



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**USO DIDÁTICO DO *FACEBOOK* COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA
PARA O GÊNERO TEXTUAL POESIA**

MARIA ANGELA LIMA ASSUNÇÃO

**CURRAIS NOVOS
2015**

MARIA ANGELA LIMA ASSUNÇÃO

**USO DIDÁTICO DO *FACEBOOK* COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA
PARA O GÊNERO TEXTUAL POESIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Campus Currais Novos), como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras. Área de concentração – Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa – Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Josilete Alves Moreira de Azevedo.

**CURRAIS NOVOS
2015**

**USO DIDÁTICO DO *FACEBOOK* COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA
PARA O GÊNERO TEXTUAL POESIA**

Por

MARIA ANGELA LIMA ASSUNÇÃO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Campus Currais Novos), como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras. Área de concentração – Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa – Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Josilete Alves Moreira de Azevedo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Presidente

Prof^a. Dr^a. Maria Assunção Silva de Medeiros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Crígina Cibelle Pereira
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
Membro Externo

A Deus, toda honra, glória e louvor!

Aos meus pais Saturnino Lima Soares e Edite
Florentina Soares (em memória).

Ao meu esposo Canindé Assunção.

Aos meus filhos Abimael Elohim e Abidiel Eloí.

Meu reconhecimento e gratidão pelo incentivo,
apoio, compreensão, tolerância e amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna gratidão, pela vida e por tudo que me permitiu realizar, não só na trajetória acadêmica, mas em todo o meu caminhar.

À Prof^a. Dr^a. Josilete Alves Moreira de Azevedo, orientadora, amiga, incentivadora, cuja capacidade é incontestável.

À Prof^a. Dr^a. Livia Suassuna, ministrante da aula inaugural, pela relevante contribuição que enriqueceu nossos conhecimentos.

Aos professores que ministraram as disciplinas obrigatórias e optativas: Dr^a Sandra Kelly, Dr^a Ana Maria de Oliveira Paz, Dr^a Maria Assunção Silva Medeiros, Dr^a Marise Adriana Mamede Galvão, Dr. Mário Lourenço de Medeiros, Dr^a Valdenides Cabral de Araújo Dias, Dr^a Josilete Alves Moreira de Azevedo, pela valiosa contribuição na ampliação dos nossos conhecimentos e incentivo nas discussões em sala de aula.

Aos professores colaboradores Dr^a Maria das Vitórias Nunes Silva Lourenço, Dr. João Gomes da Silva Neto, Dr^a Angélica Moura Furtado da Cunha, Dr^a Sulemi Fabiano Campos, Ms. Betânia, Ms. Francisco, que, em parceria com os professores ministrantes, compartilharam conosco suas experiências, inerentes aos estudos relacionados à temática trabalhada nas disciplinas Texto, Leitura e Gramática, Variação e Ensino.

Às professoras da Banca de Qualificação: presidente: Dr^a Josilete Alves Moreira de Azevedo; membros: Dr^a Maria Assunção Silva Medeiros e Dr^a Valdenides Cabral de Araújo Dias, cujos pareceres foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho.

Às professoras da Banca Examinadora: presidente: Dr^a Josilete Alves Moreira de Azevedo, pelos precisos encaminhamentos, indispensáveis para a construção deste trabalho; membros: Dr^a Maria Assunção Silva Medeiros, e Dr^a Crígina Cibelle Pereira, pelas valiosas contribuições para os ajustes finais do texto.

A cada um dos colegas de curso, pela amizade, apoio e palavras de incentivo compartilhadas ao longo desses dois anos de convivência.

Aos funcionários da Biblioteca Setorial do Centro de Ensino Superior do Seridó –CERES – Currais Novos / RN e da Biblioteca Central Zila Mamede BCZM – Natal / RN, pela competência e gentileza no atendimento sempre que precisei dos serviços desses setores.

Aos alunos do 7º Ano B da EEAF, pelas informações prestadas para que a proposta de pesquisa-ação pudesse acontecer.

À professora Eliana, que gentilmente disponibilizou sua turma para aplicação desta intervenção.

Aos funcionários da Secretaria da EEAF, pelas informações prestadas no momento da caracterização da turma.

Aos funcionários da Biblioteca Escolar Professor Waldson Pinheiro, pela gentileza no atendimento e liberação do espaço para realização das pesquisas e desenvolvimento das aulas.

Aos funcionários do laboratório de informática da EEAF, pela valiosa colaboração, e organização do espaço para as nossas intervenções.

À equipe gestora da EEAF, pelo apoio na realização da pesquisa e intervenção.

Aos queridos sogros, Francisco e Ivone, pelo apoio em todos os momentos.

Aos amados irmãos, Edilene e Sali, sempre dispostos a colaborar comigo.

Aos primos, primas, tios, cunhado e cunhadas que torceram pelo meu sucesso.

Aos sobrinhos Alice e Pedro, pelos momentos de descontração (tão necessários!) que me proporcionaram quando eu esquecia que precisava descansar um pouco para produzir melhor.

Aos amigos e todas as pessoas que, direta ou indiretamente, compartilharam da minha alegria por mais esta conquista.

Obrigada!

“Não basta saber ler para ler poesia. Ler poesia é
uma arte. Exige que o leitor se coloque numa
posição especial de alma”.
Rubem Alves

RESUMO

O baixo desempenho dos alunos, nas atividades de leitura e escrita, suscitou a busca por ações que minimizassem esse problema, perceptível, principalmente, no ensino público. A falta de interesse pela leitura de textos poéticos verificada em alunos do 7º Ano, de uma escola pública do RN, nos levou a questionar os motivos dessa rejeição pela poesia. Assim, surgiu a ideia de organizar e desenvolver novas possibilidades de leitura mediada pelas tecnologias digitais, considerando a preferência dos adolescentes pelos ambientes virtuais. Para tanto, foi imprescindível observar como os estudantes utilizavam os recursos da *Web* a fim de planejar ações que visassem à melhoria do seu desempenho em leitura. Apresentamos como justificativa a necessidade de reflexão sobre os problemas educacionais partindo da nossa realidade, no intuito de estabelecermos procedimentos adequados para minimizá-los. Para esse fim, traçamos como objetivo geral investigar como os estudantes se apropriavam da rede social *Facebook*, a fim de elaborarmos estratégias de leitura utilizando essa plataforma. O estudo ancora-se nas reflexões dos seguintes teóricos e pesquisadores: concepções de língua e linguagem: Bakhtin (2011 [1979], 2006 [1999]), Bronckart (2012 [1999]), Marcuschi (2008); estratégias de leitura: Leffa (1996), Solé (1998), Antunes (2009), Kleiman (2013); gênero textual: Bakhtin (2011 [1979], 2006 [1999]), Marcuschi (2008); sequência didática: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013 [2004]); tecnologias: Moran (2008 [2000]), Kenski (2007), Bento (2012), Behrens (2013); letramento literário: Cosson (2007); outras orientações teóricas: PCN (1998), PDE (2008), Perrenoud (1999), dentre outros. A metodologia seguiu orientações da pesquisa-ação, numa perspectiva de abordagem qualitativa. Os instrumentais de investigação incluíram questionários, entrevistas, observações e anotações de campo. Os resultados apontaram para o interesse dos alunos por essa rede social, o que favoreceu o desenvolvimento de uma sequência didática cujas atividades convergiram para o uso didático do *Facebook* como suporte para a apresentação do gênero textual poesia, chamando a atenção dos alunos para a leitura. Desse modo, reiteramos a necessidade de inclusão do uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação às atividades educativas para melhor atender às expectativas da geração de “nativos digitais”, oferecendo-lhes um ensino de Língua Portuguesa significativo que se ajuste aos seus interesses.

Palavras-chave: Poesia. Gênero literário. Estratégias de Leitura. *Facebook*.

ABSTRACT

The poor performance of students in reading and writing activities, prompted the search for actions that would minimize this problem, noticeable mainly in public education. The lack of interest in reading of poetic texts seen in students from the 7th year in a public school in RN, has led us to question the reasons for the rejection of poetry. Thus, the idea to organize and develop new reading possibilities mediated by digital technologies, considering the preference of teenagers by virtual environments. Therefore, it was essential to observe how students used web resources in order to plan actions that aimed to improve their reading performance. We present to justify the need for reflection on the educational problems starting from our reality, in order to establish appropriate procedures to minimize them. To this end, we draw is to investigate how students appropriated the Facebook social network in order to elaborate reading strategies using this platform. The study is anchored in the reflections of the following theorists and researchers: language concepts and language: Bakhtin (2011 [1979] 2006 [1999]), Bronckart (2012 [1999]), Marcuschi (2008); reading strategies: Leffa (1996) Solé (1998), Antunes (2009), Kleiman (2013); genre: Bakhtin (2011 [1979] 2006 [1999]), Marcuschi (2008); didactic sequence: Dolz, Noverraz and Schneuwly (2013 [2004]); technologies: Moran (2008 [2000]), Kenski (2007), Bento (2012), Behrens (2013); literary literacy: Cosson (2007); other theoretical orientations: PCN (1998), PDE (2008), Perrenoud (1999), among others. The methodology followed action research guidelines, a qualitative approach perspective. The research instruments included questionnaires, interviews, observations and field notes. The results pointed to the interest of students in this social network, which favored the development of a didactic sequence whose activities converged on the didactic use of Facebook as a support for the presentation of textual poetry genre, drawing the attention of students for reading. Thus, we reiterate the need to include the pedagogical use of Information and Communication Digital Technologies educational activities to better meet the expectations of the generation of "digital natives", offering them a significant Portuguese-speaking school that fits your interests.

Keywords: Poetry. Literary genre. Reading strategies. Facebook.

RESUMEN

El pobre desempeño de los estudiantes en actividades de lectura y escritura, impulsó la búsqueda de acciones que reduzcan al mínimo este problema, notable sobre todo en la educación pública. La falta de interés por la lectura de textos poéticos se observan en los estudiantes del séptimo año en una escuela pública de RN, nos ha llevado a cuestionar los motivos del rechazo de la poesía. Por lo tanto, la idea de organizar y desarrollar nuevas posibilidades de lectura mediadas por las tecnologías digitales, teniendo en cuenta la preferencia de los adolescentes por los entornos virtuales. Por lo tanto, era esencial para observar cómo los estudiantes utilizan los recursos web con el fin de planificar acciones que apuntan a mejorar su rendimiento de lectura. Se presenta para justificar la necesidad de una reflexión sobre los problemas de la educación a partir de nuestra realidad, a fin de establecer los procedimientos adecuados para minimizarlos. Para ello, nos basamos en investigar cómo los estudiantes se apropiaron de la red social Facebook con el fin de elaborar estrategias de lectura que usan esta plataforma. El estudio está anclado en las reflexiones de los siguientes teóricos e investigadores: conceptos de Idiomas: Bakhtin (2011 [1979] 2006 [1999]), Bronckart (2012 [1999]), Marcuschi (2008); estrategias de lectura: Leffa (1996) Solé (1998), Antunes (2009), Kleiman (2013); género: Bakhtin (2011 [1979] 2006 [1999]), Marcuschi (2008); secuencia didáctica: Dolz, Noverraz y Schneuwly (2013 [2004]); tecnologías: Moran (2008 [2000]), Kenski (2007), Bento (2012), Behrens (2013); alfabetización literaria: Cosson (2007); otras orientaciones teóricas: PCN (1998), PDE (2008), Perrenoud (1999), entre otros. La metodología seguida directrices de investigación-acción, un enfoque de perspectiva cualitativa. Los instrumentos de investigación incluyen cuestionarios, entrevistas, observaciones y notas de campo. Los resultados señalaron que el interés de los estudiantes en esta red social, lo que favoreció el desarrollo de una secuencia didáctica cuyas actividades convergido en el uso didáctico de Facebook como un apoyo a la presentación de género poesía textual, llamando la atención de los estudiantes para la lectura. Por lo tanto, reiteramos la necesidad de incluir el uso pedagógico de las actividades educativas de la Información y Comunicación Digital Technologies para satisfacer mejor las expectativas de la generación de "nativos digitales", ofreciéndoles una importante escuela de lengua portuguesa que se ajuste a sus intereses.

Palabras clave: Poesía. Género literario. Estrategias de lectura. Facebook.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo da construção do <i>corpus</i>	51
Quadro 2 – Planejamento da Sequência Didática	56
Quadro 3 – Modelo dos diários de campo.....	63
Quadro 4 – Codificação dos participantes e dos instrumentos.....	63
Quadro 5 – Textos selecionados pelos alunos em livros.....	83
Quadro 8 – Poemas selecionados pelos alunos em suportes digitais.....	87
Quadro 9 – Poemas declamados ou musicados	91
Quadro 10 – Poemas selecionados pelos alunos no grupo 7º B EEAF.....	93
Quadro 11 – Poemas selecionados pelos alunos para as gravações	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeiro poema postado pelos alunos.....	89
Figura 2 – Postagem dos alunos com comentários.....	90
Figura 3 – Visualização inicial da página.....	102
Figura 4 – Informações da página.....	102
Figura 5 – Alcance e curtidas – abr/2015.....	103
Figura 6 – Alcance e curtidas – jun/2015.....	103
Figura 7 – Classificação dos fãs e localidades alcançadas.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMC	Comunicação Mediada por Computador
DIREDD	Diretoria Regional de Ensino
EEAF	Escola Estadual Aristófaues Fernandes
EF	Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPL	Instituto Pró-Livro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LI	Laboratório de Informática
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
SD	Sequência Didática
SIGEduc	Sistema Integrado de Gestão da Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	APORTES TEÓRICOS	19
2.2	O ensino de Língua Portuguesa	21
2.3	Concepção e estratégias de leitura	24
2.3.1	Os gêneros textuais no contexto escolar	28
2.3.2	A leitura do texto literário	31
2.3.3	A leitura em ambientes virtuais	35
2.3.4	Definições e papéis das TIC no contexto escolar	38
2.3.5	O texto poético	40
2.3.6	O <i>Facebook</i> na disseminação do texto literário	42
2.3.7	A poesia no contexto da <i>internet</i>	44
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS	46
3.1	Ambiente da pesquisa	46
3.1.1	Abordagem da pesquisa	47
3.1.2	Caracterização dos informantes	50
3.1.3	Instituição de realização da pesquisa	52
3.1.4	A proposta de intervenção	54
3.1.5	Procedimentos de análise	60
4	ANÁLISES DOS RESULTADOS	65
4.1	A concepção dos alunos sobre a leitura da poesia	66
4.2	O uso do <i>Facebook</i> pelos alunos	71
4.3	A sequência didática como intervenção pedagógica	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICES	111
	ANEXOS	121

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma questão que vem preocupando os docentes comprometidos com a educação de qualidade, tendo em vista o baixo desempenho apresentado por muitos estudantes em diferentes níveis de ensino. Este problema é perceptível em âmbito nacional, estadual e local, conforme evidenciam as estatísticas baseadas em avaliações do ensino e aprendizagem de leitura, o que reflete um ensino deficitário, principalmente, quando se trata do desenvolvimento de habilidades leitoras. De acordo com Geraldi (2008, p. 39) essas deficiências resultam de uma “crise do sistema educacional brasileiro” destacando-se “o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita”.

No Brasil, a situação é preocupante, diante dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹ fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Embora as pesquisas tenham revelado alguns avanços nos anos 2007/2011, quando as escolas públicas estaduais ultrapassaram a meta (3.8), traçada para 2011, em um ponto percentual (3.9), o baixo nível de proficiência leitora, nessas escolas, continua sendo um problema. Se considerarmos os objetivos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, propostos nos documentos oficiais do Ministério de Educação – MEC, não houve um avanço significativo nesse aspecto.

Por exemplo, muitos estudantes de escolas públicas, matriculados nesse nível de ensino, não conseguem “extrair informações não explícitas, apoiando-se em deduções”, nem “integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito” (BRASIL, 1998, p. 50), além de outras metas essenciais para o sucesso escolar.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição na qual realizamos a pesquisa destaca, dentre as fragilidades elencadas pelos professores e equipe gestora da escola, “dificuldades de leitura e escrita” (PPP, 2013, p. 18). No entanto, o documento não estabelece metas específicas para minimizar esses problemas, negligenciando, assim, as exigências feitas pelos documentos oficiais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) salientam que os alunos deverão adquirir competências de leitura, progressivamente, ao longo do Ensino Fundamental, todavia, essa orientação não tem sido pontualmente observada nas escolas de educação básica, haja vista que o baixo nível de desempenho dos alunos nas atividades de

¹ Fonte: Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=4975951>> Acesso em: 20 jul. 2014.

leitura tem revelado uma certa dissonância entre a proposta educacional vigente no país e o processo de ensino e aprendizagem realizado no contexto das salas de aula.

Sendo a leitura uma atividade fundamental no processo de aprendizagem, torna-se necessário que haja uma ação didática direcionada para a melhoria das práticas pedagógicas, buscando-se o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras nos estudantes. Como destaca Azevedo (2012, p. 16) apesar de as pesquisas apontarem para a precariedade do ensino de Língua Portuguesa, a busca por soluções ainda não reflete uma mudança qualitativa nas escolas, tendo em vista que ao final do Ensino Médio os alunos ainda apresentam dificuldades elementares nas atividades de leitura, compreensão, escrita e uso da oralidade em situações interativas das quais participam.

Observamos que a maioria dos alunos chega ao 7º Ano sem conseguir ler e compreender textos, especialmente, quando se trata do gênero literário. E o fato mais grave que constatamos é que alguns deles, ainda, apresentam problemas na decodificação das letras, o que interfere consideravelmente na construção de sentido dos textos lidos. Assim sendo, percebemos que essa realidade é preocupante e a reflexão sobre o que fazer para minimizar o *déficit* da competência leitora dos alunos, originou alguns questionamentos norteadores:

- Por que os alunos não gostam de ler poesia?
- Gostam de ler textos de outro gênero?
- A metodologia de ensino de leitura desperta o interesse dos alunos pela poesia?
- Como aproveitar o potencial das tecnologias digitais para ampliar os horizontes de leituras dos nossos alunos?
- Utilizar o *Facebook* como suporte textual pode estimular o prazer de ler poesia?

Essas indagações instigaram a proposição de alguns objetivos que apontaram para possíveis intervenções visando minimizar as fragilidades constatadas, pois, não basta detectar os problemas: é preciso apontarmos sugestões que possam contribuir para uma modificação no atual quadro que nos preocupa. Dessa forma, apresentamos uma proposta de trabalho ancorada no seguinte objetivo geral:

- ▲ Investigar como os estudantes do 7º Ano B de uma escola pública se apropriavam da rede social *Facebook* a fim de elaborarmos uma intervenção pedagógica, propondo atividades significativas mediante a utilização dessa plataforma, como ferramenta didática, nas atividades de leitura com o gênero textual poesia.

Para consecução deste objetivo maior, elencamos a seguir os objetivos mais específicos que direcionaram nossas ações didáticas na operacionalização da proposta interventiva que pleiteamos:

- Elaborar e aplicar uma sequência didática para trabalhar o texto literário de forma prazerosa, desvinculada de atividades de cunho meramente avaliativo.
- Integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação às atividades pedagógicas a fim de adequar a escola às novas formas de comunicação predominantes no século XXI, oportunizando a interação entre alunos e professores.
- Propor estratégias significativas e motivadoras de leitura do gênero textual poesia, utilizando a rede social *Facebook* como suporte para a leitura de poemas.
- Criar um grupo fechado no *Facebook* para postagens de poesias com o propósito de permitir a formação de um acervo de textos poéticos, que foram lidos, comentados e compartilhados, servindo como motivação para as atividades de leitura.

Considerando que as dificuldades apresentadas pelos discentes relacionadas à aquisição e ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita, bem como o desinteresse pelas aulas, cujas metodologias já não atendem às expectativas dos estudantes (nativos digitais) do século XXI, apontamos como justificativas para esta intervenção, a importância de investigarmos, a partir da nossa realidade e vivência em sala de aula de Língua Portuguesa, as causas dos entraves que afetam o processo de ensino aprendizagem e, consequentemente, o desempenho dos alunos nas atividades de leitura, além de oportunizar a

reflexão sobre nossa prática pedagógica a fim de podermos planejar ações didáticas que favoreçam um aprendizado profícuo para os alunos.

Sendo a leitura a base para a aquisição de conhecimentos em qualquer componente curricular, cabe à escola proporcionar ao aluno condições de se tornar um leitor proficiente. Assim sendo, precisamos investir na formação desses leitores e isso só será possível por meio da interação constante dos discentes com os diversos gêneros textuais, incluindo-se os gêneros literários.

Nesse sentido, Gabriel (2006) conjectura que o analfabetismo funcional seja consequência da falta de interação com os gêneros textuais escritos, uma vez que o uso frequente leva à automatização da parte mecânica da leitura, facilitando a construção do sentido do texto. Concordamos com a posição da autora e ao proporcionar esse contato contínuo com o gênero poesia pretendíamos oferecer aos alunos do 7º Ano B novas possibilidades de leitura a fim de que pudessem ampliar gradativamente suas habilidades leitoras.

Propusemos uma SD para trabalhar o gênero poema nessa turma, pois acreditamos que essa metodologia favorece a realização de atividades diversificadas, facilitando a avaliação do processo de aprendizagem. A utilização do *Facebook* como suporte para circulação dos textos que foram postados, lidos, comentados e compartilhados pelos alunos constituiu-se uma possibilidade de aproximá-los de um gênero textual, cuja leitura torna-se enfadonha quando trabalhada de modo tradicional.

A relevância da proposta, além de contribuir para a melhoria do desempenho das competências leitoras dos estudantes, permitiu a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar como recursos auxiliares para o professor dinamizar suas aulas, tornando-as mais significativas para os estudantes. O uso orientado dos recursos tecnológicos, incluindo a *internet*, amplia os horizontes na aquisição de informações necessárias para a construção do conhecimento pelos próprios estudantes. Nesse aspecto, Kenski (2007) assevera que as TIC podem trazer contribuições relevantes ao processo educativo, desde que o professor saiba utilizá-las de forma pedagogicamente correta.

Dessa forma, acreditamos na contribuição deste trabalho para diminuir o problema do desinteresse pela leitura, notadamente do gênero textual poesia, constatado nos alunos do 7º Ano B. A proposta apresentou estratégias inovadoras que estimularam a leitura do texto literário (poesia) sem nenhuma cobrança posterior, suscitando, assim, a leitura por prazer, como sugere (ANTUNES, 2009). A partir de práticas significativas em sala de aula

acreditamos, também, na possibilidade de formar nos alunos, ainda que a longo prazo, o hábito de leitura.

Com a finalidade de traçar um esboço da pesquisa, organizamos o capítulo introdutório que expõe os seguintes elementos: a contextualização do tema a partir de estudos já realizados; o problema da investigação que deu origem às questões norteadoras das ações que foram desenvolvidas; os objetivos traçados para orientar as atividades de intervenção; a justificativa mostrando a relevância da pesquisa e por fim, a estrutura do trabalho, dando ao leitor uma visão panorâmica do texto integral.

