biblioteca para nós ler juntas.*
- *minha mãe lendo "menina bonita do laço de fita", eu estava com 9/10 anos..*
- *No 1º ano, ainda enquanto estava sendo alfabetizada, minha professora sempre iniciava a aula lendo o livro "uma história por dia".*
- *Era um momento muito agradável, me despertou o gosto pela leitura desde pequena. Em uma data comemorativa meus pais me perguntaram o que eu gostaria de ganhar e ficaram chocados por eu ter pedido de presente o livro igual ao da professora, ao invés de brinquedos ou algo do tipo.*
- *Eu era bem pequena, acho que tinha uns 8 anos e meu pai mostrava livros figuras, e eu adorava*
- *6 anos, desde os três anos sempre fui apaixonada por "Cachinhos Dourados", até então sempre lida pela minha mãe. Ao entrar no primeiro ano das séries iniciais, resolvi aprender a ler aquele livro! Mas nunca fui adiantada demais, tornando os processos iniciais entediantes.*
- *Eu tinha entre 5 a 7 anos , minha mãe estava me ensinando a ler, Eu lia palavra por palavra com uma angústia de errar.*
- *Na minha infância eu não me recordo em nenhum momento, mas me recordo do dia em que a professora leu "A menina bonita do laço de fita" no ensino médio, nunca escutei uma história a ponto de ficar encantada como fiquei.*
- *Eu tentando ler meu pé de laranja lima, tinha uns 9 anos e estava com uma amiga.*
- *Lembro quando eu era pequena e pedia para minha mãe contar-me uma história. ora ela inventava ora ela lia alguma história para mim*
- *Quando minha mãe leu um livro de porquinho pra mim, com uns 5 anos, eu acho*

- *Quando minha mãe lia para mim quando eu fora dormir, quando eu li no 6º uma história que me lembro até hj "A menina das bolinhas de sabão" Ou quando terminei minha bíblia (Kids).*

Ao analisarmos as respostas dos alunos observamos que o espaço escolar é pouco citado nas lembranças de leitura dos estudantes. Isso mostra o quanto a escola precisa avançar como espaço que proporciona leituras significativas não só no Ensino Médio, mas também nas séries iniciais.

Outro aspecto importante a partir da análise das respostas acima, é o quanto as leituras na infância, mediadas pela família, são carregadas de marcas afetivas:

"Era um momento muito agradável, me despertou o gosto pela leitura desde pequena".

"Bom momentos em casa quando minha mãe lia para mim"

"meu pai mostrava livros figuras, e eu adorava"

Esses dados reforçam que a contação de histórias feitas na infância pode impactar o sujeito na vida adulta, como destacam Mateus *et al.* (2014, p. 56):

As histórias despertam no ouvinte a imaginação, a emoção e o fascínio da escrita e da leitura. Afinal, contar histórias é revelar segredos, é seduzir o ouvinte e convidá-lo a se apaixonar... pela história... pela leitura. A contação de história é fonte inesgotável de prazer, conhecimento e emoção, em que o lúdico e o prazer são eixos condutores no estímulo à leitura e à formação de alunos leitores.

As respostas dos alunos também nos fizeram pensar que muitas crianças tornam-se leitores assíduos durante a infância e, na medida em que vão crescendo e tornando-se adolescentes, vão perdendo o hábito da leitura, pois, possivelmente, a escola não consiga promover espaços para leitura significativa que atenda a esse público.

Foi possível perceber que, de modo geral, todos os alunos tiveram contato com a leitura na sua infância, e isso, de alguma forma, foi significativo para eles. Isso nos leva a pensar é em que momento de suas trajetórias de vida o gosto pela leitura foi se perdendo ou será que realmente se perdeu?

Acreditamos que é necessário que as aulas de literatura, principalmente no Ensino Médio, considerarem as formas híbridas e multimodais de leitura para

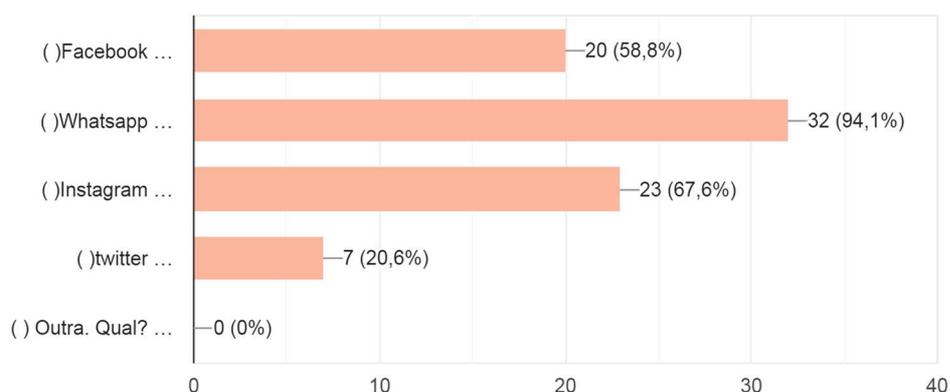
“resgatar” o interesse do leitor que ainda está em formação. Podemos ler um livro impresso, mas também podemos ler um livro adaptado em HQ, assistir a um filme adaptado de uma obra, enfim, é preciso entender que perfil do leitor no Ensino Médio mudou devido às transformações sociais e tecnológicas.

Tendo em vista essas transformações, pensamos em conhecer a relação dos alunos com o uso das mídias sociais. Para isso perguntamos quantas vezes por dia acessem as mídias mais populares.

Gráfico 2 - Resultado da pesquisa sobre as trajetórias de letramento

6)Quais mídias sociais usa e quantas vezes você usa por dia:

34 respostas



Fonte: Elaborada pela autora.

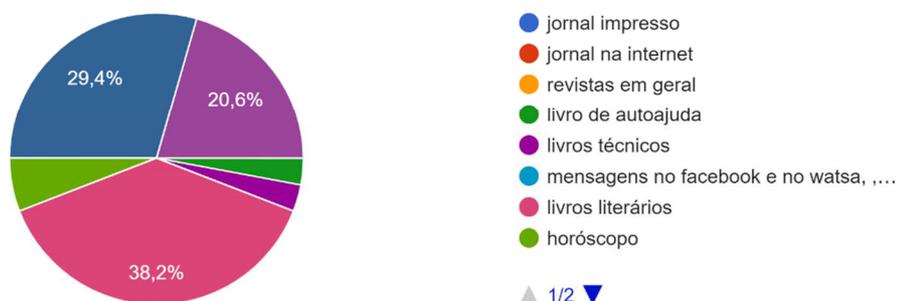
Foi possível constatar que eles interagem muito nas mídias sociais, e o *Whatsapp* e o *Instagram* são as redes mais utilizadas pelos alunos. Mesmo interagindo nas redes sociais, constatávamos que os estudantes tinham certa resistência em utilizar ferramentas que contribuíssem para sua aprendizagem, no entanto, percebemos que a resistência decorria não só pela falta de estímulo dos professores durante as aulas, mas também pela falta de acesso à internet em suas casas, muitos só conseguiam se conectar no wifi disponibilizado pela escola.

Os dados coletados por esta pesquisa mostrou-nos, também, quais eram seus gostos com relação à leitura.

Gráfico 3 - Resultado da pesquisa sobre as trajetórias de letramento

4) O que você gosta de ler:

34 respostas



Fonte: Elaborada pela autora.

Como pode ser constatado no gráfico acima, 38,2% dos estudantes disseram que gostavam de ler livros literários, 29,6% histórias em quadrinhos e 20,6% mensagens do Facebook e Whatsapp. Desses dados, nos chama atenção o gosto pelo texto literário, que, como pode ser visto no primeiro gráfico, não está relacionado ao interesse dos estudantes em ler. Isso nos leva a crer que há o gosto pelos textos literários, mas não existe motivação para lê-los.

Um último dado que nos pareceu relevante no gráfico acima, e nos deixou surpresas, foi o gosto dos estudantes pelas histórias em quadrinhos. Isso aponta para o quanto nossos estudantes estão impactados pela multimodalidade e que o ensino da literatura deve abrir espaço para o uso das tecnologias digitais.

Essa pesquisa inicial sobre as trajetórias de letramento dos alunos levou-nos a idealizar e desenvolver um projeto de letramento literário, que foi chamado de PDLL (Projeto Didático de Letramento Literário), em que a motivação para o desenvolvimento das atividades deveria partir de um interesse real unindo a leitura do texto literário à produção de sentido através da escrita na tela, tendo como suporte uma ferramenta digital.

4.2 Análise das Produções Escritas(releituras) de Laura e Mariele e Lúcia e Emília

Como já foi dito no início deste trabalho, nossa preocupação era como promover ações letradas para um grupo de alunos que tiveram uma trajetória de

letramento pouco significativa, possivelmente pelo pouco contato com a leitura durante seu processo de alfabetização e talvez, dado o seu contexto de origem, não vissem nessas atividades como algo significativo.

Por acreditarmos em todo o potencial que a literatura tem para que o aluno dê vazão à sua voz, alinhamo-nos ao que diz Rouxel (2012, p. 75): “Não podemos nos contentar em incriminar o modelo de leitura literária em vigor nas salas de aula sem abrir perspectivas para que saíamos do impasse”. Assim, depois de os alunos lerem Negrinha e terem discutido o texto, Laura e Mariele escreveram a releitura abaixo:

Texto I- Laura e Mariele

Meu nome é Alice, mas eles nunca me chamaram pelo meu nome, me apelidaram como “negrinha”, Eu sinceramente odiava esse apelido. Hoje tenho 40 anos durante toda minha infância/adolescência eu sofria abuso e agressões.

Agora que já me apresentei vou contar um pouco de minha história e das poucas lembranças que tinha de minha mãe, lavando, cozinhando e passando roupas. As piores eram quando surravam, castigavam e humilhavam. Lembra que sempre falei para mim mesma não viveria assim mesmo que me custasse a vida.

Quando fiz 7 anos fui para casa dos senhores que me compraram, assim crescia no meio de xingamentos, humilhações e agressões constante. Por ser menina e negra, na casa da Dona Maria e seu Nicolau descobri o que era ser tratada com desprezo, desdém frieza e indiferença.

No dia dos meus 15 anos seu Nicolau me chamou para dizer que me daria um presente, fiquei surpresa e feliz, pois não esperava nada dele. Disse para nos encontrar-nos no quarto ao lado do porão, quando entrei no quarto ele estava lá, fiquei a espera, logo chegou e estava diferente com olhar frio, me olhava com outros olhos, ele me olhou dizendo que eu era mulher e logo começou a me tocar e tirar a minha roupa, isso foi a primeira vez de muitas que aquele homem me tocou.

Aos meus 18 anos consegui minha liberdade e finalmente realizei meu sonho de estudar para ser uma professora e escrever meu livro, as lembranças do meu passado sempre vem à tona, mas lembrar que superei tudo isso, me fortaleceu cada dia mais.

Como se vê, Laura e Mariele sensibilizam-se com a personagem e dão vida longa à Negrinha, e ela é redimida: aos 40 anos, pode olhar para seu passado e contar sua história de superação. Ao ler o texto de Laura e Mariele, foi possível

perceber que surgiram reações subjetivas durante a escrita o que coloca em evidência a presença de um “Leitor subjetivo” ou “Sujeito Leitor” que, segundo Langlade (2013), é um leitor construído pelas suas experiências.

Percebemos que as atividades desenvolvidas no Plano Didático de Letramento Literário oportunizaram a expressão da subjetividade, e isso ocorre quando o leitor se implica na leitura e experimenta reações que o tocam significativamente. De forma involuntária, as alunas relacionaram a história da personagem “Negrinha” com a situação de abuso e violência vivida por muitas crianças e adolescentes hoje.

Essa relação de implicação do sujeito leitor, demonstrada através da atividade de releitura de Laura e Mariele, ocorre através de uma leitura participativa que é indispensável para a apropriação da obra por seu leitor. Segundo Langlade (2013), o investimento emocional, psicológico, moral e estético colocam a obra como uma experiência singular.

A outra atividade de releitura escolhida para esta análise foi a de Lúcia e Emília.

Texto II- Lúcia e Emília

Negrinha, pestinha, diabo, descansada, pata-choca, Coisa-ruim, lixo, entre outros. Era assim que eu era chamada, ou melhor, xingada. Mas meu nome mesmo era Dandara, estou com 45 anos hoje. Aqui contarei minha dolorida história.
Fui criada por uma “boa senhora” que me tratava como um ser insignificante.
Dona Inácia, viúva sem filhos, que sonhava que fazia muito por mim, incluindo as chibatadas que me dava.
Passei fome e frio, e assim cresci, magra, tatuada de sinais, cicatrizes e vergões.
Brincar? Palavra inexistente na minha vida.
Após alguns anos sendo escravizada, com 18 anos fui libertada. Me libertei. Cansada de tantos castigos e cocres. No momento de raiva, com uma faca afiada revidei. E o sangue de Dona Inácia escorreu por aquele piso branquinho. Depois de muito tempo escutando palavras horríveis, me senti livre.
Porém, nem tudo foi como eu queria. Acabei sendo presa e fiquei um tempo detida.
Vinte e sete anos depois do acontecido me reinventei. Foram 27 anos tentando esquecer essa infância cruel que vivi. Encontrei pessoas que me ajudaram a superar e a seguir em frente.
Apesar das marcas que carrego em meu corpo, sinto que sou uma nova pessoa.

A história de Lúcia e Emília guarda bastantes aspectos da linguagem literária. Ao contrário da Alice (note-se que, nas duas histórias, a “Negrinha” tem um nome), a liberdade de Dandara decorre do assassinato daquela que lhe causara todas as humilhações e sofrimentos – Dona Inácia. Tal como na história anterior, apesar dos

anos de prisão, a liberdade e a redenção vieram, e a personagem pode contar sua história.

O texto dois nos mostra que as estudantes estabeleceram relações de sentido com a leitura também através de experiências subjetivas. “O leitor, por exemplo, dá sentido ao comportamento e às ações dos personagens a partir de “teorias” psicológicas que adquiriu, seja diretamente, seja por meios de saberes construídos”. (LANGLADE, 2013, p. 35).

Para Petit (2008), o leitor não é passivo; ele reescreve, reinventa, introduz variantes e é transformado por isso. Durante as produções das releituras, foi possível constatar que os estudantes se envolveram com a atividade como poucas vezes faziam na sala de aula. Ao reescreverem o conto “Negrinha”, emprestaram à história elementos de seu universo pessoal: cenários, traços físicos e de caráter dos personagens, ou seja, de acordo com Langlade (2013), houve a complementação da obra.

Os textos que estamos discutindo aqui também nos mostram como, a partir do texto literário, os alunos interpretam os processos identitários, os conflitos e as relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, indo ao encontro do que recomenda a BNCC. (BRASIL, 2016). Percebe-se, nas produções escritas, como eles analisam as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que a Negrinha circulava (e pouco falava) e conseguem dialogar com o texto de Machado e com as circunstâncias atuais, construindo sentido.