No segundo capítulo, apresentamos as reflexões teóricas que deram respaldo à proposta de intervenção que desenvolvemos no contexto da sala de aula de Língua Materna. Para tanto, apoiamo-nos em vários estudiosos e pesquisadores, dentre os quais destacamos Bakhtin (2011[1979], 2006 [1999]), Bronckart (2012 [1999]), Marcuschi (2008) para as concepções de linguagem e gêneros textuais; Leffa (1996), Solé (1998), Antunes (2009), Kleiman (2013) para estratégias de leitura; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013 [2004]) para sequência didática; Moran, (2008 [2000]), Kenski (2007), Bento (2012), Behrens (2013) para tecnologias; Denzin; Lincoln (2006), Dionne (2007), Flick (2009), para os aspectos metodológicos, dentre outros. Consultamos, ainda, documentos oficiais como os PCN (1998), o PDE (2008) e o PPP (2013) da escola onde realizamos a pesquisa.

Vale salientar que as contribuições trazidas por esses aportes teóricos revelaram-se imprescindíveis à fundamentação de uma prática pedagógica significativa, como também orientam a elaboração do planejamento, a execução e a avaliação das estratégias de leitura contidas na sequência didática, envolvendo o trabalho de leitura com o gênero poesia e o uso pedagógico das TIC.

No terceiro capítulo, situamos a investigação no âmbito da Linguística Aplicada, além de por em evidência os aspectos metodológicos, a fim de apresentar o ambiente da pesquisa. Para isso, destacamos a metodologia utilizada, os instrumentos de investigação, os procedimentos de coleta e análise de dados; a caracterização dos participantes, a contextualização da escola, bem como a Sequência Didática, organizada em cinco etapas e, por fim, os procedimentos de análise.

No quarto capítulo, procedemos com as análises dos dados a partir das observações realizadas, das entrevistas, dos questionários e, principalmente, das atividades executadas durante a intervenção pedagógica desenvolvida através da Sequência Didática. Essa metodologia viabilizou a aplicação das estratégias utilizadas para mediar a leitura do texto poético via *Facebook*, relatando toda a trajetória das ações didáticas realizadas na turma,

desde os primeiros encontros para apresentação do projeto até a sua culminância com a criação da página no *Facebook* para divulgação das ações desenvolvidas.

O quinto capítulo expõe as considerações finais com base na avaliação geral dos resultados obtidos na intervenção realizada, considerando-se os objetivos propostos, as atividades desenvolvidas e as análises dos dados coletados; por fim elencamos todas as referências concernentes às citações ao longo do texto, além dos apêndices e anexos.

2 APORTES TEÓRICOS

A fim de situar teoricamente a pesquisa, cujo foco principal é o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras nos estudantes da educação básica (7º Ano), é importante fazermos algumas considerações a respeito da linguagem e dos gêneros textuais, que abrem os horizontes para uma abordagem mais consistente a respeito da leitura e sua relevância nas sociedades letradas. Utilizando os princípios estabelecidos pelos PCN e as contribuições de teóricos e estudiosos da área, apresentamos algumas reflexões preliminares a fim de dar respaldo às ideias expressas ao longo do trabalho.

Antes de trazermos essas reflexões convém fazer uma rápida abordagem aos termos habilidades e competências, com a finalidade de esclarecermos a sua aplicabilidade neste estudo, uma vez que apresentam significados diferentes, conforme a Matriz de Referência em Língua Portuguesa. O documento afirma que as habilidades “referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (BRASIL, 2008, p. 18). Quanto ao conceito de competência, o documento reporta-se a Perrenoud (1999, p. 19) que a define como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Embora o documento faça essa distinção, percebemos que há uma noção de interdependência entre os termos, uma vez que, para se tornar um leitor competente, o estudante precisa desenvolver determinadas habilidades e estas, por sua vez, são ampliadas mediante competências já adquiridas. Nessa perspectiva, o leitor iniciante precisa receber uma formação que lhe possibilite a ampliação de habilidades e competências inerentes a cada nível de ensino, de forma que seja capaz de interagir com a leitura dos diversos gêneros que circulam nas diferentes esferas da sociedade, refletir e expressar suas ideias sobre ela.

Não podemos negar a influência que as tecnologias da informação e da comunicação exercem sobre as atividades leitoras, no presente século, redefinindo os conceitos de leitor proficiente, o que interfere, também, nos modos de ensinar e aprender leitura. Nesse contexto, torna-se necessário incluir os recursos tecnológicos para ressignificar a prática pedagógica, de modo a usar a tecnologia como apoio para essas práticas. No entanto, essa inclusão não pode ser aleatória, devendo ancorar-se em teorias que fundamentem o uso das diferentes mídias de modo que possam auxiliar o processo de ensino e aprendizagem.

2.1 Concepções sobre língua e linguagem

De acordo com a visão estruturalista, representada aqui por Saussure (2006), a língua é, por excelência, o objeto da Linguística, com ênfase no estudo do sistema da língua. Nessa perspectiva, a finalidade comunicativa e os efeitos de sentido que os interlocutores intentavam não eram levados em consideração. Para Antunes (2009), trata-se de uma visão reduzida da língua, na qual o centro das atenções limita-se ao domínio da morfossintaxe, com ênfase nas classificações e suas nomenclaturas.

Por outro lado, a visão sociointeracionista defende que a língua, quando concebida fora do contexto social que a determina, é uma abstração, visto que a língua em uso é passível de mudanças determinadas pelos diferentes falares que ocorrem em diferentes contextos. Bakhtin (2006, p. 127) afirma que a língua “evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Nessa direção, entendemos que as pessoas usam a língua para interagir em diferentes situações do cotidiano, e sua funcionalidade não é possível fora de um contexto real de uso.

Adepta da mesma ideia, Antunes (2009, p. 22) acrescenta que “efetivamente, *a língua*², sob forma de uma entidade concreta, não existe. [...] A língua tomada em si mesma não passa de abstração, de uma possibilidade, de uma hipótese”. Logo, o contexto social torna-se um elemento determinante para o funcionamento de uma língua atestando, assim, a sua existência, sua dinamicidade, em consequência das transformações pelas quais passa diariamente mediante o exercício da fala, nas mais diferentes situações e ambientes.

Marcuschi (2008) admite a ideia de língua como sistema simbólico, porém esclarece que, tomada como atividade sociointerativa, ela desenvolve-se em contextos comunicativos e, a partir dessa noção, ele propõe a seguinte definição:

a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. [...] um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. De outro ponto de vista, pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores)

² Grifo da autora.

agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Analisando a língua a partir da sua funcionalidade, Antunes (2009) esclarece que, pela ótica da dimensão do sistema em uso, a língua não se restringe a apenas um conjunto de signos, regras ou frases gramaticais. A autora a define, num sentido amplo, como “*um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa*”³, dependente da cultura de seus usuários” (ANTUNES, 2009, p. 21).

Ainda, fundamentado pela teoria do sociocognitivismo, Bagno (2014, p. 22) define a língua como “um conjunto de representações simbólicas do mundo físico e do mundo mental [...] um processo nunca acabado”, o que reforça a ideia da dinamicidade da língua, determinada pela interação de falantes pertencentes a diferentes grupos sociais, com culturas diversificadas.

Neste trabalho as ideias de língua e linguagem que norteiam as discussões e estratégias de leitura sugeridas ancoram-se na visão sociointeracionista defendida por Bakhtin e demais pesquisadores pertencentes a essa corrente.

2.2 O ensino de Língua Portuguesa

Diante do posicionamento dos teóricos e estudiosos anteriormente elencados sobre língua e linguagem convém refletir sobre as definições estabelecidas pelos documentos do MEC, a saber, os PCN, as concepções de teóricos da psicologia e da linguagem, a fim de compreendermos melhor o ensino de Língua Portuguesa no âmbito da LA.

Os PCN de Língua Portuguesa conceituam língua como “um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (BRASIL, 1998, p. 20). Como sistema histórico e social, esse sistema envolve significados culturais que as pessoas precisam compreender para poderem interpretar a realidade.

Ainda, de acordo com esse documento, linguagem é “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”

³ Grifo da autora.

(BRASIL, 1998, p. 20). Assim, a interação entre as pessoas vai acontecer mediante diferentes usos da linguagem, de acordo com os sujeitos envolvidos na conversa, a finalidade, o contexto em que ocorre a interação e o grau de formalidade exigido.

A teoria vygotskyana defende o caráter social da linguagem ao enfatizar que esta surge a partir da interação dos seres humanos entre si e com o mundo. Nesse sentido, o teórico destaca duas funções básicas da linguagem: a primeira, vinculada ao intercâmbio social, tem a finalidade de promover a comunicação entre as pessoas e, a segunda, associada ao pensamento generalizante, faz da linguagem um instrumento do pensamento. Conforme ressalta Vygotsky (2003a, p. 63),

o pensamento verbal [...] é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. [...] Espera-se apenas que, neste nível, o desenvolvimento do comportamento seja regido essencialmente pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana.

Nessa perspectiva, o sociointeracionismo de Vygotsky percebe o aluno como um ser ativo, que busca respostas para suas indagações e, nesse processo de construção de conhecimento, o professor assume um papel importante como mediador dessa aprendizagem. Nesse contexto, a linguagem assume um papel fundamental no processo interativo.

A concepção de linguagem de base sociointeracionista defendida por Bronckart, na década de 1990, inspira-se nos postulados de Vygotsky e Bakhtin que, nos anos de 1936 e 1954, respectivamente, já apresentavam suas teorias. Assim, o teórico posiciona-se com relação à linguagem enquanto forma de ação que se realiza por intermédio do discurso socialmente situado:

[...] a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática (BRONCKART, 2012, p. 34).

Assim sendo, fica evidente que a língua é uma prática social, pois seus usuários são sujeitos que interagem entre si e estão situados num contexto sócio-histórico no qual surgem

as mais diversas ações de linguagem. Dessa forma, contestam-se as abordagens que priorizam o ensino da língua com foco na metalinguagem, elegendo-se a concepção sociointeracionista como a mais adequada por privilegiar o ensino da língua em uso.

O ensino de Língua Portuguesa tem sido questionado por estudiosos e pesquisadores interessados em estudos relacionados à LA, em virtude das falhas observadas constantemente no sistema educacional, que refletem na prática de sala de aula, sobretudo, no ensino da língua materna. Os objetivos propostos para o ensino nesta área de conhecimento, ainda não foram atingidos satisfatoriamente, haja vista que os resultados apontados nas avaliações realizadas pelos órgãos responsáveis revelam o baixo nível de desempenho dos alunos brasileiros em atividades de leitura e escrita.

Segundo as orientações contidas nos PCN, a escola deve selecionar, em virtude da existência de uma quantidade quase ilimitada de gêneros, aqueles cujo domínio seja necessário à efetiva participação social dos estudantes, destacando-se os que circulam nas esferas literária, jornalística, publicitária, comercial, de divulgação científica, ou outras, conforme as necessidades específicas da turma (BRASIL, 1998).

Dessa forma, a escola, ao proporcionar aos alunos atividades de leitura de gêneros variados, como conto, crônica, fábula, poema, notícia, carta, recibo etc., possibilita a ampliação do domínio de uso desses gêneros textuais em diferentes situações de interação social promovendo, assim, o desenvolvimento da competência comunicativa. Marcuschi (2008) questiona a necessidade de a escola integrar os gêneros emergentes na mídia virtual, como o *e-mail*, *chats*, listas de discussão, *weblogs* e outros que proliferam na mídia eletrônica.

No campo da literatura alguns gêneros textuais são mais privilegiados nas escolas embora não se perceba, ainda, a eficácia do ensino de tais gêneros, uma vez que os estudantes apresentam problemas relacionados à construção de sentido, quando se trata da leitura de textos literários. Podemos observar que as maiores dificuldades apresentadas pelos estudantes, em diferentes níveis de ensino, estão relacionadas ao estudo da poesia. Esse fato pode ser explicado pela quase ausência do trabalho com a poesia em sala de aula, como esclarece Pinheiro (2007, p. 17 - 19):

De todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula. [...] A primeira fase do primeiro grau menor [...] apresenta problemas graves no trato com a poesia – quando existe o contato. [...] Quando chegamos ao primeiro grau maior, [...] os problemas ficam mais dramáticos. Aqui a poesia praticamente desaparece da sala de aula ou restringe-se a longos (e fatigantes) exercícios de interpretação.

As palavras do autor evidenciam que muitos professores ignoram as orientações contidas nos documentos oficiais do MEC, em especial os PCN que sugerem, dentre a grande variedade de gêneros existentes, aqueles que devem ser trabalhados na escola. O documento apresenta uma tabela que organiza os gêneros privilegiados para o trabalho com a oralidade e a escrita e nessa seleção encontram-se os gêneros cordel e poema (BRASIL, 2008).

Embora estejam listados entre os gêneros que a escola deve trabalhar, muitos professores excluem a poesia de suas atividades pelo fato de não se sentirem preparados para desenvolver esse trabalho com seus alunos. Conforme relata Pinheiro (2007, p. 18), com base em pesquisas realizadas em diferentes estados brasileiros, “a maioria de nossas professoras de primeira à quarta série se diz incompetente para trabalhar com a poesia”.

Não se pode dizer que há carência de material para o trabalho com a poesia, haja vista que a maioria das escolas brasileiras possui biblioteca, em virtude da implantação da Lei Nº 12.244 de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no país. Além disso, a *internet* oferece aos professores acesso a variadas obras de poetas clássicos e contemporâneos, com produções em diferentes estilos, para a seleção de textos adequados aos diferentes níveis de ensino. No entanto, muitos professores não se apropriam dessas oportunidades, seja pela falta de interesse ou ausência de uma base teórica suficiente para sustentar a prática do ensino de gêneros literários, notadamente a poesia, no ensino fundamental.

2.3 Concepção e estratégias de leitura

O trabalho com leitura na escola requer um embasamento teórico que proporcione ao professor o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e úteis para a vida social dos estudantes. Como parte desses conhecimentos a concepção de leitura é fundamental para que o docente possa sugerir estratégias adequadas para os estudantes, de acordo com as especificidades de cada nível de ensino.

Dentre as concepções de leitura encontradas na produção científica destacamos, inicialmente, a definição dada por Solé (1998, p. 22) na qual enfatiza que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [...] os objetivos que guiam sua leitura”. Na visão da autora, a leitura, numa perspectiva interativa, exige do leitor uma posição ativa diante do texto, requer um objetivo para nortear essa

atividade: seja preencher um momento de lazer, procurar informações, seguir instruções, para realizar um trabalho etc.

Dessa forma, o ato de ler não se limita à decodificação resultante do reconhecimento dos grafemas e sua relação com o significado, mas envolve sempre a compreensão do texto, que depende, segundo a autora, dos objetivos que orientam essa leitura. Daí, a possibilidade de dois leitores atribuírem interpretações diferentes ao mesmo texto, conforme a finalidade de cada um diante da leitura.

Nesse sentido, também encontramos nos documentos oficiais um posicionamento que converge para a concepção interativa de leitura, na qual os objetivos exercem um papel decisivo na compreensão de um texto. Assim, para os PCN (1998, p. 69),

a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

O trabalho com leitura é uma atividade complexa visto que, além de envolver os processos cognitivos, requerer uma fundamentação teórica adequada para que o professor possa realizar, no contexto da sala de aula, uma prática pedagógica significativa, favorecendo a aprendizagem do aluno. De acordo com Marcuschi (2008, p. 228), a leitura é

[...] um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo. [...] ler não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos. Mas não se pode dizer que ler seja apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito. Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas.

Para Koch e Elias (2006), a definição de leitura está relacionada com a concepção que se tem de sujeito, de língua, de texto e de sentido. Nessa perspectiva, as autoras estabelecem três concepções de leitura: com foco no autor, com foco no texto e com foco na interação autor-texto-leitor.

A primeira concepção, cujo centro é o autor, percebe a língua como representação do pensamento, sendo a atenção voltada para o escritor e suas intenções, não se preocupando

com os conhecimentos do leitor; a segunda concepção, cujo foco é o texto, entende a língua como código e, conseqüentemente, a leitura requer do leitor o reconhecimento do sentido das palavras e a estrutura do texto; na terceira concepção, segundo a qual a língua é concebida como interação, o foco está na interação autor-texto-leitor e os sujeitos se constroem e são construídos no texto.

Dessa forma, a leitura “é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” que, apesar de se constituir de elementos linguísticos, requer a mobilização de saberes durante o evento comunicativo (KOCH E ELIAS, 2006, p. 11). Sob esse ponto de vista, a leitura é um processo complexo e a construção de sentido só é possível mediante a interação entre os sujeitos e o texto.

A interação entre os diferentes níveis de conhecimento que o leitor aciona para construir o sentido do texto faz da leitura um processo interativo. Sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor, que envolve os vários níveis (linguístico, textual e conhecimento de mundo) não é possível a compreensão do texto, pois é esse conhecimento que permite a quem lê fazer as inferências necessárias para relacionar as partes do texto dando-lhe coerência (KLEIMAN, 2013).

O professor precisa ter consciência da complexidade desse processo e, ao sugerir estratégias de leitura, deve levar em consideração o conhecimento prévio do aluno sobre o que lhe foi proposto para ler. Esse conhecimento é de fundamental importância para que haja a compreensão da leitura.

Antunes (2009, p. 70) refere-se à leitura como “uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita”. Esse princípio abrange três planos que envolvem a ampliação dos repertórios do leitor, proporciona a experiência de ler por prazer e, permite a compreensão dos aspectos específicos da escrita.

Nesse sentido, Lefa (1996, p. 17 - 18) assevera que “a leitura é um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente”. Esses processos envolvem desde as habilidades de baixo nível, que compreendem o reconhecimento de letras e palavras – decodificação – executadas automaticamente na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, que dizem respeito à compreensão do texto, e são determinadas pelos objetivos de leitura.

À medida que a leitura vai assumindo um grau de complexidade mais elevado, permitindo ao leitor identificar a existência de problemas relacionados à compreensão do texto, surge a necessidade de correção no rumo da leitura. Assim, essa atividade deixa de ser

cognitiva (leitura centrada no conteúdo), tornando-se metacognitiva (leitura monitorada), conforme destaca (LEFFA, 1996).

O monitoramento realizado durante o processo metacognitivo da leitura leva o leitor a utilizar estratégias que o auxiliam a recuperar as informações perdidas ao longo da leitura e que são necessárias para a compreensão do texto. Nesse sentido, Leffa (1996) elenca sete estratégias que podem ser úteis nessa tarefa, conforme destacamos a seguir.

- Definir o objetivo da leitura – ler para quê;
- identificar os segmentos mais e menos importantes de um texto;
- concentrar a atenção nos segmentos mais importantes – ler de relance o que já conhece, ler com mais cuidado o que é novo;
- avaliar a qualidade da compreensão que está obtendo da leitura – ver se está entendendo o que autor diz ou se algum trecho não está muito claro;
- observar se os objetivos da leitura estão sendo alcançados – perceber se consegue obter uma noção clara do assunto pretendido;
- tomar medidas corretivas ao perceber falhas na compreensão – consultar dicionário, ler outro texto para compreender melhor o assunto;
- corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração – reler um parágrafo ao perceber que não compreendeu por estar distraído.

Do mesmo modo, Solé (1998, p. 72) refere-se às “estratégias de compreensão leitora como um tipo particular de procedimentos de ordem elevada”. A autora ressalta a importância de ensinar essas estratégias na escola, visto que se trata de procedimentos e como tal, precisam ser ensinados para que possam auxiliar o leitor na compreensão do texto. Ao propor o ensino de estratégias, Solé (1998) as agrupa, para fins didáticos, em três momentos distintos: antes, durante e depois da leitura, lembrando que essa distinção é, de certa forma, artificial, visto que alguns desses procedimentos podem estar presentes em qualquer desses momentos ou em todos.

As atividades que a autora sugere no momento que precede a leitura são direcionadas para despertar o interesse dos alunos, a fim de que se sintam motivados para ler. Para isso, o leitor precisa da mediação do professor para saber o que vai fazer: conhecer os objetivos propostos; sentir que é capaz de realizar a tarefa solicitada; ativar o conhecimento prévio,

descobrir o que sabe sobre o texto; estabelecer previsões sobre o texto e formular perguntas sobre ele.

Durante a leitura os procedimentos apontados por Solé (1998), inspirada em Palincsar e Brown (1984), são dirigidos ao aluno e estão relacionados à compreensão do texto, levando o leitor a formular previsões sobre o que vai ler; elaborar perguntas sobre o que leu; esclarecer dúvidas sobre o texto e resumir as ideias nele apresentadas. Essas atitudes diante da leitura farão do aluno um ser ativo capaz de interpretar o que lê.

Para o momento posterior à leitura são elencadas três estratégias que Solé (1998) considera de fundamental importância por contribuírem tanto para a elaboração da compreensão durante a leitura como para a sua concretização prática após essa atividade. A autora refere-se à identificação da ideia principal, elaboração do resumo, formulação e resposta de perguntas, lembrando que não é possível estabelecer limites claros entre esses momentos, que foram definidos apenas para fins didáticos.

2.3.1 Os gêneros textuais no contexto escolar

As reflexões em torno dos gêneros textuais no âmbito educacional apontam para a efetivação de práticas pedagógicas profícuas que vão ao encontro das necessidades das novas gerações de estudantes que convivem na sociedade da informação. É inquestionável a importância da linguagem nas interações diárias, quaisquer que sejam suas finalidades e, nessa perspectiva, cabe destacar a contribuição da variedade de gêneros textuais nos processos comunicativos que acontecem em diferentes domínios sociais, incluindo-se a escola.

Os gêneros textuais são considerados recursos que auxiliam os alunos a desenvolverem habilidades e competências de leitura e escrita, pois favorecem o desenvolvimento da linguagem que, para Bakhtin (2011), é formada a partir dos diferentes gêneros.

Embora essa ideia seja aceita pela maioria dos educadores, a escola ainda não conseguiu consolidar uma prática pedagógica que contemple o trabalho com a diversidade de gêneros, de forma a acentuar nos estudantes (de diferentes níveis de ensino) as dificuldades no uso da fala ou da escrita em situações mais elaboradas. Essas limitações decorrem, segundo Antunes (2014), da falta de inclusão de atividades que priorizem a língua em uso no currículo escolar.

Os gêneros são materializados em textos que se prestam a diferentes usos sociais, daí, a importância de utilizá-los como objeto de ensino, seja através de práticas orais ou escritas. Ratificando essa ideia Bakhtin (2011, p. 285) afirma:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Enquanto práticas sociais, os gêneros precisam ser reconhecidos e assimilados para serem utilizados em diferentes situações interativas. Nesse sentido, Bronckart (2012, p. 103) assegura que “a apropriação dos gêneros é [...] um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Por sua vez, Marcuschi (2008) caracteriza o gênero textual como materialização dos textos em diferentes situações comunicativas.