Aqui cabe apresentar as avaliações que os alunos fizeram ao final do PDLL. O aluno 14⁴ afirma que o projeto

me fez lembrar o quanto os negros sofriam de uma forma inexplicável, comecei a pensar mais na forma como os negros são tratados hoje. (Aluno 14)

Ou seja, a leitura literária fez com que os alunos pudessem ver como a questão da escravidão e suas consequências impactam nossa sociedade até hoje. O texto literário funcionou, no nosso caso, como um “bom andaime educativo” (COLOMER, 2007, p. 36), fazendo os alunos avaliarem o seu estar no mundo. O aluno 8 também passou pela experiência de, a partir do trabalho com o texto literário, desenvolver um senso crítico para agir em favor de causas que acredita serem justas:

⁴ Para as avaliações do final do projeto, os alunos não precisaram se identificar, então os numeramos,

ao lermos livros desta temática, criamos um senso crítico e logo nos impomos para defendermos o que acreditamos. Então poderemos ter mais ferramentas para defender essa causa (Aluno 8)

É importante ressaltar que, durante todo o desenvolvimento do PDLL, foi dada ênfase à interação. As rodas de leitura eram vistas sempre como espaço para o diálogo, e os alunos demonstravam bastante interesse em participar. Segundo Cosson (2017), a aula de literatura é, antes de mais nada, um momento em que se promove a interação que leva o aluno a conhecer e fazer do texto literário uma referência para sua vida.

Relembramos que as duas releituras acima analisadas foram as escolhidas pela turma para a produção do *storyboard* (roteiro). Esta escolha aconteceu após os estudantes fazerem uma roda de leitura em que todos ouviram a história de todos. Este foi um momento muito rico de troca e expressão de diferentes emoções. Todos puderam compartilhar sua releitura.

Como dito anteriormente, no início do ano letivo os estudantes preocupavam-se em escrever apenas para obter nota na tarefa, e percebíamos que a atividade escrita para eles não era algo significativo. A partir do momento em que eles perceberam que a produção escrita do conto Negrinha parte de um interesse real, o que nos projetos de letramento pode ser entendido como prática social, os alunos entendem que a produção textual na sala de aula pode ir muito além de uma simples atividade para cumprir tarefa.

Para esta pesquisa, analisamos os dois textos que foram escolhidos para ser retextualizados na ferramenta digital, porém ao lermos as produções de todos os alunos da turma, ficou claro que cada um foi construindo sua escrita levado pelas suas experiências de leituras e também de vida, o que Langlade (2013) define como as experiências do “leitor subjetivo”.

Percebemos que, muitas vezes, a escrita proporcionada pela escola tem pouco significado para o aluno, pois, por inúmeras vezes em sua vida escolar, o estudante produz textos para que o professor corrija erros ortográficos, que posteriormente irão parar na lixeira.

Quando a escrita parte de um interesse real para a vida do estudante, ela passa a ser reflexiva. A escrita como prática, segundo Yagelski (2012), é uma maneira de experimentar a nós mesmos no mundo através da língua. As aulas de

literatura necessitam aliar a leitura e a escrita para que ambas possam ser significativas e contribuir para o ensino/aprendizagem, até mesmo porque, elas são indicotomizáveis. (FREIRE, 1997).

Na imagem abaixo, os alunos reúnem-se em círculos para socializarem as suas releituras do conto Negrinha. Foi possível observar que os alunos se sensibilizavam a cada nova história lida. Isso demonstra que participar de roda de leitura deve ser uma prática que não pode ficar restrita as séries iniciais ou o ensino fundamental, ela deve também ser praticada no ensino médio.

Imagem 2 - Círculo de leitura das produções escritas



Fonte: Elaborada pela autora.

4.3 Análise das Produções do Pôster na Ferramenta Canva

Como já abordado na fundamentação teórica, umas das etapas do PDLL foi o desenvolvimento de uma sequência didática baseada na sequência básica e expandida de Cosson (2006) Uma das etapas da sequência expandida são os intervalos de leitura, durante os quais o professor pode contextualizar a obra ou relacioná-la com outra.

Durante essa etapa, resolvemos trazer a leitura do conto “Pai Contra Mãe” de Machado de Assis, com o intuito de relacioná-lo com a temática e o contexto do conto “Negrinha”. Para isso, resolvemos proporcionar aos alunos a utilização das ferramentas Canva ou Piktochart para que eles produzissem um pôster digital.

Para a produção do pôster, os alunos foram levados ao laboratório de informática e, em dupla, tiveram que pesquisar alguns aspectos da obra: personagens, período literário, contexto histórico e expressar, isso de forma multimodal, fazendo uso dos recursos disponíveis nas ferramentas.

Em seguida, vamos analisar os pôsters produzidos pelas duplas Laura e Mariele e Lúcia e Emília:

Figura 13 - Pôster digital elaborado na ferramenta canva

PAI CONTRA MÃE

PERSONAGENS

Clara: Esposa de Cândido
Mônica: Tia de Clara
Cândido Neves: Marido de Clara

MACHADO DE ASSIS
♥ 21/06/1839 † 29/09/1908
Jornalista, contista, cronista, romancista e poeta
Foi um dos nomes mais importantes da literatura do século XIX.

CAPA DO LIVRO

TEMÁTICA
O conto relata a escravidão como foco porém, fala também sobre o egoísmo, o racismo, a pobreza e o aborto.

Período Realista

- Período iniciado no século XIX
- Tem como característica a capacidade demonstrar a realidade da maneira mais plausível possível.
- É um movimento artístico amplo que se apresenta contra os arroubos sentimentais e idealistas do Romantismo.

CONTEXTO HISTÓRICO X ATUAL

A obra "Pai contra mãe", de Machado de Assis nos faz refletir sobre acontecimentos atuais, tais como o branco ou o ser humano visto como mercadoria.
Vemos também que a discriminação ainda é algo recorrente nos dias atuais.

Fonte: Material produzido pelos alunos.

As alunas Laura e Mariele optaram por utilizar o Canva, uma ferramenta gratuita para a elaboração de cartazes e pôsteres. As alunas não tiveram dificuldade em acessar a ferramenta e explorar suas potencialidades. Produziram um texto multimodal, pois além da inserção dos elementos visuais, preocuparam-se em deixar o texto escrito mais organizado chamando mais atenção do leitor.

É possível perceber que a utilização do texto e da imagem foi organizada de forma equilibrada. As alunas, mesmo sem nunca terem elaborado um pôster digital, conseguiram fazer com que os elementos imagéticos complementassem o texto escrito.

Isso reforça que o ato de escrever na era digital exige novas competências que estão relacionadas ao desenvolvimento não só do letramento escrito, mas também do letramento visual. Para Silvino (2014, p. 3) “O letramento visual permite que o indivíduo reúna as informações e ideias contidas em um espaço imagético colocando-as no seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado”

Na sequência iremos analisar o pôster elaborado pelas alunas Lúcia e Emília.

Figura 14 - Pôster digital elaborado na ferramenta Piktochat

TURMA : N202

PAI CONTRA MÃE



Cândido Neves

Pai Contra Mãe foi publicado pela primeira vez no ano de 1906, poucos anos após a abolição da escravidão no Brasil e faz parte do livro Relíquias da Casa Velha. O conto, narrado em terceira pessoa, traz a história de Cândido Neves, um homem que por não conseguir se fixar em nenhum emprego, torna-se um caçador de escravos fugitivos, uma atividade comum para a época.



Clara

Ela é apaixonada pela jovem **Clara**, e ambos desejam viver uma vida estável e estabelecer uma família. Clara vivia com sua tia **Mônica**, a qual ajudava no ofício de costureira, que logo avisou-os que eles não tinham recursos para ter uma criança e que não conseguiriam mantê-la. Apesar disso, os dois decidem ter um filho, e **Clara engravida**.



Mônica

...tia a convence a abandonar a criança na Roda dos enjeitados, isto é, trata-se de um guichê giratório instalado na fachada dos orfanatos; esse dispositivo permitia aos pais depositarem seu filho no anonimato e com toda segurança. Isso existia também em Paris e em várias cidades francesas no século XIX. Logo, a ideia de abandonar um recém-nascido era dolorosa mas, em último caso, não era escandalosa.

Período Realista

Realismo foi um movimento artístico surgido na França no século XIX, no período da Revolução Industrial, que teve grande influência na produção artística desse período. Mais tarde o movimento alcançou outros países da Europa e o Brasil. O realismo teve manifestações artísticas em várias áreas, como arquitetura, teatro e escultura. Mas foi na pintura e na literatura que o movimento teve mais expressão.

Conheça as características mais marcantes do realismo:

Principais Características

- Oposição aos ideais românticos
- Retrato fidedigno da realidade
- Objetivismo e materialismo
- Universalismo e cientificismo
- Veracidade e contemporaneidade
- Linguagem culta, descritiva e detalhada
- Temas urbanos, sociais e cotidianos
- Preocupação com o presente
- Crítica aos valores burgueses
- Crítica às instituições sociais e a igreja católica
- Denúncia social (miséria, hipocrisia, exploração, corrupção, etc.)
- Investigação do comportamento humano
- Personagens comuns e não idealizados
- Aprofundamento psicológico das personagens
- Romances de caráter documental

Contexto histórico X Contexto atual

Conta sobre a escravidão e como nos afeta até hoje, brancos tem mais acesso a estudos, emprego e mais oportunidades. O contexto de escravidão existe ainda hoje, mas de forma mudada, empresas escravizam seus funcionários, faxineiras ainda sofrem com este poder autoritário que vem desde antigamente.



Machado de Assis (Joaquim Maria Machado de Assis), jornalista, contista, cronista, romancista, poeta e teatrólogo, nasceu no Rio de Janeiro, RJ, em 21 de junho de 1839, e faleceu também no Rio de Janeiro, em 29 de setembro de 1908. É o fundador da cadeira nº 23 da Academia Brasileira de Letras, 21/06/1839-29/09/1908



CAPA DO LIVRO PAI CONTRA MÃE

powered by

PIKTOCHAT

Fonte: Material produzido pelos alunos.

As alunas utilizaram o Piktochart que é uma ferramenta para a produção de pôsteres e infográficos. Elas também não mostraram nenhuma dificuldade no uso da ferramenta, elaboraram um pôster multimodal através das cores e também dos elementos visuais inseridos.

Nesta produção, foi possível perceber que as alunas deram maior ênfase ao título da obra o que nos faz lembrar um pôster cinematográfico, inclusive a escolha das cores, amarelo e preto, nos faz lembrar o filme "Star Wars". Porém, aparentemente, elas tiveram dificuldade em sintetizar as informações dadas através do texto escrito.

Ao analisarmos essas duas produções, percebemos o quanto o ensino da literatura pode ser potencializado pelos novos formatos de texto. Numa aula tradicional de literatura, o professor certamente pediria aos alunos uma pesquisa escrita ou digitada sobre as características do conto o que possivelmente não faria muito sentido aos alunos (por isso, provavelmente, na maioria das vezes, são apenas cópias da internet).

Os recursos proporcionados pelo digital possibilitam a maior integração leitor-texto. Essa interação contribui para a construção de sentido do texto literário uma vez que leitura e a escrita andam juntas em diferentes suportes. Santanella (2004) define o leitor da era digital como leitor imersivo:

A navegação interativa no ciberespaço envolve transformações perceptivo-cognitivas por parte desse novo tipo de leitor que chamo de “leitor imersivo”, aquele que navega entre nós e nexos construindo roteiros não lineares, não sequenciais. (SANTANELLA, 2004, p. 22).

Na literatura, a multimodalidade amplia ainda mais as exigências em torno do leitor que colabora com o sentido do texto. (BELTRAMIN, 2012). Os professores precisam levar os alunos a desenvolver habilidades para a produção de significado, e explorar os recursos multimodais das ferramentas tecnológicas na escola é atualmente a melhor forma para isso.

4.4 Análise de Três Retextualizações na Ferramenta *Storyboard That*

Iremos analisar agora uma das atividades da etapa de interpretação expansiva do PDLL que é a retextualização para o gênero digital. O Projeto Didático de Letramento Literário (PDLL) tem como objetivo proporcionar, a partir da leitura do texto literário, atividades que partam de um interesse real na vida dos estudantes, por isso, com o intuito de participar de um concurso de curtas que seria promovido pela escola, os alunos teriam que transformar as duas releituras escolhidas pela turma em um *storyboard* (roteiro ilustrado). Para essa atividade, as estudantes exploraram a ferramenta *Storyboard That*. Abaixo iremos analisar a retextualização elaborada na ferramenta *Storyboard That*

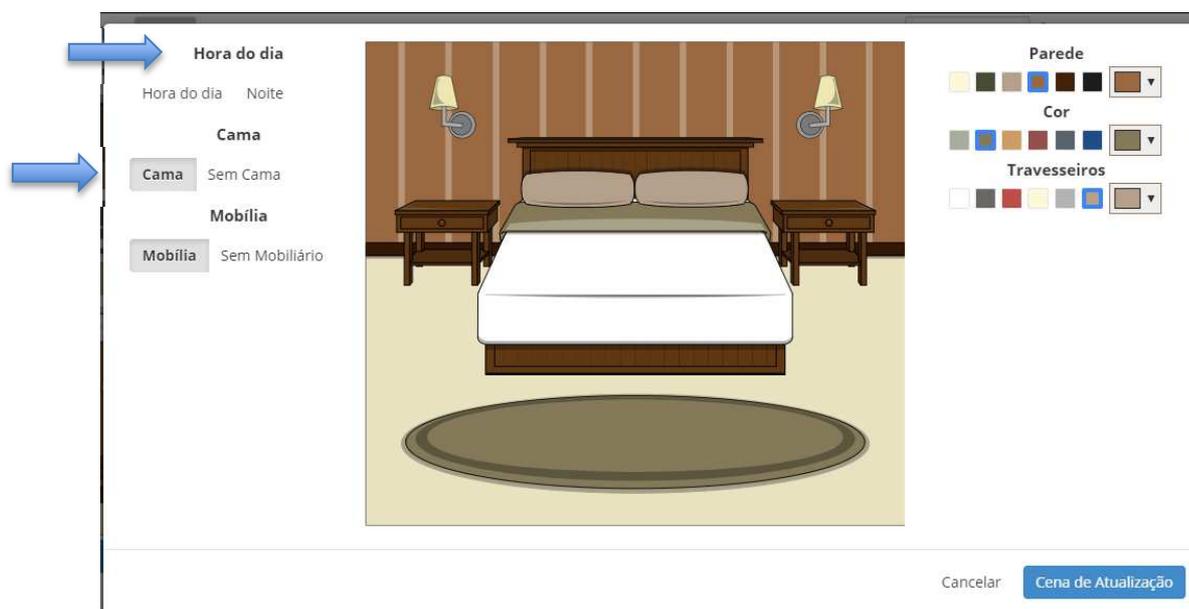
Figura 15 - Storyboard das alunas Lúcia e Emília



Fonte: Materiais da autora.

Na atividade de retextualização apresentada acima, observamos que as alunas Lúcia e Emília não só transportaram o texto para a ferramenta digital, mas elas organizaram o *storyboard* de forma coerente e coesa, diferenciando a fala da personagem da fala do narrador-personagem.

Foi possível perceber que alunas Lúcia e Emília já possuíam um bom grau de letramento em multimídia, o que pode ser definido pela habilidade de criar textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeos. (DUDENEY; HOCKLY; PREGRUM, 2016, p. 27). Por essa razão, elas não apresentaram dificuldades em explorar todos os recursos disponíveis e gratuitos da plataforma. O *Storyboard That* possui uma grande diversidade de cenas que podem ser editadas. Objetos podem ser retirados, colocados e movimentados como podemos ver abaixo.