Ainda há alguns mal-entendidos com relação às terminologias gênero textual e tipologia textual, em virtude da falta de conhecimentos mais específicos, de modo que muitas pessoas não conseguem identificar, dentro de um conjunto limitado de tipos textuais, a quantidade quase infinita de gêneros textuais. Por isso, achamos conveniente fazer uma rápida abordagem, com base no que Marcuschi (2010, p. 24) postula sobre a distinção desses termos. Assim, o autor apresenta as definições a partir de algumas características inerentes a cada um dos termos:

a) Tipos textuais:

- construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;
- constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;
- sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;
- designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.

b) Gêneros textuais:

- realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
- constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
- sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
- exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, [...] aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita, [...] *outdoor*, inquérito policial, [...] carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Os documentos oficiais caracterizam os gêneros textuais, por meio de três elementos, a saber: “o conteúdo temático [...], a construção composicional [...] e o estilo [...]”. (BRASIL, 1998, p. 21)

Schneuwly e Dolz (2004, p. 61), por sua vez, fazem referência aos gêneros textuais na perspectiva bakhtiniana e apresentam seus conceitos a partir da sua aplicabilidade. Com relação aos gêneros escolares, enfatizam a sua importância na mediação entre as práticas sociais e os objetos educacionais. Dessa forma, os autores esclarecem que

para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio deles; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos [...]; 3) as configurações específicas da unidade de linguagem [...] (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 64)

Nessa direção, a escola deve trabalhar com gêneros que tenham utilidade para os estudantes, a fim de dar significado ao ato de ler. É importante lembrar que a produção de textos concretos, com propósitos e interlocutores definidos contribui também para motivar a escrita dos alunos na escola.

2.3.2 A leitura do texto literário

O ensino de Língua Portuguesa, pautado nas orientações contidas nos documentos oficiais, deve considerar a linguagem como atividade discursiva e o texto como unidade básica de ensino, uma vez que tem o propósito de ampliar a competência discursiva dos estudantes. Nessa perspectiva, a escola não pode ignorar a diversidade de gêneros textuais que circula nas diferentes esferas da sociedade, limitando-se a oferecer ao aluno alguns gêneros consagrados como ideais para o ensino de Língua Materna (LM), além de usá-los como pretexto para o ensino da gramática.

Os PCN enfatizam que o ensino fundamental II (6º ao 9º ano) tem um papel decisivo na formação de leitores, pois nesse nível surgem as possibilidades de fracasso ou de progresso com relação à leitura, haja vista que o aluno pode desistir de ler por não dar conta das demandas de leitura que lhe são apresentadas pela escola; ou, pode ampliar as habilidades de leitura construídas no ensino fundamental I (anos iniciais) e vencer os desafios que lhe são propostos, aumentando, gradativamente, a autonomia enquanto leitor (BRASIL, 1998). Nesse sentido, Cosson (2007, p. 35) esclarece que “crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece”.

Esse fato impõe à escola a grande responsabilidade de dar condições ao aluno de passar do nível de leitura de textos mais simples para a leitura de textos mais complexos. Essa mediação deve ser feita a partir de textos reais que circulam nas diferentes esferas sociais, uma vez que é consenso entre os pesquisadores que o ensino dissociado da realidade não é capaz de provocar o desenvolvimento necessário para a construção de conhecimentos e, com a leitura não é diferente, pois fragmentos de textos que nada comunicam não podem despertar o interesse pela leitura.

O texto como objeto de ensino é uma ideia aceita por vários estudiosos, como Rojo e Cordeiro (2013, p. 7) que dizem ser “o *texto*⁴ [...] a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental”, tendo em vista a necessidade de oferecer aos estudantes um ensino contextualizado que proporcione o desenvolvimento das habilidades de leitura exigidas nos diferentes níveis de escolaridade.

⁴ Grifo das autoras

A esse respeito, Antunes (2007) diz que a leitura de textos interessantes, poéticos e encantadores é condição determinante para levar a criança a descobrir um sentido para a linguagem e, conseqüentemente, para a escrita. À medida que o aluno consegue dar significação aos textos que lhe são propostos para ler, ele encontra motivos para continuar essa tarefa e, por conseguinte, pode tornar-se um leitor.

A noção de texto como unidade de ensino de LM também se encontra nas reflexões de Azevedo (2012, p. 59 - 60) ao assegurar que

as práticas de ensino devem firmar-se no entendimento de que o domínio da linguagem é funcional e interativo, por isso tudo o que se refere à dialogicidade da língua e à produção de sentidos que se manifesta na diversidade de textos orais e escritos e dos diferentes gêneros passa a ser o cerne da ação didática.

Muitos professores também acatam essas orientações, porém lhes falta o embasamento teórico que dê respaldo a uma prática educativa condizente com os preceitos que regem o trabalho com os gêneros textuais. Daí, a importância da participação desses profissionais em programas de pós-graduação, que possibilitem a discussão de teorias diversas, a reflexão em torno da prática pedagógica de cada educador, a fim de traçarem novas estratégias de ensino, com o propósito de promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, da educação.

Observamos que os documentos oficiais do MEC, ao se reportarem ao ensino do texto literário, apontam a falha da escola nesse aspecto, porém afirmam que

é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 27).

Tais equívocos repetem-se também no trato com outros gêneros textuais disponibilizados para os alunos, seja no livro didático ou em outro suporte, visto que os resultados das avaliações de desempenho em leitura não têm sido satisfatórios. Sabemos que os textos utilizados nos testes aplicados aos estudantes não se restringem à esfera literária. Torna-se necessário, por conseguinte, um investimento no sentido de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem e, desse modo, a escola “precisa criar condições para que o aluno

possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 27), condição indispensável para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, é importante que a escola proporcione ao aluno a oportunidade de ler por prazer, principalmente quando se trata de textos literários, a fim de eliminar a ideia equivocada de que a leitura é uma tarefa enfadonha, realizada sempre com a finalidade de preencher fichas, responder a questões elaboradas pelo professor ou para fins avaliativos. Essa ideia de leitura prazerosa é defendida por Antunes (2009, p. 200), ao enfatizar que

Ler textos literários possibilita-nos o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza. Leitura que deve acontecer simplesmente pelo prazer de fazê-lo. Pelo prazer da apreciação, e mais nada.

Diante das novas possibilidades de aprendizagem e das orientações metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa, é preciso observar que as TIC, se usadas pedagogicamente, podem se constituir como ferramentas relevantes para auxiliar as atividades docentes, contribuindo significativamente para o aprendizado dos alunos. Assim sendo, esses recursos tecnológicos podem proporcionar o planejamento de atividades que recorrem ao uso da *internet*, como forma de criação de estratégias que visem a formação de novos hábitos de leitura dos alunos, oferecendo-lhes uma variedade de gêneros textuais, inclusive a leitura do texto literário.

Nesse sentido, o professor traz para sua ação docente recursos que favorecem a aprendizagem, pelo fato de despertarem o interesse dos alunos diante da interação em ambientes virtuais, contribuindo, também, para o desenvolvimento de habilidades no manuseio das tecnologias. Todavia, é extremamente necessária a didatização das atividades leitoras aliadas ao uso das TIC, porque se não houver um planejamento adequado, o que os alunos leem nesses ambientes nem sempre permite a “ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2007, p. 35), sendo, portanto, essencial, a intervenção do professor. Sendo assim, os docentes, ao invés de proibirem o uso de dispositivos móveis, tais como, celulares, *smartphones*, *tablets* etc., que os alunos usam para acessar a *internet* na escola, devem planejar ações que incluam essas ferramentas como mediadoras de atividades diversas, inclusive a leitura.

Nesse aspecto, Moran (2013) destaca que os professores têm a seu favor os recursos digitais que podem ser utilizados na educação para diferentes finalidades, tais como: apoio à

pesquisa, realização de atividades escolares, troca de ideias entre docentes e discentes e destes entre si, integração entre grupos (seja em ambiente real ou virtual), participação em redes sociais, entre outras possibilidades. O autor enfatiza, ainda, que o *Facebook* favorece a interação entre professores e estudantes, mesmo após as aulas presenciais, seja para esclarecimento de dúvidas, ou outras finalidades, independente do espaço onde se encontram:

El profesor puede estar más cerca del estudiante; puede recibir mensajes en los que se plante en dudas, enviar cada persona; y buscar la ayuda de otros colegas para solucionar los problemas que surjan o buscar nuevas programas para tratar su área de conocimiento. El proceso de enseñanza-aprendizaje puede ganar así un dinamismo, innovación y poder de comunicación inusitados⁵. (MORAN, 2011, p. 126).

Nessa perspectiva, o uso desses instrumentos pelos alunos, na escola, é justificável, pois, ao fazerem aquilo que lhes traz emoções positivas, o seu interesse pode ser despertado, uma vez que “a atenção é controlada pelo grau de interesse (*interestingness*) em um evento. E um evento pode ser interessante [...] por sua significação afetiva” (CASTRO, 2002, p. 30). No entanto, alguns cuidados devem ser tomados, ao liberar o uso dessas ferramentas em sala de aula, a fim de evitar o seu uso sem finalidades educativas.

Antes de trabalhar com as TIC em sala de aula devemos fazer um planejamento criterioso, incluindo uma conversa com os alunos para estabelecer acordos quanto ao uso dessas ferramentas, horários permitidos, finalidade, considerando as regras de uso estabelecidas pela escola, a fim de evitar aborrecimentos. Assim, evita-se o uso aleatório dos diferentes dispositivos móveis, como celulares, *smartphones* e similares que os alunos utilizam como passatempo durante as aulas, quando estas não atendem as suas expectativas.

Dessa forma, sugerir a leitura de um texto pertencente a um gênero que os alunos não simpatizam, a partir do livro didático, pode tornar-se uma atividade desmotivadora diante de tantas experiências desagradáveis que eles já vivenciaram no dia a dia de sala de aula, tais como: usar o texto como pretexto para a exploração de conteúdos gramaticais, ler em voz alta para fins avaliativos, dentre outras. Porém, se esse texto for apresentado em um suporte que proporcione aos alunos prazer em utilizá-lo, no qual tenham acesso a leituras agradáveis, haverá mais probabilidade de aceitação do desafio proposto.

⁵ O professor está mais próximo do aluno, pode tirar dúvidas por meio de mensagens que trocam entre si; pode buscar ajuda de outros colegas para resolver problemas relacionados a sua área específica. Com isso o processo de ensino-aprendizagem ganha inovação e dinamismo ampliando as possibilidades de comunicação.

Essa ideia está bem clara nas palavras de Castro (2002, p. 29), quando afirma que “o fato de termos consciência de nossas emoções é o que nos possibilita organizar nossa vida de modo a experienciar novamente o que nos foi prazeroso e evitar o que nos foi desagradável”. No entanto, o uso das diferentes TIC não pode ser aleatório, sem orientação. É indispensável um planejamento com objetivos bem definidos para que possam cumprir as recomendações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tendo em vista

a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos (BRASIL, 1997, p. 28).

Sob essa perspectiva, cabe à escola adequar a sua prática às necessidades dos estudantes, de forma que diminua a distância existente entre as práticas sociais do dia a dia e aquelas vivenciadas no ambiente escolar. E, para que isso aconteça, é preciso que as ações sejam pautadas em teorias orientadoras das práticas pedagógicas.

2.3.3 A leitura em ambientes virtuais

A escola, assim como outras instituições sociais, precisa adaptar-se às formas de interação predominantes no século XXI, mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Dessa forma, a inclusão dessas ferramentas nas atividades pedagógicas não é mais uma opção, mas constitui uma necessidade, tendo em vista a ampla utilização da tecnologia, principalmente, da *internet*, em diferentes esferas da sociedade.

Esse termo, segundo Carlos Alberto Afonso, representa melhor a realidade de uso das ferramentas tecnológicas no século atual. O autor esclarece que a sigla “TICs, ou Tecnologias de Informação e Comunicação [...] deveria ser TDICs, porque tecnologias de informação e comunicação existem desde tempos imemoriais, mas suas formas digitais são um fenômeno que se consolidou na última década do século XX.” (AFONSO, 2002, p. 169). (grifos do autor).

As ações humanas, desde as mais simples até as mais complexas, como o despertar, a preparação do café da manhã, a locomoção para o trabalho, a ida para a escola, a

comunicação, dentre outras, envolvem inúmeros recursos tecnológicos que facilitam a execução dessas atividades e economizam o tempo. Os celulares ou *smartphones*, com suas múltiplas funções, são utilizados por quase todas as pessoas, como despertadores, calculadoras, agendas, câmeras, além da principal função que é estabelecer a comunicação entre os indivíduos.

Sendo assim, a escola não pode permanecer alheia às potencialidades das tecnologias, utilizando-as de forma superficial e sem significado, quando poderia incorporar esses recursos a sua rotina para auxiliar nas atividades educativas, tornando o ambiente escolar mais dinâmico e atrativo para os “nativos digitais”, termo utilizado por Prensky (2001) para designar a geração que já nasceu e cresceu em contato direto com as tecnologias digitais. Essa terminologia também é empregada por Palfrey e Gasser (2011) quando mencionam crianças, adolescentes e jovens que nasceram a partir da década de 1980 e estão em contato permanente com o mundo informatizado.

Essa geração, a que se referem os autores, tem uma concepção de leitura diferente daquela proposta pela escola, em virtude do contato frequente com as tecnologias digitais. Os suportes textuais deixam de ser exclusivamente impressos para dar lugar às telas de computador, os celulares e outros dispositivos móveis dos mais diferentes tipos. Nesse contexto, a leitura em ambientes virtuais vem se tornando uma prática cada vez mais presente na vida das pessoas de diferentes idades e condições sociais.

Os ambientes virtuais, ou entornos virtuais, como especifica Marcuschi (2004, p. 26), “não são domínios discursivos, mas domínios de produção e processamento textual em que surgem os gêneros”. O autor, seguindo a classificação de Patrícia Wallace (2001), identifica estes ambientes: *World Wide Web* (*www* ou *web*); *e-mail* (correio eletrônico); fóruns de discussão assíncronos; *chat* síncrono (salas de bate-papo); ambientes MUD (ambientes interativos); e, ambientes de áudio e vídeo (videoconferências).

Os diferentes gêneros que surgem a partir desses ambientes, que Marcuschi (2004) chama de “gêneros emergentes”, sugerem mudanças nos processos de leitura. Conforme esclarece Xavier (2004, p. 170), “por causa do uso intenso da chegada das novas tecnologias de comunicação, especialmente do hipertexto na *Internet*”, as atividades leitoras precisam ajustar-se às novas tecnologias. Ele enfatiza a necessidade de aprendermos a conviver com esse fato, desde já e futuramente, para não ficarmos à margem dos avanços tecnológicos (2004). Essas reflexões reforçam o dever da escola de estabelecer políticas que ofereçam condições de uso das TDIC, de forma a ressignificar a prática pedagógica, beneficiando alunos e professores.

Nessa perspectiva, as atividades leitoras apresentam algumas especificidades que requerem do leitor uma postura diferente daquela que ele assume diante da leitura em material impresso, tradicional. Por exemplo, o hipertexto exige muito mais que a mera decodificação das palavras, visto que viabiliza multidimensionalmente a compreensão do leitor pela exploração de informações proporcionada pelos recursos da *internet* (XAVIER, 2004). No entanto, o trabalho com leitura em suportes digitais requer uma atenção especial, visto que as muitas possibilidades de conexão com informações adicionais, por meio de vários *links* disponíveis, podem levar o leitor a distanciar-se dos seus propósitos de leitura.

Outra característica presente na leitura mediada por suportes digitais realizada na *web* é a multimodalidade que, também, requer um posicionamento diferenciado em relação à leitura em outros suportes em que predomine a linearidade. Como reitera Castells (2012, p. 24), “la comunicación digital es multimodal y permite la constante referencia a una información de hipertexto global cuyos elementos el comunicador puede combinar de acuerdo con los proyectos concretos de comunicación”.⁶

Assim, é indispensável que a escola incorpore as TDIC às suas diversas atividades e ofereça meios para que a equipe pedagógica receba a formação para o uso adequado dos diferentes recursos tecnológicos, contribuindo, dessa forma, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, inclusive em práticas de leitura significativas.

O discurso em torno da falta de interesse pela leitura verificada, principalmente, em estudantes adolescentes é bastante difundido pelos professores do ensino básico que trabalham em escolas públicas. Constantemente, os docentes alegam que os jovens não gostam de ler, e quando se trata de textos literários a situação se agrava, particularmente se a proposta de leitura é poesia.

Se ficarmos atentos às atitudes dos jovens estudantes, durante o período que passam na escola, podemos perceber que eles estão constantemente imersos em atividades leitoras. Porém, o tipo de leitura que preferem nem sempre é aquele sugerido pelos professores dos diferentes componentes curriculares, nem o suporte textual é, necessariamente, o material impresso que a escola lhes oferece. As telas de computadores, desde os convencionais aos *tablets* e *smartphones*, constituem o suporte ideal onde circulam os mais variados gêneros textuais que chamam a atenção dos jovens. E por que a literatura não está inclusa nessa preferência?

⁶ a comunicação digital é multimodal e permite a referência constante a um hipertexto global de informação cujos elementos o comunicador pode mesclar segundo os projetos concretos de comunicação.

Sem a pretensão de dar uma resposta acabada a esse questionamento, convém refletir sobre alguns aspectos que podem interferir nesse desapego dos alunos ao texto literário. Desse modo, interrogamo-nos:

- O que a escola tem apresentado como sugestões de leitura para os estudantes?
- A prática pedagógica dos professores acompanha a evolução das práticas de leitura mediadas pelas tecnologias digitais que se apresentam na sociedade atual?
- Como o texto literário, nas suas diferentes modalidades, está sendo trabalhado nos diferentes níveis de ensino?
- Como a escola tem incorporado as mídias eletrônicas na mediação de atividades leitoras?

Hayles (2009), ao falar sobre a literatura eletrônica, enfatiza as implicações entre as novas maneiras de criar e ler literatura na tela e as possibilidades de criar e ler literatura no papel a partir do universo multimodal das redes digitais. A autora ressalta que a literatura do século XXI precisa se estender para o domínio digital, o que constitui uma possibilidade de incluir o texto literário no repertório de leitura dos adolescentes e jovens.

2.3.4 Definições e papéis das TIC no contexto escolar

Para compreender melhor o uso das TIC no contexto educacional é necessário ter clara a ideia expressa por esse termo, embora Kenski (2007) nos esclareça que não há unanimidade quanto ao seu conceito, uma vez que este é variável e contextual. Sendo assim, devemos estabelecer a relação entre os conceitos apresentados por diferentes estudiosos, expressos, também, nos documentos oficiais, e o contexto em que se dá sua aplicabilidade a fim de observarmos se a utilização dessas ferramentas favorece a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Dentre as definições disponíveis na literatura especializada selecionamos algumas que remetem à compreensão das TIC enquanto suportes tecnológicos e a partir da sua funcionalidade.

Compreendidas a partir da sua função, enquanto recursos tecnológicos, Kenski (2007, p. 38) afirma que as TIC

não são meros suportes tecnológicos. Elas têm suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por sua vez, definem as TIC como “recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações, que podem ser os diferentes meios de comunicação (jornalismo impresso, rádio e televisão), os livros, os computadores etc” (BRASIL, 1998, p. 135).

A partir da sua funcionalidade são descritas como ferramentas tecnológicas que servem para elaborar, armazenar e disseminar informações por intermédio das redes telemáticas. De acordo com Moreira (2012), são ferramentas tecnológicas para elaboração, armazenamento e difusão digitalizada de informações baseadas na utilização de redes de telecomunicação multimídia, entendidas por ele como a fusão de três tecnologias que já existiam separadamente: as audiovisuais, as telemáticas e as informáticas, que agora convergem na produção, armazenamento e difusão digital de qualquer dado.

Sob essa perspectiva, o uso das TIC, enquanto ferramentas que podem ser integradas ao processo de ensino e aprendizagem, amplia as possibilidades pedagógicas, minimizando o fosso que existe entre a escola e sociedade. Seu uso na educação justifica-se pela necessidade de adaptação da escola ao contexto social em que os alunos estão inseridos, além de proporcionar novos modos de ensinar e aprender.

A relevância das TIC no contexto educacional também se explica em virtude de oferecerem possibilidades de aprendizagem compatíveis com as que acontecem fora do ambiente escolar, cujo valor para a vida social dos aprendizes é incontestável. Esse fato coage a escola a adaptar-se ao novo paradigma e, a esse respeito, Martín (2012) evidencia que a sociedade atual implica novos modelos de ensino, visto que a escola está inserida nesse ambiente em que as TIC têm grande influência no processo de aprendizagem.

Além disso, é preciso observar que outro aspecto importante com relação ao uso das TIC refere-se à interação (aluno x professor e aluno x aluno) que as diferentes ferramentas tecnológicas possibilitam. Independente do espaço em que se encontrem, fora do horário de aula presencial, os discentes podem manter contato com os colegas e professores para tirar dúvidas, enviar tarefas utilizando ferramentas como *chats*, *fóruns*, *e-mails* etc.

Nesse sentido, Moreira (2012) assinala que essas tecnologias constituem a chamada cultura digital, que implica novas formas de organização e processamento do conhecimento, mais flexíveis e interativas, exigindo, portanto, novos modelos de ensino. Essa realidade

exige, também, do professor novos procedimentos de ensino que possibilitem essa flexibilidade na sistematização das ações pedagógicas, priorizando a interatividade entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

2.3.5 O texto poético

Dentre a variedade de gêneros pertencentes à esfera literária, o texto poético apresenta algumas peculiaridades que devem ser observadas no momento de fazer a transposição didática desse gênero textual. Para entendermos sua especificidade é necessário que tenhamos algumas noções básicas sobre a poesia. De acordo com Souza (2007, p. 48), “no uso mais difundido [...] a poesia se reserva para designar um gênero particular da literatura caracterizado pelo emprego do verso”.

Um aspecto que merece destaque ao trabalharmos com o texto poético é saber qual a função social da poesia. O crítico Antônio Cândido (1995), ao falar sobre os direitos humanos, inclui a literatura como um bem incompressível que possui um papel humanizador, visto que possibilita o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a percepção da complexidade do mundo, dentre outras coisas essenciais à vida humana, incluindo, nessa esfera, o texto poético. Silva (2009, p. 105) destaca essa função social ao afirmar que

A arte serve para dar um sentido à existência, para marcar a nossa diferença de seres humanos, para nos ajudar a transcendermos a banalidade da rotina de todos os dias. A poesia, em especial, por mobilizar o lado intuitivo e emocional do homem, sempre relegado a segundo plano nessa nossa cultura racionalista, torna-se, hoje, artigo de primeira necessidade.

A esse respeito, Pinheiro (2007, p. 23) lembra que essa função “não é mensurável dentre modelos esquemáticos. Trata-se de uma experiência íntima que, muitas vezes, captamos pelo brilho do olhar de nosso aluno na hora da leitura, pelo sorriso, pela conversa de corredor”.