Figura 16 - Como editar cenas na ferramenta *Storyboard That*

Fonte: Plataforma *Storyboard That*.

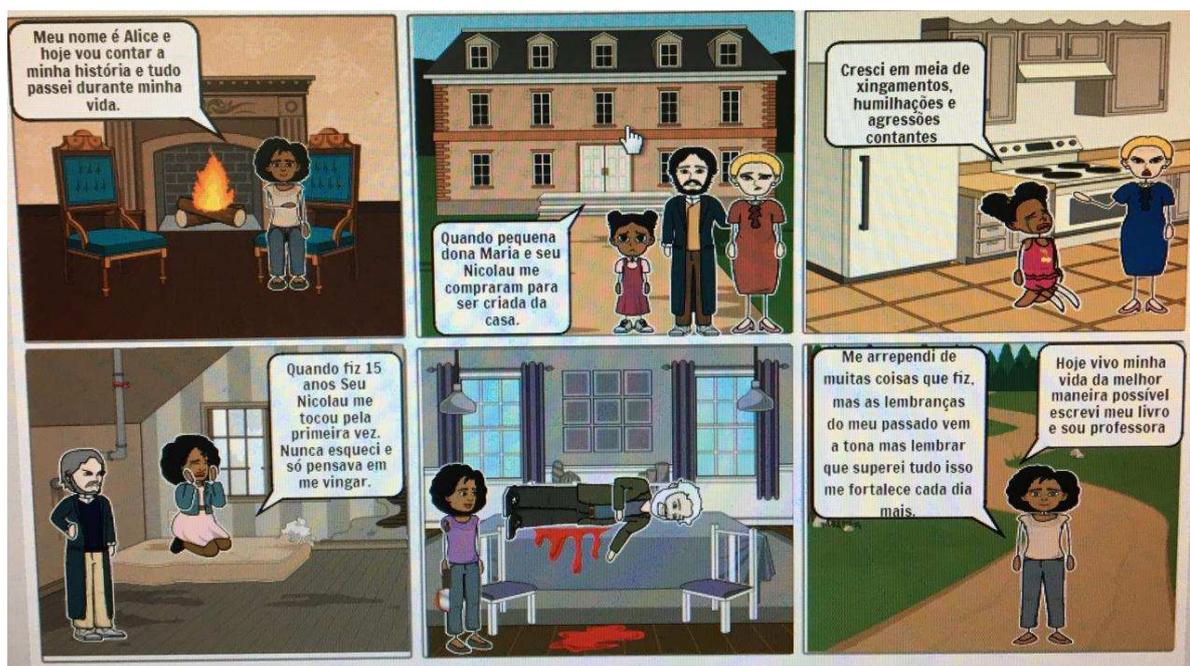
É importante destacar que a professora tinha um conhecimento bastante básico da plataforma *Storyboard That*, porém os alunos mostraram-se protagonistas no processo de criação, tentando contornar as dificuldades encontradas, pesquisando para utilizar todos os recursos gratuitos da ferramenta.

Isso reforça que a educação pública pode e deve ser emancipatória e vai ao encontro do que defende Freire (1997, p. 24): “ensinar exige respeito a autonomia do educando”. O trabalho com as ferramentas digitais na sala de aula promove a autonomia, uma vez que o estudante não recebe respostas prontas, o professor passa ter um papel de orientador no processo de ensino/aprendizagem.

Acreditamos que o uso das ferramentas digitais contribui de forma significativa para a construção de sentido e para a formação de um sujeito-leitor no sujeito escolar. Ao desenvolvermos o Projeto de Letramento Literário (PDLL), pensamos em aliar a leitura e a escrita à multimodalidade através da exploração de uma ferramenta digital.

Abaixo, iremos analisar a produção do storyboard de Laura e Mariele:

Figura 17 - Storyboard produzido pelas alunas Laura e Mariele



Fonte: Material das autoras.

Laura e Mariele também conseguiram explorar todas as potencialidades existentes na ferramenta, alinhando, de forma coerente, o texto verbal com os elementos visuais disponíveis. Percebe-se que, nesta produção, os estudantes acrescentaram um final que não estava no texto escrito: Negrinha (Alice) torna-se professora.

Além da facilidade em explorar o *Storyboard That*, eles se mostraram pró-ativos em procurar soluções para fazer o *download* da atividade, pois tratava-se de uma ferramenta utilizada na versão gratuita, o *download* do *storyboard* deixava uma marca d'água. Os alunos, então, encontraram uma boa solução para conseguir baixar seu trabalhos, deram um "print" da tela do computador e recortaram no *paint* para obter seus *storyboard* sem as marcas

Mesmo nunca tendo trabalhado na plataforma do *Storyboard That*, os alunos sentiram-se motivados a explorar, colaborar, solucionar problemas, negociar, colaborar de forma que a utilização dos diferentes recursos multimodais disponíveis deixassem seus *storyboards* mais elaborados.

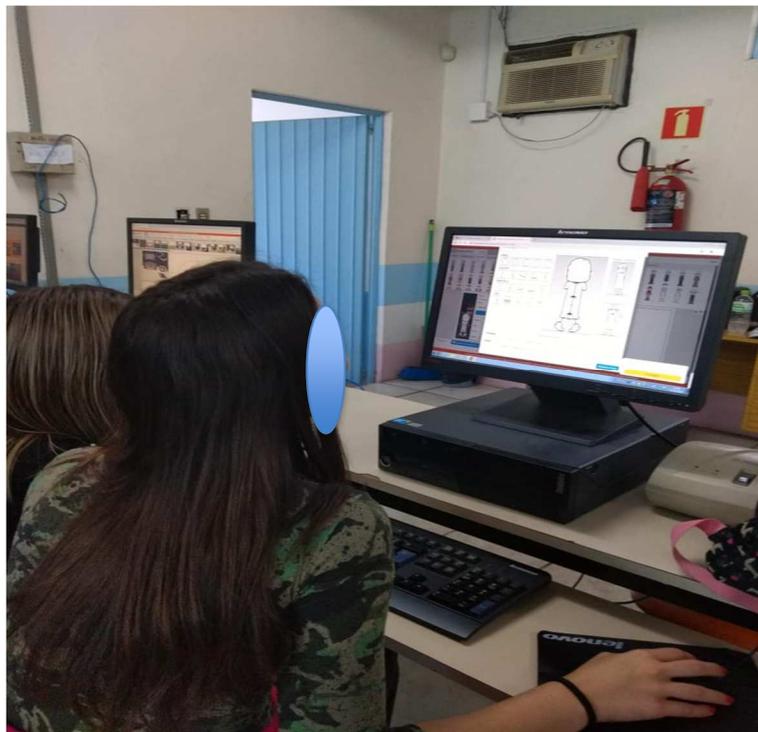
Isso nos faz pensar que a aprendizagem é uma atividade conjunta e que, segundo a teoria sociointeracionista de Vygotsky, o homem constrói a sua história

através da relação que estabelece com os outros. O interacionismo para Vigotsky (1988 apud BASSO, 2000, p. 5):

apóia-se na concepção de um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro. O conhecimento tem gênese nas relações sociais, sendo produzido na intersubjetividade e marcado por condições culturais, sociais e históricas.

A imagem abaixo demonstra como os estudantes trabalharam de forma colaborativa durante o desenvolvimento da atividade na ferramenta *Storyboard That*

Imagem 3 - Alunos no Laboratório de informática



Fonte: Material da pesquisadora

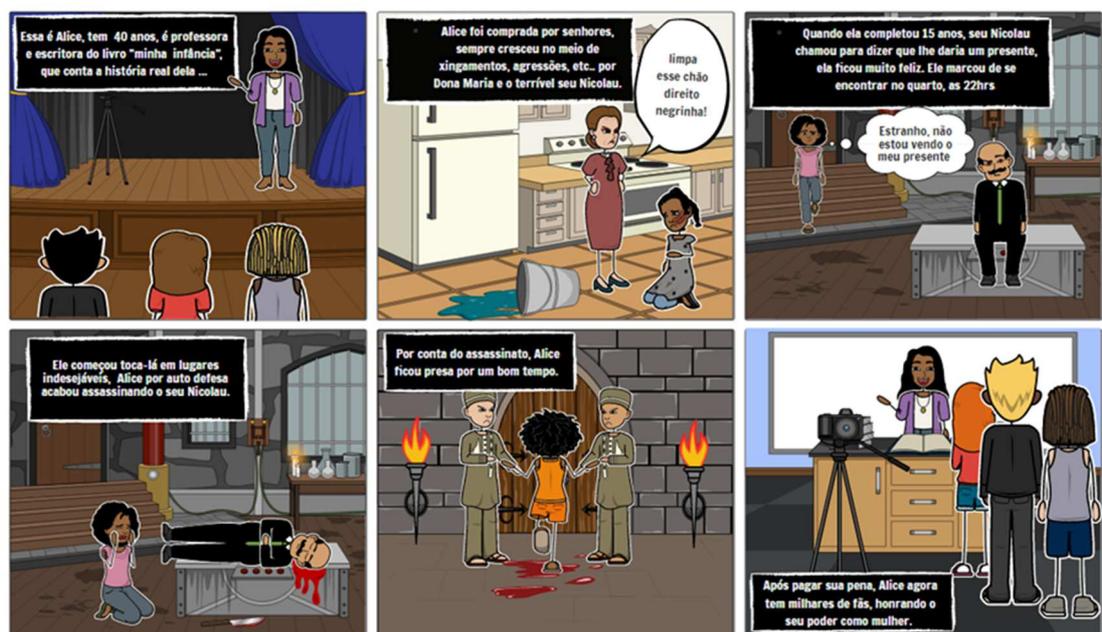
Imagem 4 - Alunos no laboratório de informática



Fonte: Material da pesquisadora.

A seguir, iremos analisar as produções feitas pelas estudantes Nathaly e Cristina na ferramenta *Storyboard That*.

Figura 18 - Storyboard produzidos pelas alunas Nathaly e Cristina



Fonte: Material das autoras.

A produção de Nathaly e Cristina demonstra que elas também conseguiram explorar todos os recursos disponíveis pela ferramenta, incluindo vários personagens com movimento e diferentes expressões faciais para demonstrar a tristeza da personagem Negrinha, assim como a maldade de Dona Maria. Assim como no *storyboard* anterior, as estudantes dão um final redentor à Negrinha, transformando-a em escritora e professora de sucesso.

No último quadrinho, as alunas demonstram suas percepções sobre o papel da mulher na frase: *honrando seu poder como mulher*. Nesse caso, assim como se pode identificar em outros storyboards, a leitura literária e a escrita digital juntas, abrem também um espaço de construção da identitária. Para Mauzaric (2013, p. 93): “Cada leitor é assim conduzido a uma reestruturação de suas representações e a uma reavaliação da sua relação com o mundo e com os outros, o que forma precisamente o cerne desse trabalho identitário”.

Para Petit (2008), a leitura pode ser um caminho privilegiado para se construir, se pensar e dar um sentido a própria experiência. Isso é possível, pois segundo Rojo (2004, p. 3), “a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica”.

Acreditamos que o digital moldou as práticas de linguagem e proporcionou maneiras dinâmicas de construir sentido, também fornecendo para o alunos novas oportunidades para construir e representar suas identidades, pois segundo Darwin (2016), quando os alunos participam de um novo espaço de socialização, que é proporcionado pelo digital, eles descobrem novas maneiras de se representar por meio da linguagem.

Entendemos que Projeto Didático de Letramento Literário proporcionou, através da leitura do texto literário e da escrita nas ferramentas digitais, um espaço para os alunos falarem sobre suas percepções sobre o mundo, seus medos, seus anseios, o que possibilitou que eles olhassem para si mesmos, reafirmando suas identidades enquanto seres sociais, pois conforme afirma Mazauric (2013, p. 91) “a construção da identidade não é uma ação solitária”.

4.5 A Produção do Curta Metragem “JUSTIÇA”

O desenvolvimento do Projeto Didático de Letramento Literário tinha como foco aproximar os estudantes do texto literário de forma significativa, uma vez que a turma, de modo geral, a partir do mapeamento que fizemos de suas trajetórias de letramento, se mostrava bastante desmotivada com relação a leitura e a escrita.

No decorrer do projeto, surgiu a oportunidade de a turma participar de um concurso de curtas que foi organizado pela escola para incentivar a leitura literária. A partir da possibilidade de participar do concurso, os alunos mostraram-se muito mais motivados na produção dos textos.

Como dito anteriormente, muitos alunos da turma trabalhavam no turno inverso ao da aula, o que dificultava bastante a disponibilidade de alguns em participarem das gravações. Pensamos, então, em marcar a gravação num sábado e perguntamos ao grupo de alunos quem nos poderia ceder a casa para as filmagens.

Após termos o lugar para a gravação disponível, ainda tínhamos uma questão: quem seria a Negrinha, uma vez que as duas únicas meninas negras da sala não queriam ser as protagonistas. Após muitas opiniões e discussões inclusive sobre “blackface”, uma das estudantes que chamaremos pelo nome fictício de Tarsila se propôs a representar a personagem “Negrinha”.

O que mais chamou nossa atenção durante a etapa da elaboração do curta metragem foi a postura de três alunos que até então apresentavam o seguinte perfil conforme descrição da professora da turma. Aqui também utilizaremos nomes fictícios:

João: aluno extremamente introspectivo, baixo rendimento pelas inúmeras faltas durante o primeiro trimestre letivo, segundo relato da orientação da escola, justificava algumas faltas por ter de cuidar da mãe que estava doente.

Tarsila: totalmente desinteressada com as atividades do curso, baixíssimo rendimento pelo grande número de faltas no primeiro trimestre, segundo informação das colegas de classe estava pensando em parar de estudar.

Paola: aluna extremamente crítica com relação aos professores e colegas, muitas vezes tinha comportamento agressivo, seu rendimento nas aulas era satisfatório, embora se notasse que o interesse nas atividades era quase que

exclusivamente para a obtenção de nota. Além disso, segundo relatos da mãe da aluna, ela lidava com problemas de depressão.

Esses três alunos, cada um com suas particularidades, destacaram-se de forma muito positiva na produção do *storyboard* e do curta-metragem. O aluno João, caracterizado pela sua timidez, nas filmagens do curta em nada se parecia com aquele aluno quieto e muitas vezes apático em sala de aula. Abaixo podemos ver uma das fotos tiradas no dia da gravação do curta-metragem na casa de uma das estudantes,

A imagem abaixo mostra o ensaio do momento em que Negrinha e sua mãe chegam à casa de seu Nicolau e sua esposa a humilha.

Imagem 5 - Ensaio para a produção do curta-metragem



Fonte: Material da pesquisadora.

Já aluna Tarsila, que apresentava um baixo rendimento por causa de sua infrequência, demonstrou comprometimento com as atividades propostas e se propôs a interpretar a personagem Negrinha, uma vez que algumas alunas demonstraram-se inseguras para desempenhar o papel de protagonista. Sua atuação foi bastante elogiada pelas colegas de classe. Abaixo podemos ver o ensaio antes da gravação da morte de Seu Nicolau, nesta foto, as alunas estavam testando o sangue artificial.

Imagem 6 - Ensaio para a produção do curta-metragem



Fonte: Material da pesquisadora.

A aluna Paola, que não demonstrava bom relacionamento com alguns colegas e também com alguns professores, foi o ponto-chave para a produção do curta. A aluna ficou responsável pela gravação e edição do curta-metragem. O que mais nos impressionou foi o engajamento demonstrado por ela. Mesmo sabendo que a produção do curta não seria uma atividade avaliativa, a aluna empenhou-se em gravar as cenas de forma detalhada mostrando-se muito talentosa. Na foto abaixo, a aluna Paola está ajustando a câmera do celular para captar o melhor ângulo.

Imagem 7 - Gravação do curta metragem “Justiça”



Fonte: Material da pesquisadora.

Na foto abaixo, a aluna Paola está gravando o momento que negrinha está autografando seu primeiro livro. A cena foi gravada na biblioteca da escola.

Imagem 8 - Gravação do curta- metragem “Justiça”



Fonte: Material da pesquisadora

Destacamos a participação desses três alunos em especial, pois percebemos que a produção do *Storyboard* e do curta foi bastante significativa para eles. Isso fez com que a professora tivesse outra percepção sobre esses estudantes, o que jamais aconteceria se não fosse o desenvolvimento do projeto. Isso mostra que quando o ensino da literatura se propõe, através da leitura literária, estimular o protagonismo do estudante através do desenvolvimento de projetos que explorem diferentes recursos multimodais, é possível estimular o gosto pela leitura principalmente no que tange o Ensino Médio.

Foi muito gratificante para nós observarmos o engajamento da turma como um todo, trocando ideias, discutindo e colaborando para que a gravação do curta acontecesse da melhor forma. Abaixo veremos as fotos das últimas cenas do curta, em que a personagem Negrinha sai da prisão e vira uma escritora de sucesso, participando de uma sessão de autógrafos. As cenas foram gravadas na biblioteca da escola.

Imagem 9 - Gravação da última cena do curta - metragem “Justiça”



Fonte: Material da pesquisadora.

Vale aqui ressaltar que neste dia de gravação havia algumas alunas que não compareceram à aula, pois estava iniciando um período de greve na rede estadual de ensino

Já as fotos abaixo são do dia em que ocorreu a apresentação dos curtas produzidos pelas turmas participantes do concurso, esta apresentação ocorreu posteriormente aos 30 dias em que os professores ficaram em greve. Foi colocado um telão no galpão onde ocorrem os eventos da escola, e os alunos puderam assistir a todos os curtas no turno da manhã e tarde.

Imagem 10 - Apresentação dos curtas-metragens



Fonte: Material da pesquisadora.

Imagem 11 - Apresentação dos curtas-metragens



Fonte: Material da pesquisadora.

Dias após a apresentação, uma comissão formada por professores escolheu o melhor curta apresentado. Foi o primeiro festival organizado pela escola. Ao assistirmos aos curtas, foi possível observar que alguns alunos não dominavam as técnicas de produção e gravação, por isso, alguns curtas ficaram com problemas no som e até mesmo de imagem.

Infelizmente, das 42 turmas de Ensino Médio, nos três turnos, somente 10 participaram do projeto. Isso significa que somente 10 professores sentiram-se motivados a participar com suas turmas. Estes dados nos mostram que a desmotivação dos nossos alunos, muitas vezes, é o reflexo do desalento de nossos professores.

De todos os curtas produzidos, foi unânime, tanto por parte dos avaliadores quanto por parte dos alunos que estavam assistindo, que o curta produzido pela nossa turma foi o bem mais elaborado. A turma N202, encenqueira e tão criticada pelos professores nos conselhos de classe, engajou-se na produção de um trabalho como poucas vezes a professora da turma e também pesquisadora pôde ver em sua trajetória docente.

É importante ressaltar que, desde o início da proposta, os alunos estavam cientes que talvez a escola não tivesse verbas para premiar a turma vencedora, o que de fato acabou acontecendo. Porém, a professora, para não deixar passar em branco um momento tão significativo, com seus próprios recursos, comprou uma lembrança para cada um dos participantes.

Para finalizar esta sessão, temos que destacar o quão importante foi o papel do professor para que a turma participasse da produção do curta. Em nenhum momento o professor deixou o grupo sem um norte, inclusive a sua presença foi crucial para que a gravação ocorresse, principalmente porque a atividade ocorreu fora da escola num final de semana.

Por tudo isso, pensamos no que diz Paulo Freire “Ensinar exige comprometimento”. Não é possível pensar em mudança na educação no Brasil, sem pensar no compromisso que cada educador deve assumir ao ensinar, pois ensinar deve ir muito além de repassar conteúdos, mas criar possibilidades ao aluno para sua própria construção.

Curta metragem “Justiça” disponível em https://youtu.be/57ALc56q_nQ

4.6 Análise do Questionário sobre as Percepções dos Estudantes

Nossa escolha de leitura literária partiu da necessidade que nós, enquanto pesquisadoras e professoras, sentíamos em abordar uma temática social relevante na atualidade. Para nosso planejamento do PDLL, pensamos nos importantes Temas Contemporâneos Transversais elencados na BNCC.

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. (BRASIL, 2016, p. 7).

Pensando em contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária através das aulas de literatura, buscamos abordar a temática das relações étnico-raciais que está dentro de uma das seis macroáreas dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) da BNCC, chamada de Multiculturalismo.

A inclusão do termo 'contemporâneo' para complementar o 'transversal' evidencia o caráter de atualidade desses temas e sua relevância para a Educação Básica, por meio de uma abordagem que integra e agrega permanecendo na condição de não serem exclusivos de uma área do conhecimento, mas de serem abordados por todas elas de forma integrada e complementar. (BRASIL, 2016, p. 12).

Quando pensamos no desenvolvimento do PDLL, colocamos o texto literário como a base para integrar as aulas a um espaço de reflexão sobre a permanência do racismo na sociedade brasileira, pois, segundo Souza (2016), as populações e culturas negras e indígenas, muitas vezes, são representadas por estereótipos que não enfatizam a diversidade e a riqueza de suas culturas.

Ao propormos a leitura de "Negrinha" de Monteiro Lobato, refletimos sobre o meio social preconceituoso da época, com relação aos espaços sociais atuais onde o racismo e a exclusão ainda permanecem. A partir da construção de um espaço para reflexão e debate sobre as questões sociais elencadas a partir da leitura, propomos que, através da escrita, os estudantes pudessem mudar o triste fim da personagem.

No final das atividades de leitura, reflexão e escrita, elaboramos um questionário para verificar a percepção dos discentes sobre a importância da escrita numa ferramenta digital para a construção de sentidos do texto literário. Na sequência, iremos analisar as respostas de alguns estudantes que serão identificados por números.

Com relação à seguinte pergunta: *Como você acha que a leitura literária pode contribuir para a reflexão sobre temas sociais como as relações étnico-raciais*, os alunos assim se manifestaram:

1- através de debates, roteiros de perguntas e imagens relacionadas ao tema

6- Debates, imagens relacionadas ao tema acompanhado de questionários bem elaborados

7- quando lemos sobre o tema, podemos entender mais sobre o assunto e pode mudar nossa forma de pensar

8- ao lermos livros desta temática, criamos um senso crítico e logo nos impomos para defendermos o que acreditamos. Então poderemos ter mais ferramentas para defender essa causa

10- refletir que toda essa desigualdade se originou da escravidão e como fere a sociedade até hoje

Nas respostas acima, observamos que os estudantes acreditam que a discussão e a reflexão acerca das temáticas sociais, quando motivada pela leitura literária, contribui para a construção do senso crítico. Isso nos mostra o caráter dialógico da literatura. Acreditamos que a atividade de leitura deve proporcionar momentos de discussão, em que o aluno possa livremente expor suas percepções, anseios, perspectivas.

Durante todas as etapas do Projeto Didático de Letramento Literário demos voz aos alunos através de atividades em que eles puderam compartilhar suas experiências de forma crítica e autônoma. Entendemos também, analisando as respostas dos alunos 1 e 6, que as atividades em que os alunos puderam interagir com textos em diferentes modalidades (imagem) foi vista de forma bem positiva, pois também foi apontada como uma forma de contribuir para a reflexão sobre diferentes temas nas aulas de literatura.

Na sequência, os alunos responderam à seguinte pergunta: *Além da temática sobre a escravidão, abordada em ambos os contos, com qual outra temática você se sensibilizou?* Conforme apresentado abaixo, obtivemos as seguintes respostas:

1- Com o jeito que eles acham que seres humanos são mercadorias...

2- No conto *negrinha* outra temática que me sensibilizou foi o tema do abuso infantil e maus tratos que ainda nos dias de hoje é presente na nossa sociedade...

3- No caso do conto *negrinha* mostra o fato de que só conhecemos a felicidade se conhecermos a tristeza, e só conhecemos a tristeza se experimentamos a felicidade. Ela sempre foi triste mais não sabia, só sentiu esse peso quando experimentou o outro lado da realidade

8- outra temática que me sensibilizou foi o maltrato infantil, pensar a maneira que muitas crianças são e já foram tratadas por conta do racismo e preconceito me deixa triste

10-aborda as famílias e como a presença ou falta dela muda as coisas.

15- pedofilia, abuso, discriminação

Foi possível observar que os alunos estabeleceram uma relação de afetividade com o texto. Segundo Feres (2010), a leitura literária depende não só de alguns aspectos chamados de “quantitativos” caracterizados pelas experiências leitoras e de relações texto/contexto histórico, existe uma outra competência primordial para a leitura literária, de caráter essencialmente “qualitativo”, que é uma competência própria da sensibilidade.

Acreditamos que a leitura e as atividades de reescrita foram também um experimento afetivo para os alunos, pois tudo aquilo que é sentido e vivido segundo Jouve (2013) alimenta a interioridade do leitor, ou como afirma o autor: “Não há leitura forte sem ser sensível”. (JOUVE, 2013, p. 27).

Por isso, além das questões sobre a discriminação com a personagem, o que aparentemente era normal para época de escrita do conto, os estudantes conseguiram enxergar outros problemas sociais que perpassavam a sociedade da época (abuso sexual infantil, mercadorização do ser humano, direito à infância) e que ainda hoje estão presentes na nossa sociedade.

Na sequência iremos analisar as respostas dos estudantes ao serem indagados sobre quais atividades no desenvolvimento do PDLL facilitaram para a compreensão do texto. Dentre as opções de atividades que foram desenvolvidas durante o resultado foi o seguinte:

- a) atividade de motivação-debate sobre o tema -60%
- b) atividade de motivação-imagens relacionadas ao tema-30%

- c) roda de leitura com perguntas sobre o conto-10%
- d) roteiro de perguntas- 0%

Percebemos, através deste resultado, que, segundo os estudantes, uma das atividades que mais colaborou para a compreensão dos textos literários foi aquela em que os alunos puderam interagir através do diálogo. Isso nos faz perceber o quanto a leitura pode e deve promover o debate e a reflexão:

Outra atividade apontada pelos estudantes como facilitadora da compreensão do texto foi aquela que fez uso de imagens relacionadas ao contexto histórico-social da obra. O texto literário já não é a forma mais difundida para explicar o mundo e emitir valores, pois vivemos num mundo de imagens e a literatura precisa fazer estar inserida neste mundo.

As próximas respostas que iremos analisar é sobre o uso das ferramentas digitais no ambiente escolar. Percebemos que a atividade em que os alunos tiveram que fazer uso da plataforma digital foi bastante significativa, como podemos observar através das respostas dos alunos sobre a seguinte pergunta: “Você acha importante trabalhar com ferramentas digitais na escola? Por quê?”

O aluno 10 afirma que:

acho muito importante pois motiva e traz experiências novas, particularmente foi o trabalho mais legal do ano todo. (Aluno 10)

Já o aluno 3 e 14, respectivamente, afirmam que:

dessa forma os alunos podem se interessar mais pela matéria. Os alunos com mais dificuldades podem descobrir em ferramentas digitais a forma deles aprender conteúdo. (Aluno 03)

além de conhecer as ferramentas, conseguimos imaginar todas as cenas que aconteciam. (Aluno 14)

Os estudantes perceberam (conforme resposta do aluno 14) que a possibilidade de escrever sobre a obra, utilizando uma ferramenta digital, expandiu suas capacidades imaginativas. Isso mostra que a multimodalidade pode ser um meio de representar histórias, dando espaço a expressão criativa individual. (DARVIN, 2016).

A professora que, até então, tinha a crença de que os alunos teriam dificuldades em explorar a ferramenta, teve sua prática ressignificada ao perceber quão importante fora o seu papel como mediadora. O professor mediador é aquele que tem a percepção de que o aluno não é uma folha em branco e que sua prática exige flexibilidade para assumir diferentes papéis: mediador, orientador, aprendiz e pesquisador.

Constatamos, também, que trabalhar com o uso da ferramenta contribuiu de forma expressiva para melhorar a autoestima da turma, pois segundo (DARVIN, 2016, p. 530) “Os espaços online têm se tornado arenas cada vez mais importantes para o desenvolvimento de identidades sociais”.

O desenvolvimento do PDLL fez com que pudéssemos ver, diferentemente do que ocorria no início do ano, motivação, colaboração e a produção de textos surpreendentes e com vida. A didatização do ensino da literatura estimulando o uso de ferramentas digitais nos mostrou o grande potencial de uma turma que, aparentemente, mostrava-se apática e com enormes dificuldades.

Analisando ainda as impressões relatadas pelos estudantes sobre a importância do uso das ferramentas digitais nas aulas, as alunas número 07 e 09 comentam que:

se as escolas usassem as ferramentas digitais com mais frequência tornaria as aulas mais interessantes

- acho bem importante pois nos dias de hoje é o que mais usamos e na escola acho bem útil

Podemos observar que existe a consciência por parte dos alunos da necessidade do uso de ferramentas digitais nas aulas para que essas oportunizem

aos estudante o envolvimento em atividades significativas e se desenvolva o pensamento crítico e criativo.

Encerrando as análises das retextualizações na ferramenta *Storyboard That*, não poderíamos deixar de dar destaque às frases criadas pelos alunos quando lhes foi solicitado que escrevessem sobre a “união” da tecnologia com a literatura:

1-a união da tecnologia de hoje...é a literatura de amanhã

2- se o mundo é tecnológico, a literatura também pode ser

3-A tecnologia pode expandir o mundo da literatura nos permitindo viajar por história com a facilidade do séc. XXI

6- tornamos deuses da tecnologia, mas permanecemos macacos da literatura

8- a união da literatura e tecnologia abre portas para o lúdico. Facilita a compreensão e torna a interpretação para os leitores, mais fácil e divertida de ser exposta.

10- A tecnologia é a nova cultura dessa geração, insira a literatura nesse meio.

11-A tecnologia pode trazer a literatura de volta a vida

12- a literatura e tecnologia ajuda e facilita a compreensão dos estudantes com contos mais complexos e de difícil compreensão

Como exposto acima, os estudantes têm consciência de que o uso das tecnologias digitais pode motivar o interesse pela literatura e contribuir para a formação do leitor. A maior facilidade do acesso à internet e aos computadores e smartphones tem contribuído para uma mudança significativa no perfil do leitor, que hoje lê muito mais na tela do que em material impresso.