Nesse sentido, convém caracterizar o texto poético e, para tanto, buscamos apoio em estudiosos da literatura cujas reflexões são indispensáveis para uma compreensão da essência desse gênero e sua aplicabilidade em sala de aula.

Moisés (2007 [1969], p. 40) esclarece que “constituem o texto poético o soneto, a balada, a canção, a elegia, a égloga, o rondó, o rondel, a sextina, o vilancete, o poema em prosa, etc. [...] Nada impede, porém, que numa fôrma (*sic*) poética se coagule a prosa ou vice-versa”.

Como todo texto literário remete para a ambiguidade, em virtude da linguagem metafórica que o caracteriza, a poesia requer do leitor maior atenção em virtude da multiplicidade de sentidos que imprime ao texto. Ao fazer a distinção entre prosa e poesia, Moisés (2007, p. 40) define poesia como “a expressão do ‘eu’ por meio de metáforas [...] Portanto, texto poético é aquele em que se exprime poesia”. Existem algumas particularidades que devem ser consideradas, ao lidarmos com esse gênero para não confundirmos poesia e poema.

A poesia, segundo Silva (2009), não se restringe à apresentação gráfica do texto (organizado em versos e estrofes, com certa regularidade de pausas, acentos e sons responsáveis pelo ritmo e rima), mas remete à abstração, ao subjetivo, ao emocional que se concretiza através do olhar do leitor. Já o poema é a manifestação mais legítima da poesia. Assim, o que caracteriza um texto poético é a poesia que o constitui.

Feita essa distinção, convém lembrar a postura do leitor diante de um poema, haja vista que é comum ouvir as pessoas afirmarem que ler poesia é difícil e, com razão, em virtude do grau de subjetividade inerente à linguagem poética, exigindo do leitor a mobilização de suas emoções, o que lhe permite várias possibilidades de significação. A poesia “requer uma atitude especial do leitor, semelhante à de um jogador: atenta, alerta, disponível. [...] o leitor atento desvela as entrelinhas e nisso reside o prazer maior que lhe é concedido pelo texto poético [...] de desbravador” (SILVA, 2009, p. 104).

Essas reflexões reforçam a necessidade de incluir o texto literário nas salas de aula do ensino básico, particularmente o estudo do texto poético, assim como defendem os autores acima elencados, os documentos oficiais do MEC e professores comprometidos com uma educação humanizadora. Porém, torna-se indispensável um embasamento teórico que ofereça aos professores o conhecimento necessário para o desenvolvimento de práticas de leitura da poesia. Dessa forma, essas atividades não se tornam impraticáveis, no Ensino Fundamental, ou são realizadas de forma deficitária, em virtude da complexidade que oferecem.

2.3.6 O Facebook na disseminação do texto literário

O *Facebook* foi idealizado, em fevereiro de 2004, pelo norte-americano Mark Elliot Zuckerberg como uma rede social⁷ fechada, exclusivamente para estudantes da Universidade de Harvard, expandindo-se, em seguida, para outras universidades, colégios e, posteriormente, para o público em geral, sendo hoje o *site* de rede social que mais cresce, em relação a outros *sites* de relacionamento, como afirma (POWELL, 2010). Outros estudiosos que compartilham da mesma ideia, como por exemplo, Carvalho e Kramer (2013, p. 80 - 81) asseveram que

o Facebook é atualmente a mais popular rede de relacionamentos no Brasil. Ele congrega pessoas de diferentes idades, classes sociais, graus de instrução, embora, por forças sociais, essas diferenças continuem sendo perceptíveis pelos perfis dos usuários e pela rede que integram. [...] essa não foi a primeira rede social, mas tornou-se a mais atraente, com um maior número de recursos e possibilidades de interação [...].

Segundo Bento (2012), se o *Facebook* começou a fazer sucesso por ter sido inicialmente criado para entretenimento e lazer, dentro de uma conceituada universidade, podemos pensar no favorecimento que pode trazer, também, para o contexto das salas de aula. Nesse sentido, a autora ressalta que as ferramentas dessa rede permitem interações específicas que podem contribuir para o desenvolvimento de competências interculturais e da aprendizagem (BENTO, 2012).

Concordamos com essa posição e inferimos que o uso didático dos recursos disponíveis nessa rede pode contribuir para o envolvimento dos alunos em atividades educativas de uma forma agradável e, portanto, significativa. Algumas atividades disponíveis no *Facebook* podem ser exploradas com finalidades pedagógicas, tais como: a exibição de fotos, a divulgação de ideias, a filiação a grupos a partir de interesses comuns, a elaboração de textos coletivos, a organização de eventos e enquetes, dentre outras. Assim, como Freire (1996, p. 98), reconhecemos o “enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes [...]”. Daí, a nossa opção pelo trabalho com a leitura do texto poético, servindo-nos desse suporte como uma alternativa para minimizar o nível de rejeição da turma por esse gênero textual.

⁷ O termo rede social aqui se refere “à plataforma *web* onde as pessoas podem se conectar entre si” (POWELL, 2010, p. 7).

Dessa forma, utilizar o *Facebook* como ferramenta de disseminação do texto literário é uma possibilidade de colocar o aluno em contato com esse gênero textual, em virtude desse suporte tecnológico motivar a leitura que, nesse ambiente, está desvinculada de regras e conteúdos escolares, além de não ter fins avaliativos com atribuição de notas ou conceitos, o que geralmente acontece nas escolas. Essas leituras, no entanto, nem sempre são as mais adequadas para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, visto que leem livremente, muitas vezes, sem orientação ou sugestão de textos, a não ser de colegas ou amigos virtuais.

Essa realidade sugere que a escola perceba a necessidade de trabalhar com novas formas de ensino, uma vez que “o processo de mudança paradigmática atinge todas as instituições e em especial a educação e o ensino” (BEHRENS, 2013, p. 68). A autora ainda acrescenta que as pessoas precisam criar novos cenários de aprendizagem ao longo da vida (2013) e dentre estes, a *internet* com suas múltiplas funcionalidades, apresenta-se como um meio favorável ao desenvolvimento de práticas educativas significativas.

No entanto, alguns cuidados devem ser tomados quando pretendemos desenvolver atividades envolvendo as mídias digitais na sala de aula, como orientar os alunos quanto aos perigos a que eles estão expostos no ambiente virtual, tanto na qualidade das informações recebidas, quanto na linguagem que utilizam nas suas interações. Shepherd e Saliés (2013, p. 29) enfatizam a contribuição da linguística da *internet*, ora em desenvolvimento, no sentido de explicar sobre o funcionamento da linguagem mediada pelo meio digital, auxiliando os usuários a explorarem seus pontos fortes e evitarem os perigos que a *internet* proporciona. De acordo com as autoras “os perigos incluem ser ‘ambíguo’, ‘mal-intencionado’ ou ‘ofensivo’”.

Daí, a relevância da intervenção do professor, orientando os estudantes a utilizarem os conteúdos da *internet* sempre com um olhar crítico e com muita cautela, seja quando recebem informações oriundas das mais diferentes fontes ou quando tornam públicas suas ideias, através de postagens em correios eletrônicos, *blogs*, redes sociais e outros meios de divulgação *on-line*. Para evitar constrangimentos e ofensas procedentes de postagens mal-intencionadas deve prevalecer a ética e o respeito mútuo entre os interlocutores quando se relacionam em ambientes virtuais.

Nessa perspectiva, nossa proposta contemplou orientações sobre o uso do *Facebook*, através de discussões sobre a política de privacidade dessa rede social, etiqueta na *internet*, princípios de ética e outros itens de igual importância. Para as postagens de poesia selecionamos o material que foi utilizado pelos alunos, como livros, *sites* e outros suportes, apresentando-lhes várias opções para as publicações no grupo criado para esse fim. Dentre os livros sugeridos estão alguns da coleção Literatura em Minha Casa, disponibilizados na

Biblioteca escolar, além de livros de poetas como Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Manuel Bandeira, João Pessoa Cavalcante, Antônio Francisco e outros.

Dentre os *sites* sugeridos para pesquisa de poemas destacamos: <http://www.sobresites.com/poesia/index.htm>, <http://www.viniciusdemoraes.com.br/>, <http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/>, <http://www.recantodasletras.com.br/>, <http://www.escritas.org/>, <http://www.youtube.com/watch?v=v0takAm37Bk>, além de outros sítios onde os alunos pesquisaram sobre a poesia, poetas e poemas musicados para a seleção de material para o grupo do *Facebook*.

A adequação do *Facebook* na disseminação do texto literário deve-se à popularização e recepção dessa rede social por parte dos leitores, em virtude da falta de hábito de ler poesia na escola, em especial em suporte impresso. Zanchetta Jr. (2012), ao discorrer sobre a leitura do texto impresso e do texto digital, comenta que 25% dos brasileiros são plenamente alfabetizados e/ou capazes de ler textos mais longos, como um romance ou uma poesia mais elaborada. Com base em pesquisas realizadas pelo Instituto Pró-Leitor – IPL (2012), o autor acrescenta que o número de leitores de livros impressos vem diminuindo e a base de leitores plenos no Brasil continua abaixo de 30%, enfatizando, ainda, a migração de leitores para suportes digitais.

No entanto, o autor (2012) alerta para o fato de que a leitura em tela está sujeita a distrações, o que reforça a necessidade de um planejamento cuidadoso, com objetivos bem definidos, quando utilizamos os meios digitais como suportes para atividades didáticas. Por isso, procuramos elaborar sequências didáticas, cujo propósito foi organizar nossa prática pedagógica.

2.3.7 A poesia no contexto da *internet*

Com os recursos disponibilizados pela *web 2.0* surgiram novas possibilidades de interação, partilha e colaboração em ambientes virtuais, contribuindo também para ampliar as oportunidades de leitura mediadas pelas TDIC. De acordo com Coutinho (2014), o termo *web 2.0* foi idealizado em 2004 pela empresa O'Reilly Media para descrever uma *Internet* caracterizada pela interação, pela partilha de conteúdo entre os seus usuários, onde a comunicação se processasse de modo bilateral e qualquer internauta pudesse criar e compartilhar

conteúdo. Dentre a grande variedade de gêneros textuais que permeiam esse espaço encontra-se a poesia, objeto de nosso interesse neste estudo.

Antes de abordar a poesia no contexto da *internet* é importante fazer algumas considerações sobre o uso da linguagem na *internet*, para uma melhor compreensão da funcionalidade desse gênero textual em ambientes virtuais. Shepherd e Saliés (2013) afirmam que os estudos sobre essa abordagem são recentes, sendo o linguista David Crystal⁸ um dos primeiros a estudar a linguagem nos meios digitais.

O interesse desse linguista pelos estudos relacionados à linguagem da *internet* surgiu por volta dos anos 90 e intensificou-se quando alguém lhe pediu uma indicação de leitura sobre esse tema e, no momento, ele não tinha nenhuma. Esse fato contribuiu para o surgimento do livro *Language and the internet* em 2001. Considerada uma subárea da linguística, a linguística da *internet* é definida como

a análise sincrônica da linguagem em todas as áreas de atividade da internet, inclusive correios eletrônicos, os vários tipos de salas de conversa e jogos interativos, mensagem instantânea e páginas da web, e também áreas associadas à comunicação mediada por computador (CMC), como as mensagens de texto (CRYSTAL, 2013, p. 21).

O autor enfatiza que as mudanças ocorridas mediante a evolução da tecnologia exigem novas concepções acerca do letramento. Por exemplo, para as pessoas que foram educadas antes da era da *internet*, o letramento impresso é fundamental, enquanto que o da tela é periférico; para os nativos digitais, ocorre o contrário. Crystal (2013, p. 27) afirma que “as pessoas reclamam que os ‘adolescentes não leem’, quando na realidade [...] leem o tempo todo – no telefone celular, no *Facebook*⁹... [...]”. Nesse aspecto, assevera que “é de extrema importância a leitura ser uma rotina na vida desses jovens”.

Essa realidade nos faz refletir sobre o papel da escola de formar cidadãos aptos para atuarem numa sociedade digital, considerando os novos letramentos decorrentes dos avanços tecnológicos, da variedade de gêneros textuais que são produzidos e que circulam no ambiente virtual. Como assinala Rojo (2013, p. 8), “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”.

⁸ Linguista britânico, professor honorário de linguística da Universidade de Gales – Bangor. Fonte: http://veja.abril.com.br/120907/p_088.shtml

⁹ Destaque nosso para sinalizar palavra estrangeira.

No contexto da *internet* há várias opções de leituras para todos os públicos e a poesia está inclusa nessa diversidade de gêneros que permeia esse ambiente tão atrativo para os jovens. Cabe ao professor aceitar o desafio de “encontrar modos de encurtar a distância até a literatura sofisticada – de usar a tecnologia como ponto de encontro com ela” como assinala (CRYSTAL, 2013, p. 27). O autor mostra-se contrário à ideia de proibir as mensagens de texto em sala de aula, por admitir que os alunos podem usá-las para fazer poesia.

Nesse sentido, optamos por um trabalho didático que unisse os conteúdos de Língua Portuguesa e o uso da mídia *Facebook*, com o propósito de desenvolver a competência leitora dos alunos, especialmente com o gênero textual literário, por entendermos que o ensino da literatura proporciona o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo abordamos os aspectos metodológicos norteadores das ações executadas durante a intervenção pedagógica que organizamos com a finalidade de minimizar as dificuldades de leitura verificadas em alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental. Informamos as etapas da SD, situando o tipo de pesquisa pelo qual optamos, as formas de interação com os participantes a fim de realizar a investigação sobre o uso da rede social *Facebook*. Com base nesses resultados, elaboramos estratégias para o uso pedagógico dessa ferramenta tecnológica por esses estudantes e, por fim, apontamos os procedimentos de análise.

3.1 Ambiente da pesquisa

Tendo em vista a sistematização dos elementos que envolvem a metodologia utilizada nesta investigação, elencamos alguns aspectos relevantes para o desenvolvimento do estudo, a abordagem da pesquisa, a caracterização dos participantes, a descrição da Sequência Didática, além dos procedimentos de análise. Tomamos por base os referenciais teóricos mencionados no capítulo anterior, para dar respaldo aos nossos posicionamentos e validar as ideias aqui defendidas.

3.1.1 Abordagem da pesquisa

A investigação a que nos propusemos realizar insere-se no domínio da Linguística Aplicada (LA), uma vez que o seu objeto de estudo concentra-se em atividades docentes e discentes relacionadas à leitura no ambiente escolar, com ênfase no gênero textual literário. Os estudos envolvendo o uso da língua, em especial as teorias cognitivas sobre compreensão referentes ao domínio da leitura, apesar de não serem recentes, continuam atuais e pertinentes ao trabalho em sala de aula, conforme destaca (KLEIMAN, 2013). Isso vem despertando o interesse dos pesquisadores em virtude de sua relevância no contexto educacional, por ser a leitura uma condição essencial para o desenvolvimento integral do cidadão.

Há décadas presenciamos o declínio das competências e habilidades leitoras dos estudantes, com destaque especial para aqueles que frequentam as escolas públicas, além do crescente desinteresse por atividades que envolvem a leitura. A busca por soluções para esse problema tem levado pesquisadores e estudiosos a investigarem as causas desse fracasso, com o intuito de apontarem sugestões para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Cunha (1983, p. 9) afirma que

Todos os educadores reclamam muito, atualmente, contra o crescente desinteresse dos estudantes de todos os graus de leitura. Muitas e diferentes razões são apontadas para o fato: descuido familiar, decadência do ensino, excesso de facilidades na vida escolar, apelos sociais com muitas formas de diversão etc.

Dialogando com essa autora, Silveira (2005) esclarece que há um consenso sobre a existência de uma crise de leitura, havendo a possibilidade de a escola, com suas práticas autoritárias e desrespeitosas ao gosto dos alunos, ser responsável pelo surgimento dessa crise. E, falando sobre a prática de leitura nas escolas, Geraldi (2009, p. 90) argumenta que “na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é que simular leituras”.

A metodologia que utilizamos seguiu as orientações da pesquisa-ação, numa perspectiva de abordagem qualitativa. Os instrumentais de investigação incluíram questionários, entrevistas, observações e anotações de campo. As intervenções pedagógicas foram realizadas a partir de uma sequência didática que orientou a leitura e a compreensão das poesias publicadas no *Facebook*.

A pesquisa-ação é definida por Dionne (2007, p. 68) “como prática que associa pesquisadores e atores em uma mesma estratégia de ação para modificar uma dada situação identificada”. Essa metodologia mostrou-se pertinente para o desenvolvimento deste trabalho em virtude da constatação de um problema relacionado à leitura na turma, que foi tomada como objeto da investigação, tornando-se necessária uma intervenção para minimizar as dificuldades, além de envolver a participação da pesquisadora e dos sujeitos envolvidos.

A autora esclarece que a pesquisa-ação com finalidade explicativa, valoriza a geração de conhecimentos e com finalidade transformadora, prioriza a eficácia da ação (DIONNE, 2007). Assim, trabalhamos na perspectiva da pesquisa ação com ênfase na abordagem qualitativa, uma vez que a pesquisa proporcionou a geração de conhecimentos a partir das informações dos sujeitos, bem como das observações realizadas em sala de aula. E, a partir da necessidade constatada, organizamos a intervenção pedagógica com vistas à transformação dessa realidade para, em seguida, comprovar a eficácia das ações didáticas empreendidas.

Também favorável à pesquisa-ação, Thiollent (2011, p. 20) conceitua-a como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes [...] estão envolvidos de modo cooperativo”. A cooperação entre a pesquisadora e os participantes constituiu-se um fator relevante, tendo em vista a natureza interativa que caracterizou nossa proposta de intervenção pedagógica.

Quanto à abordagem qualitativa, apropriamo-nos das orientações de Denzin e Lincoln (2006) que afirmam tratar-se de “uma atividade situada que localiza o pesquisador no mundo, e consiste em um conjunto de práticas materiais e introspectivas que dão visibilidade ao mundo”. Essa abordagem pareceu-nos adequada por se tratar de um estudo realizado no ambiente escolar, facilitando a atuação da pesquisadora, a captação de dados, em virtude de estar situado na sua vivência cotidiana.

Para a coleta de dados, um dos instrumentos utilizados foi a entrevista, técnica bastante empregada nas pesquisas das ciências sociais pela relevância que tem para os estudos científicos. Lüdke e André (1986, p. 34) apontam como principal vantagem dessa técnica o fato de ela permitir “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Optamos pelas entrevistas semiestruturadas em virtude da sua flexibilidade, permitindo a inserção de novas questões, caso fossem necessárias, de acordo com as colocações dos respondentes. Nesse tipo de entrevista, segundo a autora (1996), não há

rigidez na ordem das questões, tendo em vista que a fala do entrevistado apoia-se nas informações que ele detém sobre o tema proposto, e esse é o principal objetivo da entrevista.

Moreira (2002, p. 54) define a entrevista como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. No caso das entrevistas que preparamos para a coleta de dados, o propósito era obter informações a respeito do uso do *Facebook* pelos alunos, a fim de detectar as condições necessárias para a elaboração da proposta didática mediante o uso dessa rede social. Para tanto, a turma deveria participar dessa rede social, ter acesso à *internet* garantido pela escola, nos momentos das intervenções, além do acesso a computadores ou similares para a realização das ações.

Além dessa técnica, utilizamos as observações de campo, com base em Denzin e Lincoln (2006, p. 37), quando afirmam que “um texto de campo [...] consiste em observações [...] e em documentos provenientes do campo” produzidos pelo pesquisador a partir de suas anotações. Esse texto, inicialmente, produzido na tentativa de compreender a realidade observada, dá origem à produção científica. Nessa perspectiva, organizamos o registro das informações, obtidas durante as observações, em forma de Diários de Campo da Pesquisadora, doravante DCP. Após cada observação, os registros eram transferidos para um documentos do *word*, em virtude da praticidade de manuseio das informações no momento das análises.

Ao utilizarmos a observação como um instrumento de investigação, devemos tomar algumas medidas que assegurem o controle e sistematização da pesquisa a fim de garantir a obtenção de dados relevantes, evitando-se o acúmulo de informações desnecessárias ou pouco significativas. Para isso, é imprescindível que o pesquisador esteja preparado e faça um planejamento cuidadoso, conforme advertem Lüdke e André (1986). As autoras orientam que

Planejar a observação significa determinar com antecedência o quê e como observar. [...] Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais os aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. Cabem ainda nessa etapa as decisões mais específicas sobre o grau de participação do observador, a duração das observações, etc. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 25 - 26).

De acordo com essas orientações, procedemos ao planejamento do roteiro para as entrevistas e observações, em consonância com os objetivos da pesquisa, que originaram questionamentos sobre a pertinência do local para a realização da pesquisa e da aplicação de

uma intervenção pedagógica sobre o uso didático do *Facebook*. Para tanto, incluímos questões referentes ao uso dessa plataforma pelos estudantes, interrogamos sobre a importância que eles atribuíam a essa rede social, além de indagarmos se estavam informados sobre os perigos da *internet* e, quais eram os seus objetivos quando se cadastraram no *Facebook*.

3.1.2 Caracterização dos informantes

Para a realização desta pesquisa selecionamos como informantes os alunos do 7º Ano B, de uma escola pública, localizada em Santana do Matos – RN. De acordo com as informações obtidas na Secretaria da escola, no período da coleta de dados (2014), a turma era composta por vinte e cinco alunos, todos matriculados e cadastrados no Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEduc). Desse total, dezessete alunos cursavam o 7º Ano pela primeira vez e oito eram repetentes. Dentre eles, vinte residiam na zona urbana e cinco, na zona rural, estando na faixa etária que variava entre doze e quinze anos, sendo doze estudantes do gênero feminino e treze, do gênero masculino.

Quase todos os alunos da turma possuíam perfil no *Facebook*, de acordo com informações fornecidas pelos próprios estudantes (Apêndice A). Apenas dois alunos não eram cadastrados nessa rede social e três não responderam a essa pergunta. Essas informações foram fundamentais para que fossem planejadas estratégias para incluí-los nas atividades propostas, garantindo a participação de toda a turma em cada etapa da intervenção. Sendo assim, priorizamos o trabalho em grupo, de modo que os dois estudantes não cadastrados no *Facebook* pudessem participar das ações realizadas por meio dessa ferramenta.

No momento desse levantamento de dados, o desempenho da turma na disciplina de Língua Portuguesa não era satisfatório, segundo os professores, considerando-se que o desinteresse pelas atividades de leitura comprometia o desenvolvimento de outras habilidades, destacando-se a escrita. Esse fato explicava-se em virtude da interdependência entre esses processos distintos, porém complementares, conforme esclarece Antunes (2009, p. 192): “entre escrita, leitura e escola se estabelece uma vinculação de interdependência tão forte que qualquer uma das três, necessariamente leva às outras”.