A frase do aluno 11 “a tecnologia pode trazer a literatura de volta à vida” deixa clara a crise no ensino da literatura nas escolas brasileiras. As principais causas desta crise vêm da grande dificuldade dos professores em difundir o gosto pela leitura e formar leitores, uma vez que no cenário atual muitos professores não conseguem transmitir o amor pela leitura porque, na maioria das vezes, também eles não leem. Isso já foi destacado por Galvão e Silva (2017, p. 5):

Para além da formação acadêmica, outra questão relativa ao professor se configura como desafio do ensino de literatura no Brasil: a sua falta de prática leitora. Não obstante o fato de ser difícil mensurar o quanto isso afeta as escolas brasileiras e em que intensidade, alguns autores debatem a ideia de que parte dos professores brasileiros de educação básica leem pouco, e muitas vezes se limitam a trabalhar em sala de aula textos de autores que estudaram em seus cursos de licenciatura.

A frase do aluno 10 nos mostra que, nas escolas brasileiras, atualmente, a literatura ainda tem uma grande relação com o letramento impresso. Muitos professores ainda centram suas aulas na leitura de cânones e com livros de forma física. Por isso, não é difícil nos depararmos com alunos que ainda apresentam dificuldade de ler na tela do celular ou computador.

Não pensamos que a leitura e escrita na tela deva substituir a leitura e a escrita tradicional, mas se faz necessário que a literatura abra espaço para o mundo digital, uma vez que o perfil de leitor e escritor está mudando. Ler um texto literário hoje não deve estar somente relacionado ao livro impresso, o texto literário pode ser lido de forma virtual sem prejuízo algum.

O digital favorece a multimodalidade, que possibilita que os textos literários possam ser lidos com o auxílio de imagens, cores, sons, e, também, em diferentes suportes. Por isso a aula de literatura deve ser espaço para que os alunos(leitores) ampliem seus letramentos, pois a leitura não se restringe mais ao reconhecimento da linguagem verbal.

Fechamos nossas análises, com a frase do aluno 3, que nos mostra que o uso da ferramenta digital permite ao leitor visualizar o mundo da história, fazendo conexões entre o texto e sua vida, refletindo de forma crítica. Isso comprova que um meio imersivo e participativo é o ambiente ideal para ativar e comportar a imaginação do leitor.

Por tudo isso, acreditamos que o Projeto Didático de Letramento Literário foi muito significativo, pois os alunos puderam ver que a aula de literatura pode ser um espaço não só de leitura e escrita, mas de diálogo, colaboração, tendo como suporte as ferramentas digitais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as minhas reflexões iniciais, penso o quanto a escola foi um espaço importante para aquela criança que eu fui, que amava ler, mas quase não tinha acesso ao mundo letrado. A escola, então, teve um papel fundamental para a construção da minha identidade, tanto como aluna e agora como pesquisadora.

Por isso, acredito que escola desempenha um papel importante como uma das principais agências de letramento, tendo em vista a sua importante função social de promover a igualdade e desenvolver a cidadania. O desenvolvimento do PDLL põe em evidência o quanto a escola pode ser um espaço de aprendizagem significativa através da leitura literária e da tecnologia.

Porém, o que ainda se perpetua nas salas de aula de muitas escolas nos faz pensar que o ensino da literatura parou no tempo, fazendo com que a escola não seja vista como espaço em que o indivíduo aprenda e/ ou desenvolva a prática da leitura e se constitua como sujeito leitor, como mostraram nossa pesquisa com os alunos e os dados da pesquisa (2015) que mostra que o índice de leitura do brasileiro é de 4,96 livros e que o índice baixa para 1,26 se forem consideradas somente obras literárias.

Infelizmente, a expressão escolarização do ensino da literatura nos remete ainda ao ensino que dá ênfase à história da tradição literária, biografia dos cânones e seminários em que, muitas vezes, os alunos só leem os resumos e apresentam para o professor. Para Soares (1999, p. 47), a adequada escolarização da literatura é aquela que propicie ao leitor a “vivência do literário e não uma distorção ou uma caricatura dele”

Além disso, a conjuntura atual de muitas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, com o total descaso pela melhoria de condições de trabalho e salário, contribui para que os professores não se sintam motivados a mudar suas práticas, ainda que a educação do século XXI demande não só a aprendizagem de conteúdos, mas o desenvolvimento de diferentes competências.

No entanto, mesmo com todo esse cenário de desalento, ao analisarmos as interações e as produções realizadas em todas as etapas do Projeto Didático de Letramento Literário (PDLL), foi possível perceber a transformação dos alunos a partir do momento em que a aula de literatura começou a produzir sentido através de

atividades que mobilizaram leitura, interação e reflexão com a incorporação da tecnologia às atividades.

Sustentado nas teorias dos Projetos de Letramento e nas sequências de Cosson (2006), nosso PDLL foi pensado para desenvolver atividades a partir de uma necessidade real na vida dos estudantes e que acabou culminando com o concurso de curta-metragem da escola. A partir disso, aliamos o uso das ferramentas digitais e pudemos verificar o quanto isso iria impactar nas suas produções escritas.

No decorrer das atividades, a turma em nada mais lembrava aquela do início do ano, briguenta, desunida que escrevia muito mal e que não demonstrava interesse nas atividades de leitura e escrita. Na medida em que as atividades foram tendo sentido para eles, mostraram-se participativos, colaborativos e comprometidos, indo ao encontro do que afirma Cosson (2017, p. 36): “a leitura é, assim, um processo de compartilhamento, uma competência social”.

O Projeto Didático de Letramento Literário desenvolvido e analisado nesta pesquisa concebe que a didatização do ensino da literatura ressalta o importante papel da escola, ou, mais especificamente, das aulas de literatura, como um espaço de encontro entre texto e leitor, para a formação de um leitor competente, aquele que constrói sentidos através de suas experiências com a leitura. Este encontro pode ser motivado e potencializado através de atividades que explorem a multimodalidade e o uso de ferramentas digitais, pois acreditamos que, conforme afirma Cosson (2017), a literatura está longe de ter diminuído seu espaço social, atualmente ela vem se expandindo através de diferentes formatos e veículos.

A adaptação dos modelos de sequências básica e expandida de Cosson (2006) foi crucial para a concepção e o desenvolvimento do PDLL, pois contribuiu para que pudéssemos pensar metodologicamente em uma sequência de atividades que envolvessem os alunos não só leitura literária, mas na escrita e na relação de ambas com o contexto histórico e social.

Através das produções na ferramenta digital *Storyboard That* percebemos que os estudantes interagiram mais com a leitura literária o que contribuiu para que eles percebessem de forma crítica os conflitos sociais e culturais da época, o que nos faz concordar com o que Colomer (2007) ressalta: a literatura é capaz de preparar-nos para ler de forma eficaz todos os discursos sociais. Inicialmente, eu, professora e também pesquisadora, cheguei a duvidar de que seria possível desenvolver um projeto, na minha concepção, tão “audacioso”, levando em

consideração o contexto da escola e dos estudantes. Porém, à medida que os alunos foram interagindo e pude perceber o seu envolvimento nas atividades, entendi que é através da experiência que o verdadeiro aprendizado acontece.

Foi possível perceber o quanto a prática significativa foi importante para o processo de ensino/aprendizagem. Além de terem produzido sentido através da leitura literária, suas produções escritas mostraram-se mais coerentes e cheias de vida, demonstrando que, quando as práticas partem de um interesse real, a leitura e escrita passam a ter maior sentido (e se acaba por escrever melhor). Minha intenção neste trabalho não é esgotar o assunto, nem inventar algo novo. Na verdade, a ideia é contribuir para que se possa ressignificar o ensino de literatura na escola. Não existe um caminho apenas, não significa abandonar as práticas antigas, mas sim ter um novo olhar sobre elas. As aulas de literatura na escola devem abrir espaço para a convergência entre o “tradicional” e o “moderno” levando em conta as potencialidades que emergem das novas tecnologias.

É preciso que nossos professores atentem para o fato de que as ferramentas digitais podem potencializar novas práticas e enriquecer as aulas de literatura, proporcionando aos estudantes experiências que geram aprendizados. O desenvolvimento do PDDL me propiciou refletir sobre minha prática, principalmente porque tive a oportunidade de aprender muito mais do que ensinar e ter a certeza que o papel do professor no século XXI não é simplesmente passar conteúdos, mas mediar e proporcionar que os alunos aprendam através da experiência. Ao aliar linguagem e tecnologia, também contribuo para os estudos na área da linguística aplicada, que têm o texto literário na sua base.

Jamais teria reconhecido todas as potencialidades destes estudantes, se tivesse me detido a uma aula somente usando o quadro e o giz. Certamente não criaríamos os laços que criamos. A profissão docente nos humaniza, pois como disse o pequeno príncipe: “Os olhos são cegos, é preciso buscar com o coração”.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. **Leitura e mediação:** reflexões sobre a formação do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- BARBOSA, Marinalva Vieira. Ensino da leitura e formação do professor mediador. **Leitura:** teoria e prática, Campinas, v. 29, n. 57. 2011. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/39>. Acesso em: 10 maio 2020.
- BARTON, David; LEE, Carmem. **Linguagem online:** textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015.
- BASSO, Cintia Maria. Algumas reflexões sobre o ensino mediado por computadores. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 2, n. 2, jul./dez. 2000.
- BRANDÃO, Antonia Maria Rodrigues. Leitura e literatura na escola. **Kalíope**, São Paulo, ano 3, n. 2, p. 26-47 jul./dez. 2007.
- BRASIL Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC:** contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.
- CABRAL, Ana Beatriz. **O texto, o contexto e o pretexto:** ensino de literatura, após a reforma do ensino médio. 2008. 247 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura:** formando leitores críticos. Língua Portuguesa: ensino fundamental. Coordenação Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. **Videtur**, Porto, n. 21. 2003. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>. Acesso em: 15 out. 2020.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735>. Acesso em: 26 abr. 2020.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DARVIN, Ron. Language an identity in the digital age. *In*: PREECE, Siân (ed.). **The Routledge Handbook of Language and Identity**. Abingdon: Routledge, 18 Feb 2016.

DUDENEY, Gavin. HOCKLY, Nicky. PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO. Debate - Cotas raciais. **Jornal Evangélico JE**, [S. l.], 25 abr. 2012. 1 vídeo (6min20s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=atXAIY95-R4>. Acesso em: 12 set. 2019.

EUZEBIO, Michelle Donizeth; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Usos sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras. **Ling. (dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 1, p. 13-34, abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322013000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 out. 2020.

FERES, Beatriz dos Santos. Competência para uma leitura sensível. **Revista Odisseia**, Natal, n. 5. jan./jun. 2010.

FREIRE, Paula. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

GALVÃO, André Luis Machado; SILVA, Antônio Carvalho da. Ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. **Letras&Letras**, Uberlândia, v. 33, n. 2, p. 209-228, jul. 2017

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Gabriela Rodella de Oliveira. São Paulo: Alameda, 2013.

JÚNIOR, Hermes. **A desigualdade expressa num simples jantar do Brasil colonial**. Serrinha, BA, 12 out. 2011. Blog história por imagem. Disponível em: <http://historiaporimagem.blogspot.com/2011/10/jean-baptiste-debret-um-jantar.html>. Acesso em: 18.mar. 2020.

JUSTIÇA. [S. l.], 29 out. 2019. História baseada no conto Negrinha de Monteiro Lobato. 1 vídeo (11min59s). Disponível em: https://youtu.be/57ALc56q_nQ. Acesso em: 10 maio 2020.

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes, 2016.

KERSCH, Dorotea Frank; MARQUES, Renata Garcia. Redes sociais digitais na escola: possibilidades de conexão, produção de sentido e aprendizagem. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 6, n. 2, p. 343-362, jul./dez. 2017.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, Ângela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (dis)curso – Lemd**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar letramento?** não basta ensinar a ler e a escrever? linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Campinas: Cefiel/IEL/ Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Ângela. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Dossiê - Letramentos em Contextos Educativos**, Florianópolis, v. 28 n. 2, 2010.

LANGLADE, Gérard. O Sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE. Neide Luzia. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Gabriela Rodella de Oliveira. São Paulo: Alameda, 2013.

MAGALHÃES, Livia Borges Souza. O leitor e a leitura do século XXI. **Revista de Estudos de Cultura**, Salvador, n. 9, set./dez. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATEUS, A. D. N. B. *et al.* A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 54-69, 2014.

MAZURIC, Catherine. Les moi volatils des guerrtre es perdues: a leitura, construção ou desconstrução do sujeito? In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE. Neide Luzia. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Gabriela Rodella de Oliveira. São Paulo: Alameda, 2013.

O QUE é Storyboard e por que utilizá-lo ao fazer vídeo marketing. [S. l.], 18 jul. 2019. Hotmart Blog. Disponível em: <https://blog.hotmart.com/pt-br/storyboard/>. Acesso em: 17 set, 2019.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jun. 2020.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua**

materna. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/11787/1/E-book%20Projetos%20de%20letramento.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 1. ed. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

QUE é Storyboard e por que utilizá-lo ao fazer vídeo marketing, O. [S. l.], 18 jul. 2019. Hotmart Blog. Disponível em: <https://blog.hotmart.com/pt-br/storyboard/>. Acesso em: 17 set. 2019.

ROBIN, Bernard R. Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st Century classroom. **Theory Into Practice**, [S. l.], v. 47, p. 220–228, 2008.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 272-283, abr. 2012 disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2020.

ROUXEL, Annie. Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 280-294, 2015.

SILVA, Alinny Rodrigues Pereira. A literatura na era digital: expansão dos suportes e convergência de mídias. **Travessias**, Cascavel, v. 11, n. 3, p. 211-221, set./dez. 2017. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/archive>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVINO, Flavia Felipe. Letramento visual. **Texto Livre: linguagem e tecnologia**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 167-170, 2014. DOI: 10.17851/1983-3652.7.1.167-170. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16666>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Florentina da Silva. Relações etnicorraciais e ensino de literatura. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 25, p. 95-106, dez. 2016. Ed. Especial.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Objetos Educacionais Unesp**, São Paulo, 15 ago. 2011. Disponível: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 18 out. 2019.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. São Paulo, 15 ago. 2011. Acervo educacional UNESP. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 19 jul. 2020.

STORYBOARD THAT. **Remote learning with Storyboard that**. Needham, 2019. Disponível em <https://www.storyboardthat.com/articles/e/remote-learning>. Acesso em: 17 set. 2019.

THIBAUT, Patricia; CURWOOD, Jen Scott. Multiliteracies in practice: integrating multimodal production across the curriculum. **Theory Into Practice**, [S. l.], v. 57, n. 1, p. 48-55, 2018. DOI: 10.1080/00405841.2017.1392202.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UNES, Wolney. A estética da recepção - Hans-Robert Jauss e Wolfgang Iser. **Revista Estudos**, Goiânia, v. 30, n. 4, p. 753-766, 2003.

XYPAS, Rosiane Maria Soares da Silva. Para uma didática da implicação em leitura de textos literários: a função das marcas da subjetividade do leitor. **EntreLetras**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 164-179, 28 out. 2018.