Embora o enfoque da nossa proposta contemplasse questões relacionadas à leitura, não pretendíamos desvincular os dois processos, por sabermos que a leitura é um elemento

fundamental para o desenvolvimento da escrita. À medida que os alunos liam os poemas publicados no grupo, surgia a necessidade de dar um *feedback* ao colega responsável pela postagem, expresso por meio de curtidas, compartilhamentos ou comentários escritos, envolvendo, assim, o uso da escrita. No entanto, o nosso foco de interesse, nesse momento, estava direcionado para o desenvolvimento de habilidades leitoras.

Elaboramos este quadro que apresenta, em síntese, a caracterização dos participantes, a relação dos instrumentos utilizados na pesquisa e a descrição das atividades da coleta de dados. Dessa forma, o leitor terá, por meio de uma leitura rápida, uma visão geral de como se ocorreu a constituição do *corpus*.

Quadro 1 – Demonstrativo da construção do *corpus*

TIPO DE INSTRUMENTO	ATIVIDADE DE COLETA DE DADOS	PARTICIPANTES
Entrevista	Realização de entrevistas semiestruturadas com os 25 alunos do 7º Ano B.	25 alunos do 7º Ano B
Diário de Campo da Pesquisadora	Registro das observações das atitudes dos alunos, mediante utilização da rede social <i>Facebook</i> , durante as aulas no laboratório de informática.	Pesquisadora
Questionários	Aplicação de questionários aos 25 alunos do 7º Ano B, para obtenção de informações referentes aos requisitos necessários para o cadastro na rede social <i>Facebook</i> .	25 alunos do 7º Ano B

Fonte: Dados da pesquisa – adaptado de Azevedo (2012, p. 31 - 32)

Após essa síntese dos elementos constitutivos do *corpus*, apresentamos, a seguir, algumas informações inerentes ao ambiente da pesquisa, que também são necessárias a fim de aproximar o leitor da realidade na qual desenvolvemos a intervenção pedagógica. Dentre os aspectos mais relevantes, destacamos a instituição de ensino na qual ocorreu a pesquisa, a proposta de intervenção e os procedimentos de análise.

3.1.3 Instituição de realização da pesquisa

A pesquisa-ação, objeto deste trabalho, realizou-se em uma escola da rede pública de ensino, localizada na cidade de Santana do Matos/RN, que está sob a jurisdição da Oitava Diretoria Regional de Ensino (DIREN), com sede em Angicos/RN.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição suas atividades tiveram início no ano de 1953, passando a pertencer ao quadro administrativo do Estado do Rio Grande do Norte, “a partir do Ato de Autorização Lei nº 4.604/66, de 28 de janeiro de 1966 e Ato de Autorização nº 072/69 de 28 de março de 1969, sendo reconhecida pela Portaria nº 539/80 de 20 de maio de 1980” (PPP, 2013, p. 34).

Atualmente (2015), a escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo a uma demanda de 693 alunos distribuídos nas seguintes modalidades: Ensino Fundamental II, Ensino Médio Inovador, Ensino Médio Noturno Diferenciado e Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio). As aulas acontecem nos turnos matutino e noturno e no turno vespertino funcionam as oficinas referentes às horas complementares oferecidas no Ensino Médio Inovador, além de programas como Mais Educação e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

No período da realização deste estudo a equipe gestora da escola era composta por uma diretora, um vice-diretor, uma coordenadora pedagógica e um coordenador financeiro. O corpo docente contava com um total de vinte e seis professores estatutários e contratados, todos com especialização e dois cursando mestrado. Os serviços de secretaria ficavam sob a responsabilidade de dois secretários e dois auxiliares e os serviços gerais, distribuídos entre dez funcionários terceirizados.

Para a viabilização da proposta aqui apresentada, alguns requisitos foram necessários, como: *internet* gratuita para alunos e professores, equipamentos tecnológicos para acesso à rede, *wifi*, além de livros de literatura disponíveis para empréstimo. Constatamos a viabilidade para o desenvolvimento da SD, visto que o laboratório de informática existente na escola possuía um total de dezessete computadores, sendo dez conectados à *internet*. Com essa quantidade de máquinas, apesar de não corresponder ao total de alunos envolvidos nas atividades (vinte e cinco) foi possível trabalhar em duplas, fazendo revezamento, além da possibilidade de utilização dos celulares pelos alunos, durante os horários das intervenções, mediante acordo firmado com a equipe pedagógica da escola.

A existência de uma biblioteca escolar com um acervo de aproximadamente três mil exemplares, quantia razoável para atender às necessidades básicas de pesquisa dos estudantes, do ensino fundamental e médio, também constituiu um fator favorável para as nossas ações didáticas. A diversidade de obras literárias, que compõe o acervo, oferece aos estudantes o material necessário para o desenvolvimento do trabalho com o gênero poesia, visto que há bastantes exemplares de livros de poetas clássicos e também populares.

Uma das limitações desse espaço era a falta de um funcionário da área de biblioteconomia ou, na ausência deste, um professor com graduação para exercer as atividades na biblioteca. Os funcionários responsáveis por esse setor – trabalhadores em função readaptada ou auxiliares de serviços gerais (ASG) – não tinham condições de oferecer as orientações necessárias para o bom desempenho dos trabalhos de pesquisa e/ou empréstimo de livros, cabendo aos professores a realização dessas tarefas, sempre que solicitassem dos alunos essas atividades. Dessa forma, os professores auxiliavam os estudantes na localização do material e, responsabilizavam-se pelos livros retirados.

Levando em consideração a realidade do ambiente escolar, planejamos as atividades que foram desenvolvidas em diferentes domínios, tais como: sala de aula, biblioteca escolar e laboratório de informática, conforme a necessidade de utilização de livros ou computadores para acesso à *internet*. Assim, conversamos e pedimos a colaboração dos funcionários responsáveis por esses setores que, prontamente, se disponibilizaram para nos atender, de acordo com suas possibilidades, deixando-nos à vontade para agendarmos as aulas quando se fizesse necessário.

Verificadas essas condições, solicitamos o apoio da equipe gestora e pedagógica para garantir acesso à *internet*, utilização dos espaços e materiais necessários para a realização das atividades. Atendidas as nossas solicitações, mediante acordo firmado entre a direção e a pesquisadora, de não infringirmos as normas da escola, procedemos à realização de cada etapa da SD, conforme planejado e combinado com os envolvidos na intervenção pedagógica.

Vale salientar que a gestora autorizou o acesso ao *Facebook* somente nos horários das atividades da SD, mediante a orientação da pesquisadora, tendo em vista a proibição do acesso a qualquer rede social nos computadores existentes no laboratório de informática ou em outros espaços da escola, disponíveis para pesquisa. Assim, procuramos manter rigorosamente o cronograma de utilização desse espaço, a fim de não gerar aborrecimentos e constrangimento, tanto para a equipe gestora, quanto para os envolvidos na pesquisa.

3.1.4 A proposta de intervenção

A intervenção pedagógica, entendida, aqui, como uma proposição de atividades desenvolvidas por meio de uma sequência didática, cujas ações, sugeridas e mediadas pela pesquisadora, visaram à superação de dificuldades detectadas no desenvolvimento de determinadas habilidades dos alunos. Esse entendimento ancora-se nas reflexões sobre projeto pedagógico de Roza e Simionato (2005). As autoras afirmam que a organização do trabalho educativo por meio de projetos fundamenta-se numa concepção de posturas pedagógicas que valorizam o princípio de integração, procurando aproximar a escola da vida cotidiana do aluno. Essa prática contribui para a construção de um processo educativo participativo, crítico e prazeroso em que alunos e professores são construtores de conhecimentos. (ROZA E SIMIONATO, 2005).

Ainda nos alicerçamos na proposição de Dolz e Schneuwly (2013, p. 45) quando afirmam que “*as estratégias de ensino*”¹⁰ supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem”.

Dessa forma, percebemos a contribuição desse trabalho para a melhoria do desempenho da turma nas atividades de leitura, uma vez que a metodologia utilizada favoreceu a participação dos alunos mediante atividades significativas, cujas estratégias envolveram a rede social *Facebook* como suporte para a veiculação dos textos poéticos. Além disso, a utilização do ambiente virtual ampliou as possibilidades de leitura, uma vez que os alunos também acessavam a *internet* fora dos horários das aulas, com a finalidade de postarem poesias. Para tanto, eles liam, comentavam e curtiam as poesias que os colegas haviam postado no grupo.

Outro aspecto que consideramos relevante, diz respeito à interação entre os alunos e a pesquisadora, que não se limitava apenas ao ambiente escolar e aos horários das aulas, mas continuava ao longo do dia, independente do espaço em que cada um se encontrava. Esse contato também acontecia nos finais de semana e feriados, visto a pesquisadora precisava acompanhar, com frequência, as atividades do grupo no ambiente virtual com a finalidade de realizar as observações necessárias para as análises do material coletado.

¹⁰ Grifo dos autores

A proposta de intervenção foi elaborada para um período letivo de aproximadamente 12 meses, compreendendo o segundo semestre de 2014 e o primeiro semestre de 2015. As atividades de pesquisa tiveram início no mês de junho de 2014, com término previsto para o mês de julho de 2015, sendo que as práticas realizadas em sala de aula foram concluídas em dezembro de 2014 e as atividades desenvolvidas no espaço virtual, prolongaram-se até maio de 2015; os meses de junho e julho destinaram-se à finalização da análise dos resultados e redação final do trabalho.

Para desenvolver as ações propostas na intervenção, escolhemos como metodologia a sequência didática, definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013 [2004], p. 82) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A partir do modelo usado pelos autores para o trabalho com produção textual, fizemos a adaptação para o trabalho com leitura, em virtude da necessidade constatada na turma, uma vez que a SD “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um*¹¹ gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013 [2004], p. 83).

A necessidade de adequar a fala e a escrita às diferentes situações de uso da língua evidencia-se diante das dificuldades que os muitos alunos apresentam quando precisam se expressar, por meio da fala ou da escrita, em circunstâncias que exijam um discurso mais elaborado. Cabe, pois, ao professor da educação básica, proporcionar ao aluno, desde os anos iniciais, o contato com a diversidade de gêneros textuais que circula na sociedade, seja em ambientes reais ou virtuais, incluindo também os gêneros literários.

No item que trata da importância do trabalho com diferentes gêneros textuais, os PCN destacam a contribuição da literatura na ampliação dos conhecimentos dos estudantes quando afirmam: “enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 27).

Sendo assim, a escola deve oferecer oportunidades para que os alunos ampliem seus conhecimentos relacionados aos diferentes gêneros, desde aqueles mais simples, utilizados em circunstâncias triviais, até os mais complexos, exigidos em situações mais formais. Reiteramos a urgência de o professor incluir os gêneros literários, em suas diferentes manifestações, como possibilidades de leituras para os alunos, desde os anos iniciais do

¹¹ Grifo dos autores

ensino fundamental, tendo em vista que a construção desses conhecimentos deve acontecer de forma gradativa e não apenas com o ingresso do estudante no Ensino Médio.

Com base nessas reflexões, sentimos a necessidade de oportunizar aos alunos participantes dessa intervenção, o contato com o texto literário e, para tanto, elaboramos uma SD organizada em cinco módulos, a partir do modelo estabelecido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013 [2004]). Utilizamos o *Facebook* para veiculação dos textos, em virtude da preferência dos estudantes por essa rede social, além da relevância do uso didático das TDIC. Apresentamos várias estratégias de leitura do gênero poesia, conforme elencamos, no quadro a seguir.

Quadro 2 – Planejamento da Sequência Didática

Título	Uso didático do <i>Facebook</i> como estratégia de leitura para o gênero textual poesia
Objetivo geral	Desenvolver práticas de leitura do texto literário utilizando o <i>Facebook</i> como suporte para postagens, leituras e comentários de textos do gênero poesia.
Objetivos específicos	- Pesquisar sobre a política de privacidade do <i>Facebook</i>, perigos do mau uso das redes sociais, etiqueta na <i>internet</i>. - Organizar um grupo fechado no <i>Facebook</i> (para uso didático dessa ferramenta) como suporte para o gênero textual poesia. - Selecionar livros de poesia na biblioteca da escola para escolher poemas que foram postados no grupo, como sugestão de leitura. - Selecionar poesias em <i>sites</i> da <i>internet</i> para postagens. - Ler as postagens, comentar, curtir, compartilhar. - Indicar os poemas que foram lidos pelos colegas. - Pesquisar poesias que foram musicadas para postagem no grupo, como sugestão de leituras para os colegas.
Metodologia	Apresentação da situação inicial – Encontro com os alunos para apresentar a proposta de intervenção e prestar esclarecimentos sobre a pesquisa que foi desenvolvida na turma, combinar os dias dos encontros, horários e locais de reunião.
Módulo 1 Esta etapa foi realizada em três	Observações iniciais e leituras livres 1º momento: Sala de aula Aplicação de questionário sobre o uso do <i>Facebook</i> pelos

momentos	alunos, a fim de planejar as etapas seguintes de acordo com as necessidades da turma, introduzindo o gênero textual poesia nesse espaço de interação, de forma significativa. 2º momento: Laboratório de informática ▪ Aula no laboratório de informática para alguns esclarecimentos sobre o uso correto do <i>Facebook</i>. Conversa com os alunos sobre a política de privacidade da rede social em estudo, cuidados que devemos tomar ao utilizar <i>sites</i> de relacionamento, a etiqueta na <i>internet</i>. 3º momento: Laboratório de informática ▪ Apresentação da ideia de criar um grupo, inicialmente, fechado, para interação entre a turma e a pesquisadora, com novas possibilidades de leitura; anotação de sugestões sobre o nome do grupo, critérios para postagens etc. ▪ Tempo livre para que os alunos acessassem o <i>Facebook</i> espontaneamente a fim de observarmos como eles usavam essa ferramenta, o que liam, postavam, curtiam, comentavam etc.
Módulo 2	Primeiras intervenções – Leituras mediadas 1º momento: Laboratório de informática ▪ Criação do grupo, escolha do nome (cada aluno deu uma sugestão, depois escolheram um, dentre os nomes sugeridos, por meio de votação). ▪ Realização de cadastro dos alunos como membros do grupo, para darmos início às primeiras atividades de intervenção, introduzindo o gênero textual poesia como uma opção de leitura para a turma. 2º momento: Biblioteca da escola e fora da escola ▪ Visita à biblioteca da escola para uma pré-seleção dos livros de poesia que os alunos utilizaram para leituras e seleção de textos para postagem no <i>Facebook</i>. Os alunos também poderiam pesquisar em <i>sites</i> da <i>internet</i>, orientados pela pesquisadora. 3º momento: Na escola, em horários de intervalo, no contra turno ou em casa.

	▪ Postagem dos textos selecionados previamente. Essa postagem poderia ser feita na linha do tempo de quem escolheu o texto, na linha do tempo de um colega etc., conforme os alunos desejassem. ▪ Leitura dos textos postados, com liberdade para curtir, compartilhar, comentar, sugerir novas leituras.
Módulo 3	Reflexão – ação – reflexão 1º momento: Sala de aula, casa ou outros ambientes ▪ Conversa com os alunos para observarmos suas primeiras impressões sobre a leitura da poesia no <i>Facebook</i>, opinando sobre a atividade para melhorar o desempenho. 2º momento: Início na sala de aula, continuando em casa ou em outros ambientes ▪ Além das sugestões dos alunos, a pesquisadora apresentou uma nova estratégia, lançando um desafio para o grupo. Após orientações sobre a leitura em voz alta, os alunos foram convidados a escolher uma, dentre as poesias postadas, ou outra a seu critério. Em seguida, deveriam gravar um vídeo declamando a poesia e postar a sua <i>performance</i> no grupo para apreciação dos demais membros. 3º momento: Ambiente virtual ▪ A avaliação dessa atividade consistiu na apreciação das postagens dos alunos no grupo do <i>Facebook</i>, observando se os comentários eram superficiais ou se assumiam um posicionamento crítico diante das poesias lidas. ▪ Os registros foram feitos numa ficha contendo os nomes dos alunos, em documento do <i>word</i>, e arquivados numa pasta específica para o material utilizado nas análises.
Módulo 4	Novas intervenções 1º momento: Sala de aula, laboratório de informática, biblioteca etc. ▪ Com base nas avaliações das etapas anteriores novas estratégias foram apresentadas, quando sugerimos que os alunos realizassem as postagens de poesias no <i>Facebook</i>. Neste momento, além das poesias já postadas, eles deveriam priorizar poesias musicadas. Para isso, os alunos pesquisaram

	em livros, em <i>sites</i> da <i>internet</i> ou em outros materiais, algumas poesias que foram musicadas e gravadas por artistas contemporâneos. 2º momento: Em casa, no laboratório de informática ou outro ambiente ▪ Postagens de poesias musicadas, em forma de texto, ou em vídeos, seguidas de comentários, procurando captar a essência do texto, considerando o contexto social de produção, o autor, o leitor e sua aplicação na atualidade. 3º momento: Sala de aula e ambiente virtual ▪ Avaliação das atividades desenvolvidas na SD, observando-se a participação de cada um dos alunos, nas postagens, curtidas e comentários. Além disso, cada aluno fez uma avaliação dessas atividades, comparando a sua condição de leitor no início da SD e nesse momento de conclusão da atividade. Para tanto, elaboramos um roteiro para nortear essa avaliação. Nesse momento os alunos selecionaram as 10 melhores poesias, na opinião deles. A lista foi disponibilizada em forma de enquete para votação, ficando em primeiro lugar o poema Quadrilha, de Carlos Drummond de Andrade.
Módulo 5	Resultados finais 1º momento: Laboratório de informática ▪ Criação de uma <i>fan page</i> para socialização dos resultados da SD para toda a comunidade escolar e outras pessoas cadastradas no <i>Facebook</i>. 2º momento: Laboratório de informática, sala de aula e outros ambientes ▪ Organização de grupos para a seleção das melhores poesias, em forma de texto, música ou vídeo para postagens na <i>fan page</i>. 3º momento: Escola e outros ambientes ▪ Realização de um sarau virtual – atividade realizada via <i>internet</i> para socialização das atividades desenvolvidas ao longo da SD. A turma deveria fazer uma seleção de vídeos ou áudios de poemas declamados (por poetas, professores, alunos ou outras pessoas) que seriam postados na página do

	<i>Facebook</i> . Os poemas poderiam envolver estilos variados (poesia clássica, de cordel, <i>rap</i> , marginal, dentre outras). A turma faria a divulgação do sarau na página do <i>Facebook</i> , podendo utilizar outras mídias para essa divulgação.
--	--

Fonte: Dados da pesquisa

Após essa etapa, passamos a analisar os resultados obtidos durante o desenvolvimento da intervenção pedagógica que planejamos. Dessa forma, foi possível identificarmos as potencialidades e limitações das atividades propostas em cada módulo da SD, o que nos permitiu avaliar a pertinência desse trabalho para o nível de ensino e turma selecionados.

3.1.5 Procedimentos de análise

A análise dos dados obtidos durante a pesquisa constituiu um item fundamental, visto que nos permitiu perceber os aspectos relevantes do estudo, suas contribuições para a melhoria do processo de ensino aprendizagem, bem como as falhas que aconteceram durante o desenvolvimento das ações propostas e, assim, avaliarmos até que ponto nossos objetivos foram atingidos. Bortoni-Ricardo (2013, p. 61) afirma que

Quando o pesquisador tem clareza de seus objetivos, sabe que terá de reunir registros de diferentes naturezas (por exemplo: observação direta, entrevistas, fotos, gravações de áudio e de vídeo etc.). Esses registros de diferentes naturezas vão permitir a triangulação de dados [...] recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção.

Nessa perspectiva, utilizamos para a coleta de dados: entrevistas, observações, aplicação de questionários, notas de campo, visitas diárias ao grupo da turma no *Facebook*. Esses procedimentos proporcionaram a obtenção de informações relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, sempre levando em conta os princípios éticos durante as investigações realizadas, já que “a ética da pesquisa é uma questão fundamental no planejamento e na execução da pesquisa” (FLICK, 2009, p. 56).

A técnica de entrevista ainda é uma das mais utilizadas nas investigações acadêmicas, tendo em vista a praticidade desse instrumento na coleta de dados em diferentes tipos de pesquisa. No entanto, as entrevistas precisam ser bem estruturadas para que possam fornecer as informações que realmente são necessárias para a elaboração do documento pretendido pelo pesquisador, além de primar pela ética inerente às investigações científicas.

Silveira (2004, p. 113) define a entrevista como “o encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Para realizar as entrevistas com os participantes elencados neste trabalho, tivemos o cuidado de usar os procedimentos indispensáveis para garantir a segurança e espontaneidade dos entrevistados, como o termo de consentimento livre esclarecido, além dos termos de autorização para utilização da fala ou imagens dos sujeitos da pesquisa.

Bortoni-Ricardo (2008) destaca três características inerentes à entrevista enquanto um evento de fala: a assimetria entre os interlocutores, convergência na linguagem e a insegurança linguísticas dos entrevistados, lembrando que o entrevistador pode atenuá-las tomando algumas medidas como conduzir a entrevista, dando-lhe uma dimensão de espontaneidade, estabelecendo um clima de confiança mútua e descontração, gerado mediante um considerável período de contato com os colaboradores.

Optamos pela entrevista semiestruturada, pois concordamos com Lüdke e André (1986) que afirmam ser esse tipo de entrevista o mais adequado para as pesquisas educacionais por apresentar maior flexibilidade no momento de entrevistar os informantes, permitindo a formulação de novas questões, caso sejam necessárias, durante a coleta de informações. Procuramos seguir as orientações das autoras acerca da condução da entrevista, como respeito ao entrevistado, atenção durante a entrevista, garantia do fluxo natural das informações, como fazer as anotações, dentre outras (1996, p. 35 - 37). Preferimos as anotações às gravações em virtude da inibição dos estudantes ao saberem que suas falas seriam gravadas.

Recorremos, também, ao questionário por considerarmos uma técnica adequada para a coleta de algumas informações que os estudantes seriam capazes de responder sem a intervenção da pesquisadora, visto que se trata de um “instrumento constituído por uma série de questões, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador” (SILVEIRA, 2004, p. 113). Esse instrumento foi utilizado quando fazíamos o levantamento das condições para aplicação da proposta e, nesse momento, as respostas por escrito eram

mais viáveis, pois os alunos deveriam anotar seus endereços eletrônicos, nomes que os identificavam na rede social, dentre outras informações.

No tocante à observação, procuramos sistematizar o objeto de investigação, de forma a validar essa técnica¹² enquanto instrumento científico, visto que Lüdke e André (1986, p. 25) questionam o seu caráter científico, em virtude dos vários fatores que podem influenciar as observações e enfatizam a necessidade de haver “um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”. Assim, tivemos a preocupação de delimitar o objeto a ser investigado: o uso do *Facebook* no contexto escolar, o envolvimento da turma com essa rede social, as condições reais de usos na escola e a possibilidade de fazer uso pedagógico dessa mídia.