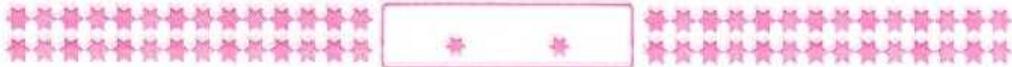
Yagelski, Robert P. Writing as praxis. **English Education**, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 188-202, 2012.

ANEXO A - RELEITURAS DAS ALUNAS LAURA E MARIELE E LÚCIA E EMÍLIA

Meu nome é Alice, mas eles nunca me chamaram pelo meu nome, me apelidaram como "negrinha", Eu sinceramente odiava esse apelido. Hoje tenho 40 anos durante toda minha infância/Adolescência eu sofria Abuso e agressões

Agora que já me apresentei vou contar um pouco da minha história e das poucas memórias que tinha da minha infância, lavando, cozinhando e passando roupas. As peças eram quando surravam, castigavam e humilhavam. Lembro que sempre fui para mim mesma que não viveria assim, mesmo que me custasse a vida.

Quando fiz 7 anos fui para casa dos senhores que me compraram, Assim cresci no meio de xingamentos, humilhações e agressões constante. Por ser menina e negra, Na casa da Dona Maria e seu Nicolau descobri o que era ser tratada com desprezo, desdém frieza e indiferença.



No dia dos meus 15 anos, seu Nicolau me chamou para dizer que me daria um presente, fiquei surpresa e feliz, pois não esperava nada dele. Disse para nos encontrarmos no quarto ao lado do porão, quando entrei no quarto ele estava lá, fiquei a esperar, logo chegou e estava diferente, com olhar frio, me olhava com outros olhos, ele me olhou dizendo que eu era mulher e logo começou a me tocar e tirar a minha roupa, isso foi a primeira vez de muitas que aquele homem me tocou.

Aos meus 18 anos, consegui minha liberdade e finalmente realizei meu sonho de estudar para ser uma professora e escrever meu livro, as lembranças do meu passado sempre vêm à tona, mas lembrar que superei tudo isso, me fortaleceu cada dia mais.



Meleguinha, Pestinha, Diabo, Descascada, Pata-choca. Caiso-xuim, lito, entre outros. Era assim que eu era chamada, ou melhor, xingada. Mas meu nome mesmo era Dandara, estive com 45 anos hoje. Aqui contarei minha dolorida história.

Fui criada por uma "boa senhora" que me tratava como um ser insignificante.

Dona "Smacia", viúva sem filhos, que costura que fazia muito por mim, incluindo os shilabados que me dava.

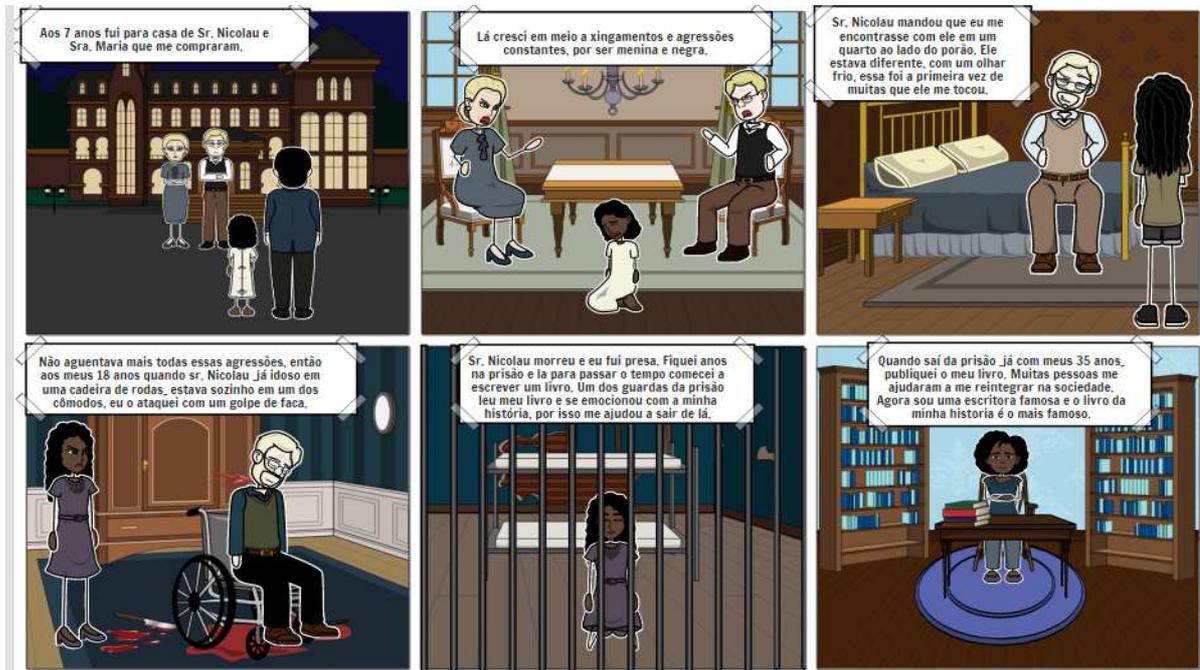
Passei fome e frio, e assim cresci magra, tatuada de urrais, cicatrizes e arranhões. Brincar? Palavra inexistente na minha vida.

Após alguns anos sendo escravizada, com 18 anos fui libertada. Me libertei. Consada de tantos castigos e coces. No momento de sair, com uma faca enfia-da no peito. É o sangue de Dona "Smacia" escorreu por aquele piso de tanquinho. Depois de muito tempo escutando palavrões horríveis, me senti triste.

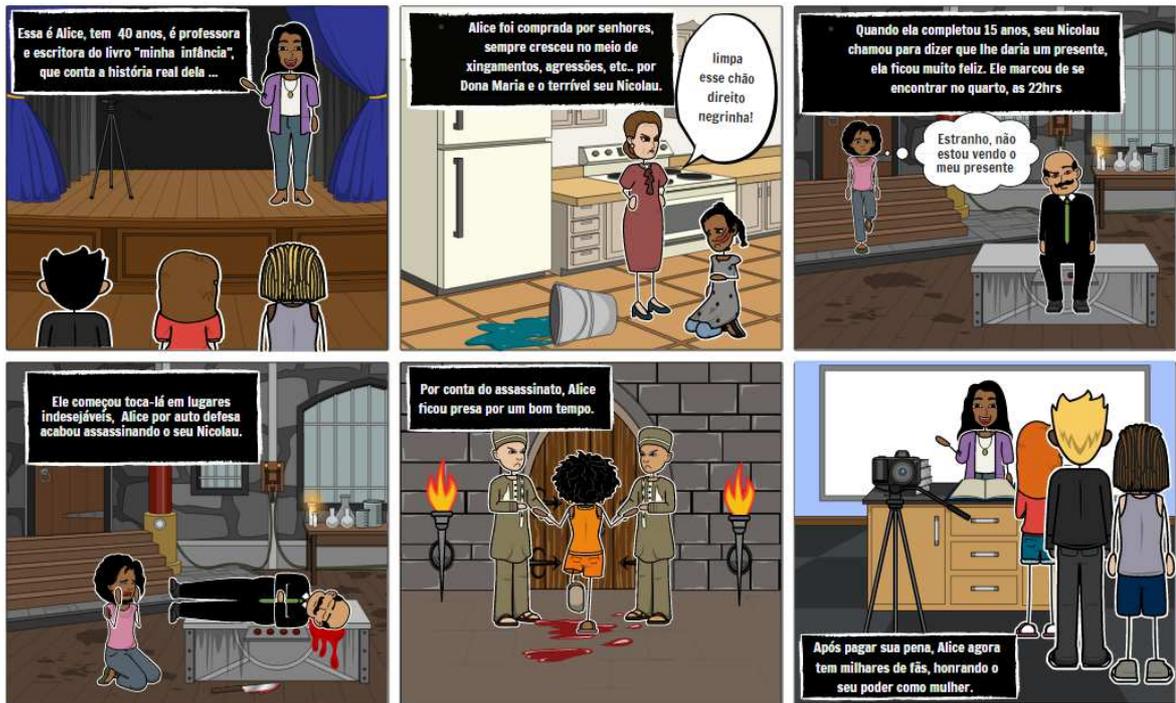
Porém, nem tudo foi como eu queria. Acabei sendo presa e fiquei um tempo detida.

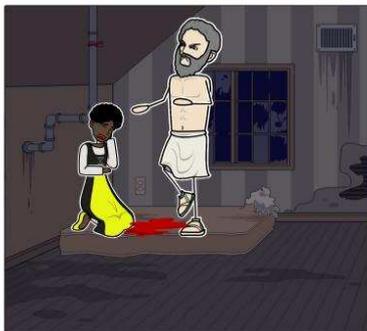
Vinte e sete anos depois do ocorrido, me reencontrei. Foram 27 anos tentando esquecer essa infância cruel que vivi. Encontrei pessoas que me ajudam a superar e a seguir em frente. Apesar das marcas que carregava em meu corpo, sinto que sou uma nova pessoa.

ANEXO B - RETEXTUALIZAÇÕES NA FERRAMENTA STORYBOARD THAT



Cria seu próprio no Storyboard That











Alice, a querida professora que vinha todos os dias à mesma cafeteria de sempre, escrever seu novo livro. Mas a cada gole em seu café, uma lembrança sombria..



Aos 7 anos me tornei uma escrava de Dona Maria e Seu Nicolau. Vivendo de restos de comida, humilhações e agressões.



8 anos depois...

No meu aniversário de 15 anos, Seu Nicolau me disse que ia me dar um presente, eu só não sabia que este presente iria me mudar para sempre. Fui estuprada.



3 anos depois...

Aos meus 18 anos tive a escolha de ir embora, mas antes eu precisava me vingar do homem que destruiu a minha vida.

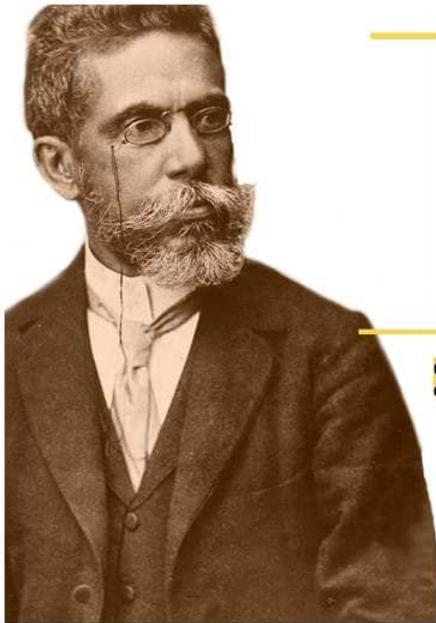


Dona Maria viu a cena e chamou a polícia, fiquei 22 anos presa, mas meu sonho de se tornar professora ainda se mantinha vivo.



E por isto escolhi esta profissão, para mudar a vida de criança e jovens para que possam ter a oportunidade que eu não tive.

ANEXO C- PÔSTER DIGITAL SOBRE MACHADO DE ASSIS E CONTO “PAI CONTRA MÃE”



Pai contra mãe

Características dos personagens:

- Cândido Neves: Capitão do mato
- Clara: Costureira
- Arminda: Escrava

Temática

- Escravidão
- Aborto
- Racismo
- Pobreza
- Egoísmo

Período Literário

- O realismo foi um movimento artístico e cultura que se desenvolveu na segunda metade do século XIX.
- A literatura realista surge no Brasil com memórias póstumas de Brás Cubas de Machado de Assis em 1881.
- O Brasil durante este período sofreu várias mudanças na história econômica política e social.

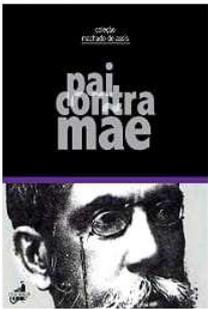
Contexto Histórico x Atual

A obra "pai contra mãe", de Machado de Assis nos faz refletir sobre acontecimentos atuais, tais como brancos se sentir superior ao Negro ou ser humano visto como mercadoria. Vemos também que a discriminação é algo recorrente nos dias atuais.

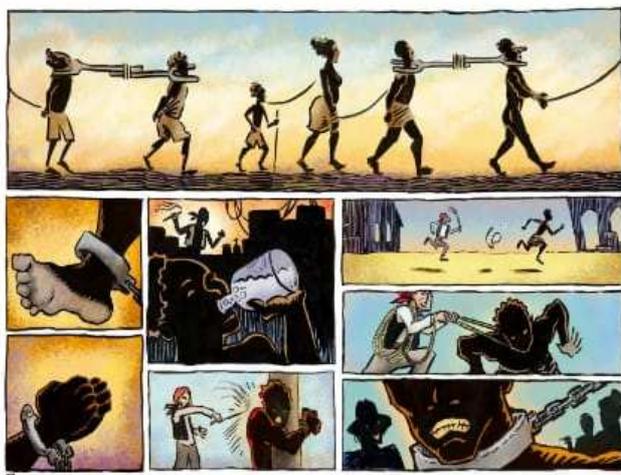
Autor: Machado de Assis

Machado de Assis (Joaquim Maria Machado de Assis), jornalista, contista, cronista, romancista, poeta e teatrólogo, nasceu no Rio de Janeiro, RJ, em 21 de junho de 1839, e faleceu também no Rio de Janeiro, em 29 de setembro de 1908. É o fundador da cadeira nº. 23 da Academia Brasileira de Letras.

Capa do conto:



Pai contra mãe



"Pai Contra Mãe" é um conto escrito por Machado de Assis, publicado em 1906 no livro "Relíquias da Casa Velha". Faz parte da segunda fase do autor, a fase realista, que aborda temas mais complexos, inovadores e ousados. É um dos contos mais sérios e pesados do autor, pois trata do período da escravidão no Brasil.



capa da obra



(Joaquim Maria **Machado de Assis**), jornalista, contista, cronista, romancista, poeta e teatrólogo, nasceu no Rio de Janeiro, RJ, em 21 de junho de 1839, e faleceu também no Rio de Janeiro, em 29 de setembro de 1908. É o fundador da cadeira nº. 23 da Academia Brasileira de Letras.

Cândido Neves

Protagonista de "Pai Contra Mãe", é apaixonado por Clara e tem um filho com ela, porém não consegue dinheiro para sustentá-los. Exerce o ofício de caçador de escravos fugidos, mas acaba tendo dificuldades em conseguir dinheiro com o trabalho, tendo que entregar seu filho para a adoção por conta da falta de dinheiro. No meio do caminho, captura a escrava Arminda e a faz abortar, mas fica feliz de ganhar o dinheiro pela captura e poder manter sua criança.

Clara

Esposa de Cândido, fica grávida e trabalha muito para tentar fazer algum dinheiro, mas não consegue dar conta da situação financeira da casa.

Mônica

Tia de Clara, avisa o casal das dificuldades de sustentar uma criança, e aconselha-os a doarem o filho para a caridade.

Arminda

Escrava grávida que foge de seu "dono" por conta dos maus tratos que recebia. É capturada por Cândido, que mesmo com os seus apelos, acaba por lutar com a moça e a faz abortar sua criança. Arminda é a figura da escrava que é maltratada pelos brancos e é tratada apenas como um objeto, desprovido de humanidade.