Durante as aulas que planejamos com a finalidade de observar as atitudes dos alunos ao utilizarem a rede social *Facebook*, ou seja, o que eles costumavam ler, curtir, compartilhar ou postar na linha do tempo, procedemos à observação atuando como um membro do grupo, porém sem anunciar para a turma o foco da investigação. Para a realização dessa etapa, Lüdke e André (1986, p. 28) esclarecem que o pesquisador precisa “tornar-se um membro do grupo para se aproximar o mais possível da perspectiva dos participantes”.

Assim, enquanto os estudantes, em duplas, acessavam a *internet*, em virtude do número reduzido de máquinas, observávamos, sem tecer comentários, como a turma explorava os recursos disponibilizados na rede social em questão. À medida que surgia a necessidade, fazíamos anotações utilizando o editor de texto do *word* no *notebook*. Nesse momento, não interferimos nas atividades realizadas pelos estudantes, pois o nosso objetivo era apenas observar como eles utilizavam o *Facebook*.

Os registros dessas observações foram feitos por meio de anotações em blocos para rascunho e posteriormente digitados em documento do *word*, “arquivo digital” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 14) ou diretamente no próprio arquivo, quando o momento da observação era propício, como as observações no laboratório de informática, que poderiam ser feitas gradativamente à medida que percebíamos informações relevantes para as análises de dados. Assim, utilizávamos o *notebook* ou o bloco de notas do celular, tendo em vista a praticidade de registro e manuseio das informações nesses objetos, podendo ser consultadas em meio digital ou em material impresso.

Esses documentos foram organizados em forma de quadros divididos em quatro partes: a primeira coluna contendo o tópico da discussão; a segunda, informando os nomes

¹² Terminologia utilizada pelas autoras ao se referirem à observação e à entrevista (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

dos participantes, numerados de acordo com a folha de frequência (para os estudantes); a terceira, destinada às anotações que fazíamos durante as observações, ou entrevistas realizadas e, a quarta, reservada para possíveis esclarecimentos, em forma de observações, conforme o modelo a seguir.

Quadro 3 – Modelo dos diários de campo

Tópicos	Partic. Nº/Nome	Depoimento	Observações
Tópico 01	01 Nome		
	02 Nome		
	[...]		
Tópico 02	01 Nome		
	02 Nome		
	[...]		

Fonte: Dados da pesquisa

O processo de análise, por se tratar de um trabalho minucioso, exigiu uma organização criteriosa para facilitar o tratamento dos dados e garantir a clareza na exposição das informações. Para facilitar o trabalho analítico utilizamos uma codificação para identificar os participantes e os instrumentos utilizados na coleta de dados.

Assim, criamos as seguintes convenções: letra A, seguida de numeração, para fazer referência à fala dos alunos; letra P, seguida de numeração, para mencionar os depoimentos dos professores; letra R, seguida de numeração para assinalar as falas dos responsáveis pelos estudantes (pais, tios, avós ou outros). Para identificação dos instrumentos: letra E, seguida de numeração, para entrevistas; letra Q, seguida de numeração, para questionários e, por fim, as letras DCP, seguidas de numeração, para os Diários de Campo da Pesquisadora, como mostra o quadro a seguir, elaborado conforme registros contidos nos nossos arquivos.

Quadro 4 – Codificação dos participantes e dos instrumentos

Codificação (participantes e instrumentos)	Descrição
A1, A2, A3...	Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3...
P1, P2, P3...	Professor 1, Professor 2, Professor 3...
R1, R2, R3...	Responsável 1, Responsável 2...
E1, E2, E3...	Entrevista 1, Entrevista 2...
DCP 1, DCP 2...	Diário de Campo da Pesquisadora 1...
Q1	Questionário 1

Fonte: Dados da pesquisa – adaptado de Azevedo (2012)

Essa codificação, além de agilizar o processo analítico, facilitou a localização, no texto dissertativo, das informações referentes a cada participante, permitindo identificar facilmente qual o instrumento de pesquisa utilizado para a obtenção de cada depoimento.

A partir das orientações dos autores que sustentam nossas ideias neste estudo, apresentamos os pressupostos metodológicos que abordaram o contexto da pesquisa, seus participantes, o detalhamento da proposta de intervenção pedagógica, bem como os procedimentos utilizados para a realização das análises conforme relataremos na próxima seção.

4 ANÁLISES DOS RESULTADOS

A realização desta pesquisa deu-se mediante a elaboração dos objetivos que nortearam o caminho que percorremos durante este estudo em busca de respostas para as indagações iniciais sobre problemas relacionados ao baixo desempenho de habilidades de leitura da turma na qual desenvolvemos a intervenção pedagógica. como uma forma de fragilizar os obstáculos identificados.

A ideia de que os alunos desse nível de ensino não gostavam de ler foi enfraquecendo, gradativamente, à medida que observávamos diariamente a participação dos estudantes em atividades leitoras diversificadas, envolvendo o uso das redes sociais. Todavia, na opinião dos docentes, o desinteresse dos alunos pela leitura de textos literários, era motivo de preocupação. Essa constatação apontou para a necessidade de criarmos situações de leitura que atraíssem a atenção desse público para a diversidade de gêneros, incluindo os textos literários.

Percebemos que uma forma de levar a literatura até os estudantes seria disponibilizá-la em ambientes com os quais eles se identificassem e gostassem, como por exemplo, os ambientes virtuais. Porém, estávamos conscientes da necessidade de um planejamento de ações norteadoras para a efetivação dessas práticas de leitura, com objetivos bem delimitados, de acordo com as habilidades e competências que pretendíamos trabalhar.

Em decorrência dessas ponderações, questionamos por que os alunos não queriam ler poesia; se gostavam da leitura de outros gêneros; como poderíamos aproveitar as TDIC para ampliar os horizontes de leitura dos alunos; e, por fim, se a utilização do *Facebook* como suporte textual poderia chamar a atenção para a leitura da poesia. A partir daí, estabelecemos os objetivos norteadores da investigação e intervenção realizadas na referida turma. Para tanto, elaboramos uma SD, cujas atividades dividiram-se em cinco módulos, com início no mês de junho de 2014 e término em junho de 2015.

A coleta de dados deu-se a partir dos vários registros contidos nos DCP, numerados de 01 a 07, de acordo com as atividades desenvolvidas na SD, entrevistas e questionários aplicados durante a intervenção. Essas informações foram analisadas associando-se esses apontamentos às asserções fundadas nos objetivos traçados com a finalidade de buscar respostas para os questionamentos que impulsionaram esta pesquisa. Dessa forma, algumas anotações constituíram-se úteis para confirmar ou refutar nossas asserções.

4.1 A concepção dos alunos sobre a leitura da poesia

Ao contrário da concepção defendida por um número considerável de professores, segundo a qual os estudantes, atualmente, leem muito pouco, ou quase não leem, constatamos que os alunos do Ensino Fundamental, participantes desta pesquisa, estavam envolvidos frequentemente em atividades de leitura, tanto na escola quanto em outros ambientes por eles frequentados no seu dia a dia. Verificamos, também, que entre eles havia uma preferência maior por leituras diversas, desde as conversas triviais mediadas por aparelhos digitais (celulares, *smartphones*, os diversos tipos de computadores portáteis) aos anúncios em *outdoors*, revistas, sendo menos comum a leitura em livros.

Na sala de aula, quando as atividades não são conduzidas de forma a possibilitar a participação ativa desses adolescentes, a tendência deles é desviar a atenção do objeto de estudo em foco, concentrando-se em outras ocupações, como as interações com amigos e colegas via *Facebook* e outras redes sociais, além dos torpedos ou SMS¹³ disponíveis nas operadoras que utilizam. Por esse motivo, algumas escolas proíbem o uso do celular em sala de aula, seja amparadas por leis, ou mediante acordo estabelecido entre a equipe pedagógica e os alunos.

Nosso primeiro contato com a turma deu-se no dia 19 de junho de 2014, data estabelecida pela equipe pedagógica e a professora titular da turma, responsável pelo componente curricular Língua Portuguesa (LP), para iniciarmos as atividades de pesquisa e intervenção pedagógica. Em diálogo com a equipe gestora, apresentamos a proposta que pretendíamos realizar e solicitamos a autorização para realizar a pesquisa, em virtude do nosso afastamento das atividades docentes para frequentar Curso de Mestrado, conforme ato autorizador publicado no Diário Oficial do RN, no dia 16/04/2014. Ao recebermos autorização verbal da gestora, iniciamos as atividades e, já nos primeiros contatos com a turma, procedemos com os registros necessários para a coleta de dados.

De acordo com os depoimentos dos alunos durante conversas informais em sala de aula, na data supracitada, conforme registro no DCP 01, observamos que eles possuíam diferentes concepções sobre a leitura. Alguns a percebiam como uma atividade escolar de cunho avaliativo responsável pela diminuição da nota, uma vez que não tinham um bom domínio da leitura em voz alta; outros se referiam à leitura como uma tarefa enfadonha por se

¹³ *Short Message Service*

tratar de textos longos e sem sentido para eles; ainda houve os que fizeram menção à leitura como algo presente nos livros didáticos ou livros de literatura e, por esses motivos, não gostavam de ler. Estes posicionamentos e justificativas foram retirados do DCP 01 e mostram a concepção de leitura dos alunos, conforme registramos a seguir:

A 05: (DCP 01, 2014)

Eu não gosto de ler porque essas leitura acaba com a nota da pessoa. Eu não sei ler direito, aí o professor manda ler pra nota... é zero na certa.

A 14: (DCP 01, 2014)

Essas leituras dos livros é muito chato. Tem leitura que é mais de uma página e... tem muita coisa sem lógica.

A 02: (DCP 01, 2014)

Eu não gosto de ler. Os texto que tem no livro da gente ou nos que a gente pega na biblioteca são muito... sei lá... chato.

A 07: (DCP 01, 2014)

Nas matérias de história e ciências, quando o professor manda a gente ir lendo alto enquanto ele explica, eu não gosto porque aparece muitas palavras complicadas e eu me enrolo... aí ele sempre pede pra lê, aqueles que lê melhor.

Essas falas atestaram que a leitura, para esses alunos, consiste em atividade exclusivamente escolar, pois, em nenhum momento eles fizeram referência às leituras que fazem parte de sua rotina, como os textos multimodais, *hiperlinks*, torpedos, postagens nas redes sociais, instruções para jogos *online*, anúncios veiculados em diferentes suportes, e tantas outras atividades leitoras com que se ocupam durante todo o dia e se revestem de significados para eles.

Percebemos, também, que, enquanto atividade escolar, a leitura não tem sido explorada adequadamente nos diversos componentes curriculares, inclusive nas aulas de LP, sendo utilizada como atividade avaliativa, com atribuição de notas, ou de forma colaborativa durante as explicações, conforme relatos dos Alunos 05 e 07. Outro agravante é o fato da leitura não envolver todos os estudantes, visto que são indicados para ler aqueles que leem com mais fluência, para que o tempo reservado para a explicação do assunto não seja comprometido.

Continuando as atividades, tratamos sobre a leitura da poesia e verificamos que os comentários também não foram favoráveis. Quase toda a turma afirmou não gostar de ler poesia, por diferentes motivos, com exceção de duas alunas que apresentaram opiniões contrárias. As justificativas para as afirmações também foram bem diversificadas, mas houve

um consenso com relação à ideia de complexidade que a leitura do texto poético apresenta, conforme relatos contidos nos DCP 01, referentes ao gosto literário dos alunos:

A 02: (DCP 01, 2014)

Eu não gosto porque não entendo. Não sei interpretar poesia. É muito difícil.

A 03: (DCP 01, 2014)

Eu já disse que não gosto de ler. E sendo poesia, pior ainda. É muito complicado.

A 05: (DCP 01, 2014)

Ah, ler poesia? Hoje ninguém quer ler isso, não. É coisa de velho.

A 16: (DCP 01, 2014)

Ei, também não é assim. Eu gosto: depende da poesia. Mas quando a gente tem de fazer exercícios sobre substantivo, verbo e outras coisa lá... aí eu detesto.

A 20: (DCP 01, 2014)

Nam! Tem cada coisa besta em poesia. Ninguém aqui gosta de poesia.

Com esses exemplos, evidenciamos que o trabalho com o gênero poesia em sala de aula apresentava problemas que iam desde a desvalorização da poesia pelos alunos, até a ideia de complexidade do texto poético. No entendimento dos discentes, a leitura da poesia não era uma prática agradável; alguns, tinham a ideia preconceituosa de que ler poesia é um hábito ultrapassado; outros, apontavam os exercícios gramaticais como um obstáculo à formação do gosto pela leitura do texto poético, além de outros aspectos negativos por eles elencados.

Para Sorrenti (2009, p. 18), a escola pode sufocar a criatividade dos alunos quando o trabalho com a poesia se limita a ensinar “a medir as sílabas, grifar os substantivos do poema, a circular os verbos, a encontrar os dígrafos [...]”. A fala do Aluno 16 comprova que esse fato contribui, também, para gerar nos adolescentes o desinteresse ou resistência pela leitura, pois, como a autora afirma, “nossos adolescentes costumam ser resistentes à poesia, de modo geral, porque enfrentam uma fase conflitiva, em que os valores se digladiam”. (SORRENTI, 2009, p. 29).

Analisando o posicionamento dos alunos a respeito do gosto pela leitura, podemos deduzir que um dos prováveis motivos que os levava a não gostar de ler poesia era a complexidade que eles encontravam na leitura desse gênero, além de não conseguirem atribuir sentido ao que liam. A esse respeito, Kleiman (2000, p. 16) assevera que “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido”. Essa

afirmação representa muito bem a realidade da leitura na escola para muitos alunos, que a percebem como algo muito difícil e sem sentido para eles.

Ouvimos os professores que lecionavam nessa turma, e seus depoimentos mostraram que eles concordam com a autora, no que se refere a essa resistência à poesia, opinião também expressa pelos próprios alunos, como vimos nos depoimentos anteriores. Ao falarem sobre a receptividade dos alunos com relação à leitura do texto poético, no questionário 01 (Apêndice C), os docentes enfatizaram o desinteresse da turma por esse gênero textual, inclusive os professores que não trabalham a poesia, conforme os comentários a seguir.

P 02: (Q 01, 2014)

Geralmente eles não demonstram qualquer interesse com relação a textos poéticos, conseqüentemente gera o não gosto pela leitura.

P 03: (Q 01, 2014)

(...) quando se trata do estudo do texto, apresentam dificuldade em interpretar.

P 05: (Q 01, 2014)

A receptividade não é muito boa, eles acham chato ler textos poéticos.

P 11: (Q 01, 2014)

Os alunos apresentam aversão a poesia, dificultando o trabalho do professor. Não gostam de ler os textos sejam poéticos ou não.

De modo geral, os professores que trabalhavam com poesia, embora não desenvolvessem essas atividades com frequência, reconheceram que a falta de êxito em suas propostas era decorrente do desinteresse dos alunos, como ficou bem evidente nas falas dos Professores 02 e 11. Eles atribuíam o fracasso do trabalho com esse gênero textual às dificuldades relacionadas às especificidades do texto e da linguagem. Isso nos mostrou que, nesse caso, o trabalho com poesia estava associado aos aspectos de interpretações dos textos lidos, como está posto na fala do P 03.

Sabemos que a leitura e a compreensão dos gêneros textuais literários, especialmente a poesia, trazem algumas dificuldades para os alunos, pois, como orienta Cosson (2007), há dois momentos importantes no processo de interpretação, quais sejam:

- o primeiro é interior: o leitor constrói o sentido do texto a partir de seu conhecimento de mundo;

- o segundo é exterior e a construção de sentido se dá mediante a interação com um determinado grupo.

Diante dessa realidade, entendemos que o trabalho com o texto poético no EF constitui-se um desafio para o professor, considerando-se a responsabilidade que ele assume de oferecer ao aluno oportunidades de descobrir significados na leitura da poesia. Para isso, não basta que ele selecione os textos que julga ser os melhores e os ofereça aos estudantes como as únicas possibilidades de leitura. Sorrenti (2009, p. 19) afirma que "um mediador sensível ao texto poético tornar-se-á o grande iluminador do encontro texto-leitor. Ele é a peça importante na formação do gosto pela poesia". Vale salientar que essa tarefa não traz resultados imediatos, mas demanda tempo e dedicação.

Ao discutir a questão, Pinheiro (2007, p. 26) aponta algumas condições necessárias para a leitura da poesia, dentre as quais apontamos duas como indispensáveis: a primeira é "que o professor seja realmente um leitor, que tenha uma experiência significativa de leitura", a segunda é "que haja sempre uma pesquisa sobre os interesses dos nossos alunos". Consideramos esses requisitos fundamentais para o professor no seu papel de orientador, de mediador, uma vez que sem a prática de leitura e sem o conhecimento dos interesses da turma seria impossível oferecer subsídios para auxiliar o leitor iniciante a realizar suas escolhas.

Questionamos, também, até que ponto a metodologia utilizada na escola poderia contribuir para despertar o interesse dos alunos pela leitura do texto poético e percebemos que a prática docente não estava favorecendo o gosto pela poesia. É importante lembrar que o trabalho com esse gênero é pouco praticado na escola, ficando sob a responsabilidade, quase exclusivamente, dos professores de Língua Portuguesa. Os relatos elencados anteriormente mostram que a poesia, quando é levada à sala de aula, serve como pretexto para o estudo de elementos linguísticos, seguido de atribuição de notas, forçando o aluno a realizar tais atividades, não pelo prazer de ler e construir significados, mas pelo seu caráter avaliativo.

Ao percebermos o grande interesse dos alunos pelas tecnologias digitais, cogitamos a possibilidade de utilizá-las como meios de propiciar o contato deles com o texto literário, oferecendo-lhes novas perspectivas para a ampliação do seu universo de escolhas. Daí, surgiu a ideia de fazer uma experiência com a rede social *Facebook* por ser um espaço onde circula uma diversidade de gêneros textuais, incluindo-se, também, a poesia.

4.2 O uso do *Facebook* pelos alunos

Ao ponderarmos a probabilidade de trabalhar o gênero poesia envolvendo as tecnologias digitais, tornou-se necessário investigarmos como os alunos faziam uso do *Facebook*, rede social de grande aceitação por eles e, a partir daí, pensarmos na elaboração das atividades que foram desenvolvidas durante a intervenção pedagógica. Interessava, no momento, observar como os alunos se apropriavam dos recursos disponibilizados pela *web 2.0*, como se dava a interação nesse espaço, que tipo de leitura lhes chamava mais atenção, o que costumavam postar, curtir, comentar ou compartilhar nas respectivas *timelines* ou linhas do tempo¹⁴. Feitas essas observações, partimos para o planejamento da SD, seguindo as orientações teóricas sugeridas na ementa das disciplinas do ProflLetras e discussões suscitadas durante as aulas.

Assim, iniciamos essa sondagem em julho de 2014, com a aplicação do questionário (Apêndice A). Após conversarmos com a turma para fazer alguns esclarecimentos acerca dessa atividade, entregamos o questionário com dez perguntas relacionadas aos interesses dos alunos pelo *Facebook*. Todos os alunos responderam aos questionamentos, com exceção de algumas perguntas que quatro alunos deixaram de responder.

De acordo com as respostas dadas pelos participantes, apenas dois alunos não possuíam *Facebook*, e nem demonstraram interesse em se cadastrar nessa plataforma; os demais eram cadastrados e manifestaram entusiasmo pelos recursos nela disponíveis. Dentre os principais motivos que os levaram a participar da rede destacam-se os seguintes: fazer novas amizades, manter contato com amigos e parentes, tornar-se conhecido, além de encontrar amigos e familiares que moram distante. Ainda ressaltaram a influência dos amigos, que os incentivaram, alegando a necessidade de estarem conectados.

As falas a seguir, transcritas do questionário 01, exemplificam esses posicionamentos dos alunos. Ao responderem à questão sobre o objetivo de se cadastrarem no *Facebook* e que critérios utilizaram para isso, surgiram respostas diversificadas, dentre as quais selecionamos estas:

A 05: (Q 01, 2014)

Para me comunica com pessoas de fora e fazer novas amizades.

¹⁴ Recurso disponível no *Facebook* destinado às postagens e compartilhamentos de ideias expressas em textos, fotos, vídeos, imagens.

A 09: (Q 01, 2014)

Para se comunicar com amigos, familiares, posta fotos, mensagens e outras coisas.

A 19: (Q 01, 2014)

Eu criei para que as pessoas mim identifique quando eu enviar pedidos de amizade e porque tava na moda, várias pessoas usando então eu decidi ter um.

A 01: (Q 01, 2014)

Eu criei o meu facebook com a minha prima me chamando atenção o que eu tinha que faze no facebook e as fotos que tinha que posta.

O cadastro da maioria dos alunos foi feito por amigos, primos ou colegas de escola. Apenas uma aluna contou com a ajuda da tia para fazê-lo. Nenhum deles se preocupou com os critérios exigidos para a realização do cadastro, como idade, termos de uso e outros aspectos exigidos durante o processo. Afirmaram, ainda, que além do celular, o *Facebook* era o principal recurso que utilizavam para se comunicar, sendo que alguns faziam uso, também, de aplicativos e outras plataformas como *WhatsApp*, *Instagram*, *Viber*, *Twitter* e *Skype*, porém, um número bem limitado.

Com relação aos grupos no *Facebook*, alguns estudantes não conheciam esse recurso. Dentre os alunos que conheciam e participavam de grupos, todos foram convidados por amigos, visto que nenhum atuava como administrador. Os grupos dos quais eram membros possuíam finalidades diferentes, de acordo com seus interesses, tais como: encontrar familiares, reunir colegas de sala, falar de assuntos esportivos, conversar com amigos e outros atrativos para os adolescentes. Os demais alegaram que ainda não tinham sido convidados para participar de grupos no *Facebook*, além dos que disseram que não queriam participar.

Outro aspecto a considerar é que o uso do *Facebook* pelos alunos acontecia sem nenhum monitoramento, pelo fato de a maioria dos pais ou responsáveis por esses estudantes não saber lidar com essa tecnologia e/ou não se preocupar com o conteúdo que eles acessavam na *internet*. Vale salientar que, às vezes, o acesso à *internet* acontecia em *lan-houses*, em casas de amigos ou na escola. Havia, também, os pais que utilizavam as redes sociais, mas não acompanhavam seus filhos, por falta de tempo, comodismo ou porque não conseguiam administrar os horários que eles costumavam se conectar ao mundo virtual.

Os grupos são recursos usados no *Facebook* e são equivalentes a comunidades virtuais que reúnem pessoas em torno de um interesse comum, conforme os objetivos de seus administradores, que são os mais diversificados, como anunciar produtos, reunir colegas de turma, familiares, membros de clubes, divulgar grupos musicais, e tantos outros. Durante a primeira entrevista com a turma, indagamos sobre a participação em grupos e, percebemos

que a maioria dos alunos participava dessa ação por achar interessante, enquanto outros não gostavam, conforme relataram.

A 19: (E 01, 2014)

Sim, porque a minha família participa de um e é melhor porque todos se comunica de uma vez só.

A 07: (E 01, 2014)

Sim, minhas amiga me colocaro no grupo – As poderosa linda demais.

A 08: (E 01, 2014)

Sim. Roubadas de wifi, Paredão RS.

A 06: (E 01, 2014)

Participo do grupo dos amigos da sala.

A 01: (E 01, 2014)

Não, porque alguém não me colocou em nenhum grupo no Facebook.

Observamos que a participação da turma em grupos ocorria mediante convites que recebiam de amigos, não havendo nenhum aluno que gerenciasse um grupo. Como o nosso objetivo era oferecer novas possibilidades de leitura para os alunos, apresentando-lhes o gênero textual poesia em suportes digitais, questionamos, também, se eles acreditavam que o *Facebook*, como suporte tecnológico, poderia favorecer a formação do hábito de leitura. Quase todos se posicionaram favoravelmente, apresentando seus argumentos para as respostas. Apenas um participante não concordou, justificando também o motivo e dois não quiseram expor suas opiniões. Seleccionamos alguns posicionamentos expressos nos seguintes recortes:

A 25: (E 01, 2014)

Sim, até porque se as pessoas ver uma postagem interessante vai logo ler, e isso estimula e muito o hábito de ler.

A 14: (E 01, 2014)

Sim, porque nós lemos muito por causa das postagens.

A 16: (E 01, 2014)

Sim, porque tudo que a gente vai fazer no face a gente ler pra poder responder.

A 09: (E 01, 2014)

Sim, porque o face é bom pra ler postagem muito interessante e, além disso, as vezes tem coisas da escola.

A 06: (E 01, 2014)

Não, não ajuda a gostar de ler.

As opiniões expressas pelos participantes revelaram alguns aspectos importantes para a nossa investigação. Ao observarmos o DCP 01, encontramos a maioria dos alunos dizendo que não gostava de ler; no entanto, essa situação inverteu-se quando discutimos sobre a leitura no *Facebook*. Por exemplo, na entrevista 01, quando perguntamos se gostavam de ler as postagens do *Facebook* e quais gêneros textuais lhes chamavam mais atenção, dezenove estudantes disseram que sim, dois, disseram que não, justificando suas respostas e três não se posicionaram. Na sequência, apresentamos algumas falas para exemplificar:

A 05: (E 01, 2014)

Gosto de ler história em quadrinhos.

A 23: (E 01, 2014)

Sim. Textos com palavras e imagens.

A 20: (E 01, 2014)

Sim, porque é interessante.

A 02: (E 01, 2014)

Sim. Eu prefiro os textos que tem imagens e palavras que se expressa melhor.

A comparação das informações contidas no (DCP 01) e na (E 01) parecem contraditórias, haja vista que no primeiro instrumento os alunos foram enfáticos em afirmar que não gostavam de ler, com algumas exceções; no segundo, a situação inverteu-se, quando a maioria declarou que apreciava a leitura no *Facebook*. Considerando, por exemplo, dois depoimentos do mesmo participante: A 02, verificamos que no (DCP 01) ele disse que não gostava de ler; porém, afirmou o contrário na (E 01), fazendo, inclusive, menção aos textos de sua preferência. Essa aparente contradição expressa na fala do aluno sobre o ato de ler requer dos professores uma reflexão sobre a prática de leitura no ambiente escolar.

Entendemos que esses alunos ainda não têm clara a noção de leitura, como “processo de interação entre o leitor e o texto” concebida por (SOLÉ, 1998, p. 22), e quando alguém fala de leitura eles associam o seu significado a atividades escolares, muitas vezes obrigatórias, sem sentido e, portanto, algo desagradável. Por outro lado, referindo-se à leitura digital, relacionam essa tarefa às práticas sociais, de acordo com as suas necessidades, sem cobranças, entendendo-a, dessa forma, como uma coisa boa, significativa.

Refletindo sobre esses achados, recorremos aos postulados de Kleiman (2013), também defensora da ideia de leitura como um processo interacional que deve ter propósitos e objetivos claros. A autora salienta que “quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido” (KLEIMAN, 2013, p. 38).

Nesse sentido, o aluno percebe a leitura na escola como determinação de outrem, por isso não lhe atribui nenhuma importância, conforme evidenciamos na fala de A 07 (DCP 01) que afirmou não gostar de ler quando essa atividade era determinada pelo professor. Por outro lado, a leitura digital, entendida por eles como uma forma de entretenimento, uma atividade espontânea, com propósitos bem definidos, torna-se relevante. No depoimento de A 20 (E 01) percebemos o seu gosto pela leitura no *Facebook* por ser uma atividade interessante para ele.

A análise dos depoimentos dos alunos evidenciou a ausência do texto literário na lista dos gêneros textuais elencados como interessantes por esse grupo de estudantes, o que nos levou a apresentar-lhes o texto poético como uma possibilidade de leitura no ambiente virtual.

A leitura em suporte digital está presente na vida desses estudantes, o que nos faz perceber que eles gostam de ler, pois estão frequentemente envolvidos em atividades leitoras, interagindo com colegas e amigos. Porém, precisam alargar esse nível de complexidade de leitura, cabendo à escola auxiliá-los a chegarem a esse nível, apresentando-lhes uma diversidade de gêneros textuais, incluindo, nesse repertório, o texto literário e, consequentemente, o texto poético.

Após apreciar as respostas dos alunos e, observando as principais necessidades, preparamos uma aula com a finalidade de discutirmos sobre a rede social *Facebook*, suas possibilidades de uso, os perigos oferecidos pela *internet*, quando usada de forma irresponsável, a política de privacidade da rede, dentre outros aspectos relevantes para o uso adequado dessa plataforma.

Durante as discussões, perguntamos se, em casa, alguém acompanhava o que eles acessavam na *internet*, e percebemos que não havia esse acompanhamento porque alguns estudantes não possuíam acesso à *internet* em casa, ou porque seus responsáveis não tinham o conhecimento necessário para o uso das TDIC.

Verificamos, ainda, casos de negligência, conforme identificamos nos depoimentos dos alunos, registrados no DCP 02. Essa realidade reforça a nossa responsabilidade, enquanto educadores, no sentido de orientá-los quanto ao uso didático-pedagógico dessas ferramentas. Selecionamos alguns trechos desses depoimentos:

A 09: (DCP 02, 2014)

Eu uso internet na lan-house. Ninguém fica olhando o que eu acesso, só que eu não faço nada demais, gosto mais de jogar, acessar o facebook.

A 04: (DCP 02, 2014)

Minha avó nem sabe mexer no celular... e também lá em casa não tem internet. Eu uso na lan-house de um amigo meu. Eu tomo conta lá, quando ele não tá, aí ele deixa eu usar de graça.

A 14: (DCP 02, 2014)

Não. Minha mãe tem o que fazer e não tem tempo.

A 06: (DCP 02, 2014)

Quando minha mãe tem tempo ela olha se eu tô jogando ou se tô no face...

A 24: (DCP 02, 2014)

Assim... Minha mãe só diz que eu não fale com gente estranha.

A 24: (DCP 02, 2014)

Não. Nós não tem computador em casa e eles também não sabe mexer.

A 16: (DCP 02, 2014)

Minha mãe sabe mexer na internet mais... ela nem se importa quando eu tô acessando. Ela vai é olhar o face dela também.

A 16: (DCP 02, 2014)

Minha mãe usa internet, mas ela não vai ficar acordada até tarde só pra me vigiar, e também eu acesso fora de casa.

Esses depoimentos revelaram que o acesso à *internet* por esses alunos acontecia sem nenhuma orientação de seus familiares, seja por falta de conhecimentos, falta de tempo ou mesmo por negligência, como observamos nos discursos analisados. Dentre os vinte e cinco participantes, encontramos apenas referência a uma mãe que advertiu o(a) filho(a) para não falar com estranhos. Outro fator determinante para essa ausência de acompanhamento era o fato de alguns alunos acessarem a *internet* nas casas dos amigos, em *lan-houses* ou mesmo na escola, quando não dispunham desse serviço em suas casas.

Com relação ao acompanhamento do desempenho escolar dos alunos da turma pesquisada, constatamos que essa tarefa cabia à figura feminina, lembrando que, nesse sentido, o foco da atenção voltava-se para as notas registradas no boletim. Evidenciamos esse fato nas reuniões bimestrais que, no caso específico dessa turma, apenas as mães, avós ou tias, compareciam à escola quando a equipe pedagógica convidava os responsáveis pelos alunos

para participar das reuniões. Além disso, os depoimentos dos alunos também confirmaram essa afirmação, visto que eles sempre faziam menção à mãe, à avó, à tia e, nunca, aos pais.

Em reunião de encerramento de bimestre, realizada na escola, em 31 de outubro de 2014 fizemos alguns registros que revelaram a opinião das mães sobre o desempenho de seus filhos. Ao concluir a exposição sobre os assuntos pedagógicos e a entrega dos boletins, a gestora facultou a palavra para as mães, que fizeram várias perguntas e comentários. Os fragmentos a seguir, retirados do (DCP 05), revelam o posicionamento dos responsáveis pelos estudantes. Dentre as quatro mães presentes, duas fizeram os seguintes comentários:

R 15: (DCP 05, 2014)

Por que ainda não tem nota de História, Religião, Ciência? O que tá havendo? Ele fez todos os trabalhos. Quero ver se ficou na média.

R 17: (DCP 05, 2014)

É... das matéria que tem nota, ele só não tá na média em Matemática, Inglês, Português... vou falar com os professores. E essas outra, quando eu posso pegar as nota?

Esses exemplos comprovam o que afirmamos com relação à transferência de responsabilidade no acompanhamento da vida estudantil dos filhos para a figura feminina e, também, a grande preocupação com as notas. Essa realidade é preocupante tendo em vista que o sucesso na aprendizagem não depende unicamente da escola, mas se firma na parceria entre essa instituição e a família.

Por isso, precisamos conhecer a realidade dos estudantes a fim de podermos ajudá-los a superar as dificuldades. Como lembra Freire, (1997, p. 53) “procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe” o que se torna indispensável para uma prática educativa coerente com as necessidades educacionais dos estudantes.

No que se refere às atividades extraclasse, observamos que os estudantes não recebiam orientação dos familiares, visto que eram poucos os que devolviam as atividades que levavam para fazer em casa. Esse fato levava muitos professores a não solicitarem nenhuma tarefa fora da sala de aula, o que limitava o ato de estudar, para muitos estudantes, ao ambiente escolar.

Essa falta de acompanhamento gera problemas que vão se agravando ao longo do ano letivo e resulta no baixo rendimento escolar, e até em reprovações. Por isso, concordamos com Libâneo (1992, p. 192) quando diz que

a tarefa para casa é um importante complemento didático para a consolidação da aprendizagem [...] é um indicativo das dificuldades dos alunos e das deficiências da estruturação didática do trabalho do professor [...] exerce uma função social, pois através dela os pais tomam contato com o trabalho realizado na escola, na classe de seus filhos, sendo um importante meio de interação dos pais com os professores e destes com aqueles.

Vale ressaltar que a maioria dos responsáveis pelos alunos dessa turma não comparecia à escola, nem para participar de reuniões, nem quando a equipe pedagógica convocava para conversar sobre o rendimento dos seus filhos, sobrinhos ou netos. Muitos procuravam a escola apenas no final do ano para saber o resultado, e fazer reclamações caso o filho ficasse reprovado; outros, apenas no período de matrículas. Os próprios responsáveis que compareceram à reunião bimestral afirmaram que não auxiliavam seus filhos, em casa, por diversos motivos. Os professores também se posicionaram, confirmando a não realização das tarefas de casa, conforme os fragmentos a seguir, retirados do (DCP 05):

R 04: (DCP 05, 2014)

Eu num sei lê... num posso ajudá ele. Quando ele sabe fazê só, faz, quando num sabe fica sem fazê... É assim.

R 13: (DCP 05, 2014)

É difícil ela levá tarefa de casa, num sei se é os professores que não passa... ou ela tem preguiça de fazê e diz que num tem... e assim eu num sei.

P 01: (DCP 05, 2014)

Realmente, eu não mando tarefas pra casa porque eles nunca fazem. Então eu prefiro fazer em sala, junto com eles para tirar as dúvidas (...).

P 02: (DCP 05, 2014)

Eu envio, mas vejo que eles não fazem mesmo, com poucas exceções. Dois alunos, no máximo três, fazem. Mas eu vou continuar enviando. Vocês precisam incentivá-los a estudarem em casa (...).

P 04: (DCP 05, 2014)

Eu envio, só que a maioria deles não fazem. Mas eu acho que se a gente deixar de enviar porque a maioria não faz, estamos contribuindo para eles continuarem sem estudar em casa. Vou continuar enviando e peço a ajuda dos pais nesse sentido, de incentivar seus filhos a estudarem. Não precisa vocês saberem a matéria, não. Nós só enviamos atividades de assuntos que seus filhos estudaram na escola. É só uma questão de cobrar deles em casa.

Tendo em vista o notável desinteresse da turma pela leitura de poesia não ousamos trabalhar com objetivos inatingíveis, uma vez que toda mudança demanda tempo. Conscientes de que, nessa situação, resultados plenamente satisfatórios só seriam possíveis a longo prazo,

elaboramos uma intervenção visando minimizar o problema, a partir de objetivos passíveis de alcance dentro do prazo do qual dispusemos. Sendo assim, consideramos os resultados satisfatórios, dentro das expectativas relacionadas às metas que traçamos.

A partir do objetivo geral conjecturamos que a proposição de atividades utilizando o *Facebook* como suporte para apresentação do texto poético poderia constituir-se uma forma de chamar a atenção dos estudantes para a leitura desse gênero textual, uma vez que, em atividades escolares, o envolvimento da turma com a leitura era insignificante.

O alcance desse objetivo mais amplo deu-se mediante a elaboração de quatro objetivos específicos que direcionaram as ações didáticas em direção do alcance de cada meta estabelecida, observando sempre as orientações dos teóricos e pesquisadores que tomamos por base para alicerçar nosso trabalho.

4.3 A sequência didática como intervenção pedagógica

A elaboração da SD foi a primeira ação empreendida na tentativa de minimizar os problemas relacionados à leitura de textos do gênero poesia detectados na turma. Ao elaborarmos os objetivos que conduziram essa prática, entendemos que o gosto pela leitura do texto literário parte de um trabalho desvinculado de atividades avaliativas e, por isso, procuramos conduzir o processo de modo que não se evidenciasse esse caráter tipicamente escolar de leitura.

A literatura consultada deixou evidente que a SD é, atualmente, um recurso pedagógico que favorece o desenvolvimento de atividades mais significativas para os alunos, constatando-se a sua eficácia em trabalhos desenvolvidos por professores de diferentes componentes curriculares, constituindo-se, dessa forma, uma possível alternativa para o enfrentamento do problema identificado na turma.

Ao percebermos o envolvimento dos alunos com a *internet*, mais precisamente com os *sites* de relacionamentos, cogitamos que a rede social *Facebook*, bastante utilizada por eles, poderia ser um meio de tornar a leitura do texto poético mais atrativa, o que nos impulsionou a fazer a transposição didática do gênero textual poesia em suporte digital, integrando, assim, as TDIC às atividades de sala de aula, conforme detalhamos, no quadro 1, o planejamento da SD.

O primeiro módulo destinou-se às primeiras observações, entrevistas e tomada de decisões junto à turma para o planejamento da SD. A entrevista deu-se mediante aplicação de um questionário, cuja análise consta no item anterior. Na aula seguinte, a turma foi levada ao laboratório de informática, onde discutimos e orientamos sobre o uso adequado do *Facebook*, considerando-se alguns itens que devem ser observados quando utilizamos ambientes virtuais.

Ao sugerirmos a formação de um grupo fechado para dinamizar o nosso trabalho, a turma concordou e, passamos a anotar sugestões para o nome do grupo, identificado em 2014, como 7º B EEAF, alterando-se, a partir de 2015, para Som & Poesia, em virtude de a maioria dos alunos estar cursando o 8º Ano. Disponibilizamos um tempo para os alunos acessarem o *Facebook* espontaneamente, enquanto observamos e fizemos algumas anotações.

Na ocasião, estavam presentes vinte alunos que se organizaram em duplas, e começaram a acessar a *internet*. Enfrentamos um problema em virtude da baixa velocidade da *internet*, o que impediu alguns alunos de fazerem o *login* para acessar suas páginas. Constatamos que a principal atividade deles era a leitura das postagens nas *timelines* dos amigos, seguida de curtidas; observamos poucos comentários, limitados a poucas palavras, conforme registros no (DCP 03).

Os alunos curtiram e comentaram, principalmente, as postagens de fotos dos amigos, anúncios de jogos, utilizando expressões curtas ou palavras abreviadas que caracterizam a escrita nas conversações mediadas por computador. Curtiram mensagens e frases postadas pelos amigos, sem fazerem nenhum comentário. Não escreveram nem compartilharam qualquer conteúdo em suas *timelines*; limitaram-se a escrever na *timeline* de algum amigo que estava aniversariando, para parabenizá-lo, usando poucas palavras.

A análise desses dados atestou que a leitura no ambiente virtual atraiu a atenção dos alunos, visto que todos ficaram atentos, todo o tempo em que estivemos no laboratório de informática. Leram várias postagens, comentaram entre si, embora apenas alguns alunos digitaram seus comentários. Observamos, ainda, que as leituras eram sempre silenciosas, sendo raro algum deles ler, em voz alta, alguma postagem, enquanto comentava com o colega.

O fato de não poderem conversar nesse ambiente, segundo determinação da funcionária do setor, em acordo com os professores que levavam os alunos para realizar pesquisas no LI, gerou, inicialmente, certa dificuldade de comunicação, porém, ficaram mais à vontade quando esclarecemos que a funcionária tinha conhecimento do nosso trabalho e, por esse motivo, era permitido trocarem ideias.

No intuito de orientar as atividades de leitura nesse ambiente, tentamos as primeiras intervenções, conforme planejado no segundo módulo da SD, também dividido em três

momentos distintos. Iniciamos com a votação para escolha do nome do grupo, a partir das sugestões dadas na aula anterior. Apresentamos os vinte nomes no projetor de *slides*, numa sequência numerada de 01 a 20; distribuímos um pedaço de papel para cada aluno colocar o número correspondente a sua escolha. Escolhido o nome 7º B EEAF, seguimos os procedimentos para criação do grupo. Enquanto isso, os alunos nos enviavam solicitação de amizade, a fim de que pudéssemos adicioná-los como membros do grupo. Esse processo não foi concluído na aula em virtude da baixa velocidade da *internet*.

Com a inclusão de alguns membros no grupo, iniciamos as postagens com o poema **Não Discuto** de Paulo Leminski. A poesia foi visualizada por dezoito membros, dos quais, oito curtiram a postagem, porém, não houve nenhum comentário. Na aula seguinte, conversamos sobre o poema e seu autor, mas a participação dos alunos não foi satisfatória. Alguns disseram que gostaram de ler porque o poema era curto, embora não tivessem entendido muito bem.

Esse fato não nos surpreendeu porque como adverte Freire (1997, p. 24) “A compreensão do que se está lendo, estudando, não estala assim, de repente, como se fosse um milagre. [...] Por isso mesmo, ler, estudar, é um trabalho paciente, [...] persistente”. Entendemos que os resultados não poderiam ser diferentes, visto que a experiência com o texto poético era algo novo para a turma e, portanto, passível de dificuldades que seriam superadas aos poucos.

Para incentivar as próximas leituras, agendamos uma visita à biblioteca para a aula seguinte, na qual apresentamos vários livros de poesia, distribuídos numa mesa decorada para essa finalidade. Fomos à biblioteca, com antecedência, e fizemos uma pré-seleção dos livros em virtude da pouca familiaridade da turma com o gênero textual poesia, o que poderia dificultar a escolha, diante do acervo diversificado da biblioteca.

Com isso, evitamos a perda de tempo, uma vez que a distribuição de livros nas estantes não seguia uma classificação criteriosa. Além disso, alguns livros de poesia eram mais adequados para crianças, outros, para jovens e adultos. Embora seja “discutível a questão da adequação” como lembra Pinheiro (2007, p. 38), consideramos necessária essa pré-seleção em virtude da falta de contato da turma com o gênero poesia.

Concordamos com Kleiman (2013, p. 38) que, ao discutir sobre os objetivos de leitura e o papel do professor na definição desses objetivos, junto aos leitores menos experientes, esclarece que “através do modelo que o adulto lhe fornece, esse leitor estabelecerá eventualmente seus próprios objetivos [...]”. No intuito de auxiliar os estudantes, nesse primeiro contato com o material, fizemos a pré-seleção de autores, tanto os clássicos, como os

poetas populares, porém, os deixamos à vontade para fazerem suas escolhas. Inicialmente, os alunos não mostraram muito entusiasmo, mas à medida que folheavam os livros e percebiam que a pesquisadora estava lendo também, começaram a selecionar alguns poemas. Procuravam os textos menores, começavam a ler e, se gostassem, copiavam os poemas, ou fotografavam a página do livro para lerem depois. Poucos alunos se interessaram para levar livros emprestados.

Em outros momentos, ao visitarmos a biblioteca, deixamos os alunos à vontade para escolherem os livros nas prateleiras, uma vez que pedimos à funcionária para organizar os livros de poesia em locais mais acessíveis. Apesar de poderem escolher livremente os livros, orientamos os alunos a fim de que suas escolhas não se desviassem para outros gêneros textuais. Para isso, contamos com o apoio da funcionária para auxiliá-los na localização do material. Nessa etapa da intervenção esperávamos desenvolver, nos alunos, habilidades relativas à recepção de textos poéticos, uma vez que eles ainda não haviam tido essa experiência.

Os documentos oficiais, ao fazerem referência à leitura, destacam a importância de oferecermos ao aluno “textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor”, conforme estabelecem os documentos oficiais (BRASIL, 1998, p. 50). A leitura da poesia constituía-se um desafio para a turma que, apesar de cursar o 7º Ano, ainda não havia tido experiências significativas com esse gênero textual.

A nossa preocupação, nesse momento, era proporcionar o contato da turma com os textos poéticos e, para tanto, precisamos orientar os estudantes com relação às fontes de aquisição do material necessário. Inicialmente, buscamos parceria com a biblioteca escolar, cujo acervo disponibilizava uma diversidade de obras poéticas, incluindo autores nacionais, internacionais, desde os clássicos aos populares, com livros direcionados a públicos diversificados. Fizemos uma pré-seleção das obras mais apropriadas para o momento e reservamos esse material para as primeiras pesquisas com a turma.

Dentre o material que disponibilizamos para consulta, os livros da coleção **Literatura em minha casa** foram os mais procurados, conforme consta no quadro 5. Alguns alunos foram às estantes e escolheram livros de poesia da literatura infantil, por trazerem textos mais acessíveis. Um detalhe importante é que todos os poemas selecionados por eles eram compostos de poucos versos, sendo os maiores, encontrados nessa seleção, os sonetos. O quadro a seguir sintetiza as opções dos estudantes para suas postagens.