O conto "Pai contra mãe", de Machado de Assis, é ambientado na época da escravidão

o atual contexto do país é democrático

powered by

 PIKTOCHART

Pai Contra Mãe

Machado de Assis



Características:

Em um contexto geral, a história aborda um determinado momento da era da escravidão, dando ênfase a um caçador de escravos fugitivos, que vivia de uma forma precária com sua esposa.

Temática:

Século XIX antes da abolição da escravatura

Período literário:

Realismo

- estão relacionadas com a capacidade demonstrar a realidade da maneira que parece verdadeiramente possível.
- Temas urbanos, sociais e cotidianos

Personagens:

Cândido Neves:

Protagonista de "Pai Contra Mãe", é apaixonado por Clara e tem um filho com ela, porém não consegue dinheiro para sustentá-los.



Clara:

Esposa de Cândido, fica grávida e trabalha muito para tentar fazer algum dinheiro, mas não consegue dar conta da situação financeira da casa.



Mônica:

Tia de Clara, avisa o casal das dificuldades de sustentar uma criança, e aconselha-os a doarem o filho para a caridade.



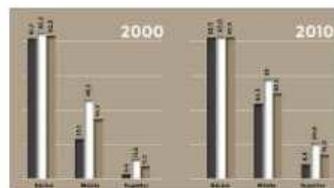
Arminda:

Escrava grávida que foge de seu "dono" por conta dos maus tratos que recebia.



Contexto Histórico X Atual

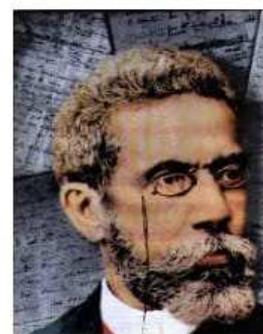
O conto, mostra a miséria humana, através dos dramas paralelos de um pai contra mãe no regime escravista brasileiro. O pai, branco, livre e pobre. A mãe, mulata e escrava. Ambos lutam para assegurar a sobrevivência de seus filhos. Porém, nessa luta, o indivíduo é capaz de amenizar sua consciência, mesmo tendo cometido a maior das crueldades, para justificar a troca de uma vida pela outra. Vemos que hoje, o desrespeito não é tão aparente como antigamente, mas ainda há rastros dessas atitudes de indiferenças entre a humanidade atual.



Só 2,66% dos que terminam Medicina são negros

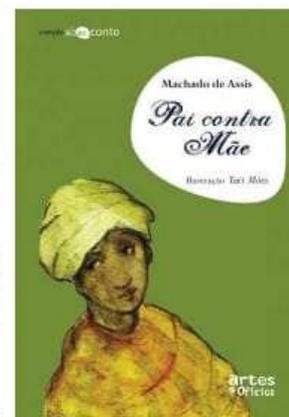
26% dos universitários são negros

Autor:



Joaquim Maria Machado de Assis

(Rio de Janeiro, 21 de junho de 1839 – Rio de Janeiro, 29 de setembro de 1908) foi um escritor brasileiro, considerado por muitos críticos, estudiosos, escritores e leitores um dos maiores senão o maior nome da literatura do Brasil



N202. Nomes: José Filipe e Mylena Eliza.

powered by

PIKTOCHART

Pai contra mãe



Capa do conto

Características:

Personagens:

Cândido Neves

Apaixonado por Clara, tem um filho com ela, porém não consegue dinheiro para sustentá-los. Exerce o ofício de caçador de escravos fugidos, mas acaba tendo dificuldades em conseguir dinheiro com o trabalho, tendo que entregar seu filho para a adoção por conta da falta de dinheiro. No meio do caminho, captura a escrava Arminda e a faz abortar, mas fica feliz de ganhar o dinheiro pela captura e poder manter sua criança.

Clara

Esposa de Cândido, fica grávida e trabalha muito para tentar fazer algum dinheiro, mas não consegue dar conta da situação financeira da casa.

Mônica

Tia de Clara, avisa o casal das dificuldades de sustentar uma criança, e aconselha-os a doarem o filho para a caridade.

Arminda

Escrava grávida que foge de seu "dono" por conta dos maus tratos que recebia. É capturada por Cândido, que mesmo com os seus apelos, acaba por lutar com a moça e a faz abortar sua criança. Arminda é a figura da escrava que é maltratada pelos brancos e é tratada apenas como um objeto, desprovido de humanidade.

Autor:

Joaquim Maria Machado de Assis foi um escritor brasileiro, considerado por muitos críticos, estudiosos, escritores e leitores um dos maiores senão o maior nome da literatura do Brasil. Escreveu em praticamente todos os gêneros literários, sendo poeta, romancista, cronista, dramaturgo, contista, folhetinista, jornalista e crítico literário.



♥ 21/06/1839
📅 29/09/1908

Temática:

- Escravidão;
- Racismo;
- Pobreza;
- Egoísmo;
- Aborto;

Período Literário:

Realismo:

- Retrato da sociedade e das suas relações sem idealização;
- Realidade objetiva de coisas e/ou pessoas;
- Esquece a emoção;
- Materialismo

Contexto histórico x atual:

A obra "Pai contra mãe" nos faz refletir sobre acontecimentos atuais, tais como o branco se sente superior ao negro ou o ser humano visto como mercadoria. Vemos também que a discriminação ainda é algo recorrente nos dias atuais.

powered by

 PIKTOCHART

Pai contra mãe.

Eduarda L e
Kauane.



Cândido Neves:
Enquanto mostrava ser um homem ponderado perante a família, agia feito um verdadeiro carrasco ao lidar com os escravos que captura para ganhar seu sustento.

Clara: Passiva, Clara mal suportava lutar pelo filho que Mônica pretendia entregar à Roda dos Enjeitados por falta de condições para sustentá-lo.

Mônica: Tia de Clara, Mônica criou a sobrinha órfã e sempre temeu por uma gravidez devido à situação de penúria financeira que vivia.



O conto "Pai contra mãe", de Machado de Assis, é ambientado na época da escravidão, na guerra entre Cândido e Arminda, embora Cândido não tivesse nada para lhe favorecer, mas tinha a vantagem de ser branco.

A literatura do Realismo reflete a realidade da segunda metade do século XIX nas produções literárias. Os autores desse período procuraram seguir a tendência filosófica do Positivismo, ao observar e analisar a realidade e ao reproduzi-la fielmente.

O conto Pai contra Mãe, de Machado de Assis, publicado em 1906, é de características marcadamente Realistas. No século XIX antes da abolição da escravatura, que serve de pano de fundo para a narrativa, não se configurando, porém, como a questão principal. Os aspectos sócio-econômicos das personagens beiram a miséria, com dificuldades muito grandes, dependência e escassez. O pensamento predominante é maquiavélico e capitalista, com destaque para a "coisificação" do ser humano.



Machado, através de "Pai contra mãe", mostra como o negro livre e, no caso, o trabalhador branco e pobre, ao qual estão em situação muito semelhante ao negro escravo. Ganha a liberdade, ou mesmo já a possuindo por uma questão de origem, o trabalhador livre possuía pouca perspectiva num país em que a bipolaridade social e econômica era, ainda, a principal característica.

powered by

 PIKTOCHART

ANEXO D - QUESTIONÁRIO FINAL SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES

Relato dos estudantes sobre o projeto didático de letramento literário através da multimodalidade textual

- 1) Você gostou de ler o conto "Pai contra Mãe" e "Negrinha" sim não()
- 2) Qual dos dois contos você gostou mais:
 Pai contra Mãe () Negrinha
 Justifique sua preferência. *Abrange a escravidão, família, negligência e se reflete*
- 3) Você sentiu dificuldade na leitura de alguns dos contos? Qual? Por quê?
Senti dificuldade em "PAI CONTRA MÃE" por conta de palavras não usadas no dia-a-dia.
- 4) Marque abaixo quais atividades facilitaram você na compreensão dos textos. Podes marcar mais de uma se quiser
 Atividade de motivação- debate sobre o tema
 Atividade de motivação- imagens relacionadas ao tema da obra
 Roda de leitura e dinâmica com perguntas sobre o conto
 Roteiro de perguntas
- 5) Além da temática sobre a escravidão, abordada em ambos os contos, com qual outra temática você se sensibilizou.
Aborda a família e como a presença ou a falta dela muda os laços.
- 6) A partir das atividades propostas sobre os contos e das reflexões que fizemos em aula, foi possível perceber alguma mudança na sua forma de pensar sobre o assunto:
Fiz um querer ler mais obras daquela época.
- 7) Você costuma ler contos da literatura brasileira? sim não()
- 8) Como você acha que a leitura literária pode contribuir para a reflexão sobre temas sociais como as relações étnico-raciais, por exemplo.
Reflete que toda essa desigualdade se originou da escravidão, e como fez a sociedade de hoje.
- 9) Você gostou de fazer uso das ferramentas digitais: storyboard e piktochart/canva
 sim um pouco muito NÃO!
- 10) Você teve alguma dificuldade com as ferramentas?
 sim Um pouco nenhuma
- 11) Você acha importante trabalhar com ferramentas digitais na escola? Por quê?
acho muito importante pois motiva e traz experiências novas, particularmente foi o trabalho mais legal de uma turma.
- 12) O trabalho com as ferramentas digitais te ajudou a compreender os contos (ou gostar mais deles)?
 sim não()
 Escreva, pelo menos, três frases sobre essa união de literatura e tecnologia
*"A tecnologia é a nova cultura dessa geração, inclusive a literatura não é mais"
 "A tecnologia pode trazer a literatura de volta a vida"*

Relato dos estudantes sobre o projeto didático de letramento literário através da multimodalidade textual

1) Você gostou de ler o conto "Pai contra Mãe" e "Negrinha" (sim não()

2) Qual dos dois contos você gostou mais:
() Pai contra Mãe ()Negrinha

Justifique sua preferência.

3) Você sentiu dificuldade na leitura de alguns dos contos? Qual? Por

Quê? SIM, POIS OS DOIS CONTOS DÃO NO LEITOR UM "CHOQUE DE REALIDADE."

4) Marque abaixo quais atividades facilitaram você na compreensão dos textos. Podes marcar mais de uma se quiser

- () Atividade de motivação- debate sobre o tema
() Atividade de motivação- imagens relacionadas ao tema da obra
() Roda de leitura e dinâmica com perguntas sobre o conto
() Roteiro de perguntas

5) Além da temática sobre a escravidão, abordada em ambos os contos, com qual outra temática você se sensibilizou.

ABORTO, MACHISMO E EGOÍSMO SOCIAL

6) A partir das atividades propostas sobre os contos e das reflexões que fizemos em aula, foi possível perceber alguma mudança na sua forma de pensar sobre o assunto:

SIM, POIS DESCOBRIMOS INFORMAÇÕES QUE NÃO ERAM DO NOSSO CONHECIMENTO

7) Você costuma ler contos da literatura brasileira? (sim não()

8) Como você acha que a leitura literária pode contribuir para a reflexão sobre temas sociais como as relações étnico-raciais, por exemplo.

Informando os leitores sobre assuntos atuais

9) Você gostou de fazer uso das ferramentas digitais: storyboard e piktochart/canva

() sim () um pouco () muito

10) Você teve alguma dificuldade com as ferramentas?

() sim () Um pouco () nenhuma

11) Você acha importante trabalhar com ferramentas digitais na escola? Por quê?

SIM, POIS AMPLIA OS RECURSOS UTILIZADOS EM AULA.

12) O trabalho com as ferramentas digitais te ajudou a compreender os contos (ou gostar mais deles)?

() sim não()

Escreva, pelo menos, três frases sobre essa união de literatura e tecnologia

A literatura e tecnologia ajuda a facilitar a compreensão dos estudantes com contos mais complexos e de difícil compreensão.

Relato dos estudantes sobre o projeto didático de letramento literário através da multimodalidade textual

1) Você gostou de ler o conto "Pai contra Mãe" e "Negrinha" sim não()

2) Qual dos dois contos você gostou mais:
 Pai contra Mãe Negrinha

Justifique sua preferência.

3) Você sentiu dificuldade na leitura de alguns dos contos? Qual? Por
 Quê? Não

4) Marque abaixo quais atividades facilitaram você na compreensão dos textos. Podes marcar mais de uma se quiser
 Atividade de motivação- debate sobre o tema
 Atividade de motivação- imagens relacionadas ao tema da obra
 Roda de leitura e dinâmica com perguntas sobre o conto
 Roteiro de perguntas

5) Além da temática sobre a escravidão, abordada em ambos os contos, com qual outra temática você se sensibilizou.

Racismo

6) A partir das atividades propostas sobre os contos e das reflexões que fizemos em aula, foi possível perceber alguma mudança na sua forma de pensar sobre o assunto:

7) Você costuma ler contos da literatura brasileira? sim não()

8) Como você acha que a leitura literária pode contribuir para a reflexão sobre temas sociais como as relações étnico-raciais, por exemplo.

9) Você gostou de fazer uso das ferramentas digitais: storyboard e piktochart/canva

sim um pouco muito

10) Você teve alguma dificuldade com as ferramentas?

sim Um pouco nenhuma

11) Você acha importante trabalhar com ferramentas digitais na escola? Por quê?

Sim

12) O trabalho com as ferramentas digitais te ajudou a compreender os contos (ou gostar mais deles)?

sim não()

Escreva, pelo menos, três frases sobre essa união de literatura e tecnologia

Relato dos estudantes sobre o projeto didático de letramento literário através da multimodalidade textual

1) Você gostou de ler o conto "Pai contra Mãe" e "Negrinha" sim não()

2) Qual dos dois contos você gostou mais:
 Pai contra Mãe Negrinha

Justifique sua preferência.

3) Você sentiu dificuldade na leitura de alguns dos contos? Qual? Por
 Quê? Wao senti

4) Marque abaixo quais atividades facilitaram você na compreensão dos textos. Podes marcar mais de uma se quiser
 Atividade de motivação- debate sobre o tema
 Atividade de motivação- imagens relacionadas ao tema da obra
 Roda de leitura e dinâmica com perguntas sobre o conto
 Roteiro de perguntas

5) Além da temática sobre a escravidão, abordada em ambos os contos, com qual outra temática você se sensibilizou.

Racismo

6) A partir das atividades propostas sobre os contos e das reflexões que fizemos em aula, foi possível perceber alguma mudança na sua forma de pensar sobre o assunto:

7) Você costuma ler contos da literatura brasileira? sim não()

8) Como você acha que a leitura literária pode contribuir para a reflexão sobre temas sociais como as relações étnico-raciais, por exemplo.

9) Você gostou de fazer uso das ferramentas digitais: storyboard e piktochart/canva

sim um pouco muito

10) Você teve alguma dificuldade com as ferramentas?

sim Um pouco nenhuma

11) Você acha importante trabalhar com ferramentas digitais na escola? Por quê?

sim, porque estimulo os alunos a ler
 gosto pelo leitura

12) O trabalho com as ferramentas digitais te ajudou a compreender os contos (ou gostar mais deles)?

sim não()

Escreva, pelo menos, três frases sobre essa união de literatura e tecnologia

Relato dos estudantes sobre o projeto didático de letramento literário através da multimodalidade textual

1) Você gostou de ler o conto "Pai contra Mãe" e "Negrinha" (sim não())

2) Qual dos dois contos você gostou mais:
() Pai contra Mãe () Negrinha

Justifique sua preferência.

3) Você sentiu dificuldade na leitura de alguns dos contos? Qual? Por

Quê? Eu senti dificuldade em ler os dois contos, precisei ler 3/4 vezes para entender. Não são muito bem detalhados, uma linguagem complexa.

4) Marque abaixo quais atividades facilitaram você na compreensão dos textos. Podes marcar mais de uma se quiser

- () Atividade de motivação- debate sobre o tema
() Atividade de motivação- imagens relacionadas ao tema da obra
() Roda de leitura e dinâmica com perguntas sobre o conto
() Roteiro de perguntas

5) Além da temática sobre a escravidão, abordada em ambos os contos, com qual outra temática você se sensibilizou.

maus tratos infantil

6) A partir das atividades propostas sobre os contos e das reflexões que fizemos em aula, foi possível perceber alguma mudança na sua forma de pensar sobre o assunto:

Sim, me fez lembrar o quanto os negros sofriam de uma forma inenunciável. Comecei a pensar mais na forma como os negros são tratados hoje.

7) Você costuma ler contos da literatura brasileira? (sim não()

8) Como você acha que a leitura literária pode contribuir para a reflexão sobre temas sociais como as relações étnico-raciais, por exemplo.

Podemos compreender e familiarizar com os contos sentindo como se estivéssemos naquela mesma época.

9) Você gostou de fazer uso das ferramentas digitais: storyboard e piktochart/canva

() sim () um pouco () muito

10) Você teve alguma dificuldade com as ferramentas?

() sim () Um pouco () nenhuma

11) Você acha importante trabalhar com ferramentas digitais na escola? Por quê?

Sim, além de conhecermos as ferramentas, conseguimos imaginar todas as cenas que aconteciam.

12) O trabalho com as ferramentas digitais te ajudou a compreender os contos (ou gostar mais deles)?

() sim não()

Escreva, pelo menos, três frases sobre essa união de literatura e tecnologia

Relato dos estudantes sobre o projeto didático de letramento literário através da multimodalidade textual

1) Você gostou de ler o conto "Pai contra Mãe" e "Negrinha" (sim não())

2) Qual dos dois contos você gostou mais:
() Pai contra Mãe ()Negrinha

Justifique sua preferência.

3) Você sentiu dificuldade na leitura de alguns dos contos? Qual? Por
Quê? Não

4) Marque abaixo quais atividades facilitaram você na compreensão dos textos. Podes marcar mais de uma se quiser
() Atividade de motivação- debate sobre o tema
() Atividade de motivação- imagens relacionadas ao tema da obra
() Roda de leitura e dinâmica com perguntas sobre o conto
() Roteiro de perguntas

5) Além da temática sobre a escravidão, abordada em ambos os contos, com qual outra temática você se sensibilizou.

Pedofilia, abuso, discriminação

6) A partir das atividades propostas sobre os contos e das reflexões que fizemos em aula, foi possível perceber alguma mudança na sua forma de pensar sobre o assunto:

Sim

7) Você costuma ler contos da literatura brasileira? () sim não()

8) Como você acha que a leitura literária pode contribuir para a reflexão sobre temas sociais como as relações étnico-raciais, por exemplo.

ajuda a ver de outros modo os temas, pode mudar a opinião das pessoas

9) Você gostou de fazer uso das ferramentas digitais: storyboard e piktochart/canva

() sim () um pouco ()muito

10) Você teve alguma dificuldade com as ferramentas?

() sim () Um pouco () nenhuma

11) Você acha importante trabalhar com ferramentas digitais na escola? Por quê?

Sim, para estimular a aprendizagem com recursos diferentes

12) O trabalho com as ferramentas digitais te ajudou a compreender os contos (ou gostar mais deles)?

() sim não()

Escreva, pelo menos, três frases sobre essa união de literatura e tecnologia

Relato dos estudantes sobre o projeto didático de letramento literário através da multimodalidade textual

1) Você gostou de ler o conto "Pai contra Mãe" e "Negrinha" (sim não())

2) Qual dos dois contos você gostou mais:
() Pai contra Mãe () Negrinha

Justifique sua preferência.

3) Você sentiu dificuldade na leitura de alguns dos contos? Qual? Por
Quê? Não

4) Marque abaixo quais atividades facilitaram você na compreensão dos textos. Podes marcar mais de uma se quiser

- () Atividade de motivação- debate sobre o tema
() Atividade de motivação- imagens relacionadas ao tema da obra
() Roda de leitura e dinâmica com perguntas sobre o conto
() Roteiro de perguntas

5) Além da temática sobre a escravidão, abordada em ambos os contos, com qual outra temática você se sensibilizou.

Me sensibilizei de ver os maus tratos em
ambos contos, e ver ainda que existe isso nos
dias de hoje.

6) A partir das atividades propostas sobre os contos e das reflexões que fizemos em aula, foi possível perceber alguma mudança na sua forma de pensar sobre o assunto:

7) Você costuma ler contos da literatura brasileira? () sim não()

8) Como você acha que a leitura literária pode contribuir para a reflexão sobre temas sociais como as relações étnico-raciais, por exemplo.

A escravidão interfeiriu, e interfere ainda muito nos
dias de hoje, e mesclando comos literários, pode
ampliar as ideias lidas, e tentar mudar.

9) Você gostou de fazer uso das ferramentas digitais: storyboard e piktochart/canva

() sim () um pouco () muito

10) Você teve alguma dificuldade com as ferramentas?

() sim () Um pouco () nenhuma

11) Você acha importante trabalhar com ferramentas digitais na escola? Por quê?

Sim acho, por que os alunos podem ter um
raciocínio mais fácil de aprender com o uso
das ferramentas

12) O trabalho com as ferramentas digitais te ajudou a compreender os contos (ou gostar mais deles)?

() sim não()

Escreva, pelo menos, três frases sobre essa união de literatura e tecnologia

É um fato muito importante, por que além de utilizar
as ferramentas, pode usar a criatividade e o
papel para os colegas o qual você tem em mente
em forma mais ludica.

Relato dos estudantes sobre o projeto didático de letramento literário através da multimodalidade textual

1) Você gostou de ler o conto "Pai contra Mãe" e "Negrinha" sim não

2) Qual dos dois contos você gostou mais:
 Pai contra Mãe Negrinha

Justifique sua preferência.

3) Você sentiu dificuldade na leitura de alguns dos contos? Qual? Por

Quê? Um pouco, no Pai contra Mãe, por que
não conseguiu entender muito bem.

4) Marque abaixo quais atividades facilitaram você na compreensão dos textos. Podes marcar mais de uma se quiser

- Atividade de motivação- debate sobre o tema
 Atividade de motivação- imagens relacionadas ao tema da obra
 Roda de leitura e dinâmica com perguntas sobre o conto
 Roteiro de perguntas

5) Além da temática sobre a escravidão, abordada em ambos os contos, com qual outra temática você se sensibilizou.

com o fato que eles acham que
humanos são mercaderes.

6) A partir das atividades propostas sobre os contos e das reflexões que fizemos em aula, foi possível perceber alguma mudança na sua forma de pensar sobre o assunto:

Sim, me ajudou a entender algumas
coisas que tinha duvidado.

7) Você costuma ler contos da literatura brasileira? sim não

8) Como você acha que a leitura literária pode contribuir para a reflexão sobre temas sociais como as relações étnico-raciais, por exemplo.

Exemplos debates, roteiro de Perguntas
e imagens relacionadas que tem.

9) Você gostou de fazer uso das ferramentas digitais: storyboard e piktochart/canva

sim um pouco muito

10) Você teve alguma dificuldade com as ferramentas?

sim Um pouco nenhuma

11) Você acha importante trabalhar com ferramentas digitais na escola? Por quê?

Sim, pois tudo se tem mais aprendi-
zado, e é algo bom para sair da
rotina.

12) O trabalho com as ferramentas digitais te ajudou a compreender os contos (ou gostar mais deles)?

sim não

Escreva, pelo menos, três frases sobre essa união de literatura e tecnologia

A união da literatura de hoje com
a tecnologia de amanhã.

Relato dos estudantes sobre o projeto didático de letramento literário através da multimodalidade textual

- 1) Você gostou de ler o conto "Pai contra Mãe" e "Negrinha" () sim não()
- 2) Qual dos dois contos você gostou mais:
 () Pai contra Mãe () Negrinha
 Justifique sua preferência.
- 3) Você sentiu dificuldade na leitura de alguns dos contos? Qual? Por quê? Não.
- 4) Marque abaixo quais atividades facilitaram você na compreensão dos textos. Podes marcar mais de uma se quiser
 () Atividade de motivação- debate sobre o tema
 () Atividade de motivação- imagens relacionadas ao tema da obra
 () Roda de leitura e dinâmica com perguntas sobre o conto
 () Roteiro de perguntas
- 5) Além da temática sobre a escravidão, abordada em ambos os contos, com qual outra temática você se sensibilizou.
- 6) A partir das atividades propostas sobre os contos e das reflexões que fizemos em aula, foi possível perceber alguma mudança na sua forma de pensar sobre o assunto:
Sim. Mudou minha forma de pensar em relação ao preconceito racial.
- 7) Você costuma ler contos da literatura brasileira? () sim não()
- 8) Como você acha que a leitura literária pode contribuir para a reflexão sobre temas sociais como as relações étnico-raciais, por exemplo.
Quando lemos sobre os temas podemos entender mais sobre o assunto e pode mudar nossa forma de pensar.
- 9) Você gostou de fazer uso das ferramentas digitais: storyboard e piktochart/canva
 () sim () um pouco () muito
- 10) Você teve alguma dificuldade com as ferramentas?
 () sim () Um pouco () nenhuma
- 11) Você acha importante trabalhar com ferramentas digitais na escola? Por quê?
Se os escolas usassem as ferramentas digitais com mais frequência tornaria as aulas mais interessantes.
- 12) O trabalho com as ferramentas digitais te ajudou a compreender os contos (ou gostar mais deles)?
 () sim não()
 Escreva, pelo menos, três frases sobre essa união de literatura e tecnologia
Quando utilizei as "ferramentas digitais", pude entender melhor cada parte dos contos.

Relato dos estudantes sobre o projeto didático de letramento literário através da multimodalidade textual

1) Você gostou de ler o conto "Pai contra Mãe" e "Negrinha" sim não

2) Qual dos dois contos você gostou mais:
 Pai contra Mãe Negrinha

Justifique sua preferência.

3) Você sentiu dificuldade na leitura de alguns dos contos? Qual? Por

Quê? Sim, do conto "Pai contra Mãe", pois achei algumas palavras difíceis de se entender.

4) Marque abaixo quais atividades facilitaram você na compreensão dos textos. Podes marcar mais de uma se quiser

- Atividade de motivação- debate sobre o tema
 Atividade de motivação- imagens relacionadas ao tema da obra
 Roda de leitura e dinâmica com perguntas sobre o conto
 Roteiro de perguntas

5) Além da temática sobre a escravidão, abordada em ambos os contos, com qual outra temática você se sensibilizou.

Outra temática que me sensibilizou foi o maltrato infantil, pois a mãe que muitas crianças são e já foram tratadas por conta do racismo e preconceito me deu a ideia.

6) A partir das atividades propostas sobre os contos e das reflexões que fizemos em aula, foi possível perceber alguma mudança na sua forma de pensar sobre o assunto:

Eu já tinha um pensamento empático sobre ambos os assuntos, então não houve muita uma mudança de pensamento.

7) Você costuma ler contos da literatura brasileira? sim não

8) Como você acha que a leitura literária pode contribuir para a reflexão sobre temas sociais como as relações étnico-raciais, por exemplo.

As leituras literárias desta temática acabam um pouco crítica, e logo nos ajudam para entender mais o que acreditamos, então podemos ter mais ferramentas para abordar essa causa.

9) Você gostou de fazer uso das ferramentas digitais: storyboard e piktochart/canva

sim um pouco muito

10) Você teve alguma dificuldade com as ferramentas?

sim Um pouco nenhuma

11) Você acha importante trabalhar com ferramentas digitais na escola? Por quê?

Sim, porque desenvolvemos melhor a prática de aprender toda parte teórica aprendida para torná-la mais didática através da tecnologia.

12) O trabalho com as ferramentas digitais te ajudou a compreender os contos (ou gostar mais deles)?

sim não

Escreva, pelo menos, três frases sobre essa união de literatura e tecnologia

A união da literatura e tecnologia vale para para a didática facilita a compreensão e torna a interpretação para os leitores mais fácil e divertida de se expor.

ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu/Sua filho/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa "Projeto Didático de Letramento Literário através de textos Multimodais como forma de potencializar a leitura e a escrita", a ser realizada no Instituto de Educação Estadual Rubén Darío - Sapucaia do Sul-RS, realizada por mim, Ana Paula Leite Lopes, professora da Instituição. Como estou estudando no Mestrado em Linguística Aplicada da Unisinos, vou fazer pesquisa das minhas aulas, analisando o material das aulas de que seu filho já participa. O objetivo da pesquisa é analisar se o desenvolvimento de um projeto sobre leitura e a escrita de textos em ambientes digitais vai melhorar o interesse deles/as pela leitura. Pretendo também conhecer a trajetória de letramento literário e letramento digital de seu/sua filho/a e desenvolver atividades que visem a promover o Letramento Literário e o Letramento Digital através do desenvolvimento de um Projeto. Peço autorização também para fazer fotos dele/a ao longo do projeto, junto com os/as colegas e gravar conversas que teremos sobre as aulas.

Dessa forma, como seu/sua filho/a ainda é menor de idade, peço a sua autorização para que eu possa usar os textos orais e escritos que eles/as produzirem para pesquisa. As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais; o seu nome será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação que eu possa realizar a fim de divulgar os resultados da pesquisa. Seu/sua filho/a poderá, a qualquer tempo, me informar que não tem mais interesse em participar.

A participação no estudo não acarretará qualquer gasto financeiro e os riscos são mínimos e relacionados às emoções que possam ser geradas a partir de algum conto e lembranças de alguma passagem triste ou traumatizante de sua vida. Mas, caso isso ocorra, eu - imediatamente - adotarei medidas para amenizar a situação através de diálogos que serão feitos em aula após as leituras. Mesmo assim caso ele/a queira desistir da pesquisa; ele/a está, absolutamente, livre para isso, ou seja, pode interromper a pesquisa, sem nenhum prejuízo para sua(seu) filha(o). O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado. A participação nesta pesquisa é voluntária e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade. A desistência da participação da pesquisa, como disse acima, pode ocorrer em qualquer etapa do trabalho.

Concordando em que seu/sua filho/a participe (e se ele/ela também concorda deve expressar isso por escrito abaixo), por favor, preencha e assine a seção que também segue abaixo. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tiver dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo, coordenadora do projeto, profa. Ana Paula Leite Lopes (996130378, ou pelo e-mail anapaularubendario@gmail.com). Agradeço por sua colaboração e interesse em nosso projeto. Este documento está em duas vidas, e uma delas é sua. Atenciosamente

Nome do Responsável do Participante _____

Assinatura do Responsável do Participante _____

Nome do Participante _____
Assinatura do Participante _____
Pesquisadora _____

DECLARAÇÃO

Eu, _____,
concordo que minha/meu filha/o _____
participe da pesquisa acima descrita.

Assinatura do Responsável

Eu, _____ concordo em
participar da pesquisa.

Assinatura do/a participante

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em 08/10/2019