Quadro 5 – Textos selecionados pelos alunos em livros

Poema	Autor	Livro
Bilhete	Mário Quintana	Poesia sempre
A vida é uma vida só	Geraldo Carneiro	Poesia sempre
Jogo de bola*	Cecília Meireles	Meus primeiros versos
Adolescente	Mário Quintana	Tempo de poesia
Não discuto*	Paulo Leminski	Tempo de poesia
Receita para espantar a tristeza*	Roseana Murray	A bailarina
Amor à primeira vista*	Roseana Murray	A bailarina
Saldo	José Paulo Paes	Na onda dos versos
Da discrição*	Mário Quintana	Espelho mágico
Soneto de fidelidade	Vinícius de Moraes	Livro de sonetos
Das falsas posições	Mário Quintana	Poesias
Reflexão nº 1	Murilo Mendes	Conversa de poeta
Segredinhos de amor*	Elias José	Palavras de encantamento
Tem tudo a ver*	Elias José	Palavras de encantamento
Amigo*	João Pessoa Cavalcante	Novas reflexões poéticas
A solidariedade	João Pessoa Cavalcante	Novas reflexões poéticas
Pintura de uma beleza*	Gregório de Matos	Discurso de um sonho e outros poemas
O amor*	João Pessoa Cavalcante	Canção do homem interior

Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos iniciaram as postagens no dia 3 de setembro de 2014 e continuaram nos dias seguintes, conforme verificamos durante os acessos diários ao *Facebook*. Percebemos que nem todos os textos selecionados foram postados, e que alguns foram substituídos por outros copiados de *sites* que os alunos acessaram durante o horário em que realizaram as postagens.

O primeiro poema postado por eles foi **Receita de espantar a tristeza**, da poetisa Roseana Murray, selecionado por um dos estudantes. Depois de várias leituras (em material impresso ou digital) muitos textos foram pré-selecionados: alguns foram descartados, visto que nem todos os integrantes do grupo concordaram com a escolha; dentre os que foram indicados para as postagens, está o da poetisa acima mencionada, conforme verificamos na próxima figura:



Figura 1 – Primeiro poema postado pelos alunos
Fonte: Dados da pesquisa

Vale salientar que os exemplos foram reproduzidos tais quais se encontram no *Facebook*, porém, a fim de preservar a identidade dos participantes, colocamos efeito artístico nas fotos e substituímos os seus nomes por caixas de texto sombreadas nas postagens e nos comentários ou curtidas.

Verificamos que os estudantes, da mesma forma que procederam na escolha das poesias nos livros, priorizaram os poemas curtos, para suas postagens, mesmo quando copiaram de páginas da *internet*. Como podemos observar, as postagens foram visualizadas por um número significativo de alunos: dezoito, na primeira postagem, mas o número de curtidas foi bem menor em relação às leituras.

Conforme os alunos afirmaram, durante as discussões em sala, o poema foi lido por todos os membros do grupo que o visualizaram, mas apenas aqueles que gostaram da leitura curtiram a postagem; quatro alunos comentaram a poesia, utilizando expressões de uso comum nesse espaço virtual: *gostei*, *legal*, *valeu* e outras, como vemos no seguinte *post*.



Figura 2 – Postagem dos alunos com comentários
Fonte: Dados da pesquisa

A exemplo do primeiro *post*, o aluno também optou por um texto pequeno, selecionando apenas uma estrofe do poema **A flor do maracujá** de Fagundes Varela, composto por sete estrofes escritas em redondilha maior. Ele resolveu postar apenas a estrofe que lhe chamou mais atenção, conforme relatou durante as discussões em sala de aula.

No momento da socialização sobre as postagens, apresentamos o poema completo, na versão musicada por Anderson Kleiton (vídeo). Depois, distribuímos cópias a fim de realizarmos a leitura compartilhada, envolvendo toda a turma, conversamos sobre o autor, comentamos o texto, incentivando os alunos a expressarem suas ideias e, por fim, orientamos as próximas postagens.

Chamamos atenção para a importância de indicar autor e obra, além de manter a originalidade do texto. Na sala de aula, alguns alunos teciam pequenos comentários, porém, sempre ressaltando a dificuldade em compreender o texto poético. Essas postagens poderiam ser feitas na linha do tempo dos alunos, de algum amigo, grupo, mas eles preferiram realizá-las apenas no grupo 7º B EEAF, criado para essa finalidade.

No momento inicial do módulo 3, fizemos uma avaliação das atividades anteriores, por meio de conversa com os alunos a fim de percebermos suas impressões sobre o trabalho em andamento. Quase todos se mostraram interessados pela atividade, principalmente, pelo fato de poderem utilizar o *Facebook* no laboratório de informática.

Perguntamos o motivo de não postarem poesias nas suas linhas de tempo ou de outras pessoas. Eles alegaram que poderiam ser criticados pelos amigos e, além disso, não sabiam se eles gostavam de poesia; como havia o grupo específico para essa atividade, preferiam postar as poesias somente nesse espaço.

Comentaram, também, sobre os livros do poeta potiguar João Pessoa Cavalcante¹⁵, disponíveis na biblioteca escolar, cujas poesias lhes chamaram atenção, tanto pelos temas abordados, quanto pela linguagem acessível. Destacaram, ainda, a praticidade de pesquisarem as poesias na *internet* para facilitar as postagens através do recurso Ctrl C – Ctrl V, conforme estes comentários que transcrevemos do (DCP 04):

A 07: (DCP 04, 2014)

Tem um livro bem legal, de João Pessoa Cavalcante, que tem muita poesia pequeninha e boa de ler. Gostei.

A 12: (DCP 04, 2014)

Eu só posto poesia no grupo, se eu postar na minha linha do tempo meus amigos vão falar besteira.

A 17: (DCP 04, 2014)

É melhor a gente copiar as poesia da internet: é só copiar e colar. Vai mais rápido.

Nesse momento, fizemos alguns esclarecimentos sobre a necessidade de indicação de autoria, visto que percebemos algumas postagens de poesias sem o nome do autor. Lembramos, também, a importância de manter a originalidade do texto, evitando a substituição de palavras, e outros aspectos. Orientamos a edição das postagens que não faziam referência ao autor e, em seguida, sugerimos alguns *sites* para as próximas pesquisas.

O quadro a seguir traz uma lista dos *links* que foram utilizados (na escola, sob orientação da pesquisadora, ou em casa, a critério dos alunos) para leituras e novas escolhas de poemas para as futuras postagens.

¹⁵ Natural de Santana do Matos/RN, o poeta reside em Mossoró/RN; aposentado pelo INSS, deixou a advocacia após 13 anos de trabalho, para se dedicar à poesia, trabalho que faz por amor. Seus livros não são comercializados: o autor faz doações durante e após o lançamento de suas obras.

Quadro 6 – Poemas selecionados pelos alunos em suportes digitais

Poema	Autor	Sítio
A flor do maracujá*	Fagundes Varela	http://www.escritas.org/pt/fagundes-varela
Amor é fogo que arde sem se ver*	Luís de Camões	http://www.escritas.org/pt/poema/2512/amor-e-fogo-que-arde-sem-se-ver
Canção do exílio*	Gonçalves Dias	http://www.escritas.org/pt/goncalves-dias
Soneto do amigo*	Vinícius de Moraes	http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/livros/poemas-esparsos
Poema dos olhos da amada	Vinícius de Moraes	http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/livros/novos-poemas-ii
Ausência*	Carlos Drummond de Andrade	http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/carlos-drummond-de-andrade-poemas/#.VXCdgs9Viko
Mel	Roseana Murray	http://www.roseanamurray.com/poemas.asp
Amor bastante*	Paulo Leminski	http://www.escritas.org/pt/poema/11228/amor-bastante
Pescaria*	Cecília Meireles	http://www.escritas.org/pt/poema/10346/pescaria
Leilão de jardim*	Cecília Meireles	http://www.escritas.org/pt/poema/5295/leilao-de-jardim
O sonho*	Clarice Lispector	http://saladeleituraencantada.blogspot.com.br/2012/12/poema-o-sonho-clarice-lispector.html
Quadrilha*	Carlos Drummond de Andrade	http://www.escritas.org/pt/poema/1514/quadrilha
Constatação Metafísica	Marina Colasanti	http://www.escritas.org/pt/marina-colasanti
Arte de Amar	Manuel Bandeira	http://www.escritas.org/pt/poema/1638/arte-de-amar
Já faz tempo que escolhi	Thiago de Mello	http://www.escritas.org/pt/poema/11994/ja-faz-tempo-que-escolhi
Carta acróstica	Manoel de Barros	http://www.escritas.org/pt/manoel-de-barros
O mundo do sertão	Ariano Suassuna	http://www.escritas.org/pt/ariano-suassuna
Jogos florais I	Cacaso	http://www.escritas.org/pt/poema/11866/jogos-florais-i
Poemas neoconcretos	Ferreira Gullar	http://www.escritas.org/pt/adelia-prado
Ensino	Adélia Prado	http://www.escritas.org/pt/manoel-de-barros

Fonte: Dados da pesquisa

As poesias foram pesquisadas nos *sites* sugeridos ou outros, conforme orientação da pesquisadora, no decorrer da intervenção pedagógica. Os alunos fizeram várias buscas na *internet*, leram várias poesias com a finalidade de escolher os textos que foram postados no grupo. O *site* mais visualizado, durante as aulas no laboratório de informática, foi o <http://www.escritas.org> em virtude de apresentar uma diversidade de autores, acompanhados de uma mostra de suas poesias. Na página inicial, contendo as fotos e os nomes de vários

poetas, os alunos clicavam sobre o autor desejado e começavam a ler os textos. Quando os poemas eram extensos, procuravam outros e, caso gostassem do tema, copiavam para possível postagem. Embora essas leituras fossem realizadas mecanicamente, os alunos seguiam alguns critérios, como preferência por textos curtos, assuntos que fossem do seu interesse e, principalmente, que apresentassem uma leitura fácil. Sempre que selecionavam um poema para postagem, anotávamos o *link* de acesso, a fim de facilitar as análises.

Nesse momento, perguntávamos o porquê da escolha e anotávamos suas respostas. Os fragmentos a seguir, retirados do (DCP 06), mostram diferentes explicações dadas pelos alunos:

A 04: (DCP 06, 2014)

Eu escolhi esse autor porque já vi ele nos livros, mas essas poesia aqui são complicada, vou procurar outra.

A 18: (DCP 06, 2014)

Ah, eu achei a foto legal... depois fui ver se a poesia dava pra entender, se não era muito grande... aí gostei. Vou já postar no face, se a net deixar.

A 24: (DCP 06, 2014)

Eu nunca tinha visto esse autor, mas você disse que ele era bom, aí fui olhar as poesia e escolhi essa. Se der certo vou postar.

Embora os alunos participassem das atividades, percebíamos que não havia muito entusiasmo pela leitura em si. No entanto, o fato de poderem acessar o *Facebook* durante as aulas que aconteciam no laboratório de informática contribuía para incentivá-los a ler as poesias. A escolha dos autores, geralmente, era feita a partir destes critérios, como eles frisaram: a familiaridade com o nome do autor; a foto do autor chamava a atenção, ou com base em comentários feitos pela pesquisadora a respeito do autor. Alguns alunos abriam as páginas por curiosidade e lançavam o olhar sobre as poesias, com a liberdade de ler apenas o título, o texto na íntegra ou não, conforme se sentissem atraídos.

Nessa etapa, a nossa preocupação não estava voltada para os aspectos relacionados à compreensão do texto, visto que pretendíamos trabalhar o gosto pela leitura. A esse respeito Geraldi (2008, p. 61) traz a orientação de que “em princípio, nenhuma cobrança deveria ser feita, dado que o que se busca é desenvolver o gosto pela leitura e não a capacidade de análise literária”. Nesse sentido o autor (2008, p. 98) enfatiza que a forma de interlocução “ler por ler, gratuitamente” proporciona o envolvimento com a leitura fruição. Sendo assim, a nossa

avaliação contemplava esse aspecto, uma vez que a leitura, ainda que sem maiores compromissos, era necessária para a seleção dos poemas.

Entendemos que a leitura do texto poético, em turmas de leitores iniciantes, deve ser realizada de forma a proporcionar ao leitor o prazer de ler, por isso, essa atividade não deve ser introduzida como pretexto para avaliações escolares, realização de exercícios de interpretação e análise linguística. O nosso trabalho insere-se no plano de leitura que pretende possibilitar a experiência do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler, e, para esse plano de leitura, os textos literários constituem-se referências, porém precisam ser cultivados, estimulados, exercitados, como assinala (ANTUNES, 2003). Proporcionar ao aluno essa leitura sem cobranças torna-se, hoje, um desafio para o professor de Língua Portuguesa, diante da grande preocupação com os conteúdos a serem trabalhados.

Por se tratar de uma atividade complexa, reiteramos a importância do planejamento adequado para a obtenção de resultados positivos, pois a maturidade necessária para o exercício da leitura crítica e, conseqüentemente, a construção do conhecimento envolve um processo que demanda tempo. Concordamos com Azevedo (2012, p. 143) quando afirma que “a transposição dos saberes de forma satisfatória pode favorecer a motivação dos alunos para o próprio aprendizado”. Assim, a transposição didática de atividades de leitura, feita adequadamente, pode contribuir para a formação de leitores de diferentes gêneros textuais.

Apesar de observarmos, gradativamente, a adesão da turma à leitura de poesias, percebemos que a motivação ainda não era suficiente para a realização do próximo desafio previsto na SD: a gravação de vídeos com poesias declamadas pelos alunos. Além disso, a falta de exercício da leitura oralizada também contribuía para que eles não se dispusessem a realizar a atividade, o que justificou a necessidade de darmos mais tempo para os alunos exercitarem a leitura em voz alta, pois, como esclarece Pinheiro (2007, p. 34), esse “é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realização objetiva. Portanto, não é tarefa ligeira”. Diante dessa realidade, transferimos essa atividade para o último módulo, fazendo algumas adaptações de acordo com as necessidades e interesses da turma, considerando-se, sobretudo, os objetivos do trabalho. Prosseguimos, então, com as atividades planejadas para o quarto módulo da SD que contemplava a postagem de vídeos com poesias declamadas ou musicadas.

Replanejamos as atividades, incluindo a prática da leitura oral, a fim de orientar a turma para a gravação dos vídeos. Essas práticas aconteciam, geralmente, nas aulas realizadas no LI, em virtude de ser um ambiente fechado, sem a interferência de barulhos externos. Programávamos esse momento para o dia em que a aula de LP acontecia em dois horários

subsequentes. Antes de iniciarmos as leituras dos textos postados no grupo do *Facebook*, selecionávamos um poema, distribuíamos cópias para todos os alunos e solicitávamos que cada um fizesse a leitura silenciosa. Em seguida, fazíamos a leitura oral expressiva, depois os alunos também praticavam a leitura em voz alta. Sempre havia resistência, mas para não comprometerem o tempo de acesso ao *Facebook*, os alunos resolviam participar.

Para a realização da etapa de postagem de vídeos encontramos algumas dificuldades relacionadas ao uso dos equipamentos do LI, como a falta de caixas acústicas ou fones de ouvido suficientes para todos os computadores, além da baixa velocidade da *internet*, dificultando o carregamento dos vídeos do *youtube* quando todas as máquinas estavam conectadas. Para resolver a situação, utilizamos uma caixa amplificada que conectamos a um *notebook* acoplado a um projetor de *slides* para possibilitar a visualização e audição dos vídeos. Não conseguimos explorar muitos vídeos, porém conversamos com os alunos a respeito dos vários poemas que foram musicados, seus autores e apresentamos algumas dessas canções.

A maioria da turma desconhecia essa realidade, com exceção de dois alunos que afirmaram já ter ouvido as melodias porque suas mães gostavam das músicas de Fagner, mas elas não tinham explicado isso. As músicas a que se referiram foram **Canteiros** de Cecília Meireles e **Fanatismo** de Florbela Espanca, ambas na voz de Fagner. Outro aluno falou que tinha impressão de já ter ouvido o poema **José** de Drummond, mas não lembrava onde. Após a exibição dos vídeos, perguntávamos se os alunos conheciam as músicas, os cantores e se apreciavam. Ao visualizarem as letras e músicas desses poemas, os alunos fizeram as seguintes observações:

A 11: (DCP 06, 2014)

Essa daí, já, mas é a minha mãe que gosta. Ele fica escutando aí eu escuto também, mas ela sempre diz que essa música é de Fagner. (O aluno referia-se à música **Canteiros**)

R 13: (DCP 06, 2014)

Sim. Minha mãe gosta muito desse cantor. Só que eu não sabia que essa música era de... Flor... esse nome aí que você disse. (Referência à música **Fanatismo**)

As falas desses alunos reforçam as afirmações feitas pelos estudiosos a que fizemos referência neste estudo, com relação à ausência do trabalho com a poesia nas escolas. Percebemos que o contato desses alunos com essas melodias não aconteceu na escola, mas em outros ambientes que não proporcionaram um momento de reflexão sobre o poema, seu significado, dentre outros aspectos.

Quadro 7 – Poemas declamados ou musicados

Poema	Autor	Link para acesso
Quadrilha	Carlos Drummond de Andrade	http://www.memoriaviva.com.br/audio/quadrilha.mp3
Eu, etiqueta	Carlos Drummond de Andrade	https://www.youtube.com/watch?v=Wf5uHxamScE
Recomeçar	Carlos Drummond de Andrade	https://www.youtube.com/watch?v=fn5wXwAoDPM
A ponte	Zila Mamede	https://www.youtube.com/watch?v=0r9SM_nXxYs
Ninguém consegue sozinho	Antônio Francisco	https://www.youtube.com/watch?v=0dCp8OFkXdo
Poema do amigo	Fernando Pessoa	https://www.youtube.com/watch?v=e1UR5SUGOew
O tempo	Mário Quintana	https://www.youtube.com/watch?v=goUWkM_89TY
O último poema	Manuel Bandeira	http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/o-ultimo-poema-manuel-bandeira/#.VXTwls9Viko
José	Carlos Drummond de Andrade	https://www.youtube.com/watch?v=yUo-decrEmo
Canteiros	Cecília Meireles	https://www.youtube.com/watch?v=f1xSeQuN1A4
Ser poeta	Florbela Espanca	https://www.youtube.com/watch?v=voNBZkzDN54
Fanatismo	Florbela Espanca	https://www.youtube.com/watch?t=11&v=wpuXPJDhFP_A
Motivo	Cecília Meireles	https://www.youtube.com/watch?v=TMxpeEnJIzU
Eu sei que vou te amar	Vinícius de Moraes	https://www.youtube.com/watch?t=43&v=qmMxEDaL_OXc

Fonte: Dados da pesquisa

Essa situação exige dos professores, principalmente, os que trabalham com o ensino fundamental, uma tomada de posição para reverter esse quadro. Nessa perspectiva, a proposta do ProfLetras favorece o desenvolvimento de um trabalho pautado na ação – reflexão – ação, conforme está previsto nos PCN (1998) que defendem a prática reflexiva como elemento transformador da realidade educativa. Dessa forma, torna-se possível o enfrentamento dos problemas existentes no âmbito escolar, contribuindo para minimizá-los e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino.

Para encerrar o módulo quatro, realizamos uma avaliação em forma de conversa com os alunos, a partir de um roteiro que serviu para nortear o desenvolvimento da discussão. Procuramos observar o posicionamento dos estudantes em relação à leitura da poesia, a partir dos questionamentos iniciais, cujos registros foram feitos no (DCP 01). Dessa forma, identificamos o que havia mudado em relação à concepção inicial sobre a leitura do texto poético até esse momento da intervenção.

Para tanto, perguntamos o que estavam achando desse trabalho, como percebiam a leitura da poesia depois dessa experiência que estávamos vivenciando e, quase todos os alunos afirmaram que estavam gostando porque as aulas eram diferentes, utilizávamos o laboratório de informática, eles podiam acessar o *Facebook* e, além disso, não foram cobradas atividades linguísticas. À medida que conversávamos, registrávamos alguns trechos das falas dos alunos no (DCP 07), de onde selecionamos estas expressões:

A 11: (DCP 07, 2014)

Achei legal, porque não é aquela aula chata que você tem que ler alto pro professor dar nota.

A 02: (DCP 07, 2014)

É muito bom a gente ter aula assim... diferente. Eu gosto de vim pra sala de informática, a gente pode olhar o face, ler as poesia... eu gostei.

A 14: (DCP 07, 2014)

Eu achava muito chato ler poesia, mais agora até que eu tô gostando porque não precisa responder exercício difícil.

Esses depoimentos mostraram que a ação didática desenvolvida proporcionou mudanças significativas, considerando-se esses resultados como os primeiros passos diante do longo caminho a ser percorrido até chegarmos a um letramento literário satisfatório. Os fragmentos selecionados, dentre outros contidos no (DCP 07), atestam que a concepção dos alunos a respeito da leitura da poesia, após a intervenção, é profícua, comparando-se aos seus depoimentos iniciais, registrados no (DCP 01), que evidenciam a rejeição pela leitura de textos poéticos pela maioria da turma. Aos poucos, conseguimos a participação da turma nas atividades previstas na SD, o que sinaliza novas conquistas em intervenções futuras.

Considerando positiva a avaliação feita pelos alunos, prosseguimos com as últimas atividades presenciais previstas para o ano letivo de 2014. No laboratório de informática os alunos selecionaram as 10 melhores poesias postadas no *Facebook*, segundo a opinião deles. Esses poemas, de modo geral, inserem-se em diferentes temáticas, incluindo questões sociais, amor, amizade, reflexão, sendo o tema mais recorrente, o amor.

Dentre os poemas selecionados, organizamos uma enquete que elegeu, como a melhor poesia do grupo, **O sonho** de Clarice Lispector. O quadro a seguir traz uma mostra da preferência dos estudantes, pelos poemas e seus respectivos autores, conforme a seleção feita por eles.

Quadro 8 – Poemas selecionados pelos alunos no grupo 7º B EEAF

Poema	Autor
O sonho	Clarice Lispector
Quadrilha	Carlos Drummond de Andrade
Soneto de fidelidade	Vinícius de Moraes
Arte de amar	Manuel Bandeira
Carta acróstica	Manoel de Barros
Ensino	Adélia Prado
Receita de espantar a tristeza	Roseana Murray
Da discrição	Mário Quintana
O amor	João Pessoa Cavalcante
Amor bastante	Paulo Leminski

Fonte: Dados da pesquisa

Após essa atividade, solicitamos a cada aluno que selecionasse um poema para praticar a leitura oral em casa, durante toda a semana, a fim de gravarmos os vídeos na semana seguinte. Os alunos selecionaram os textos, fizeram a leitura, mas, no dia reservado para as gravações, sugeriram que não fizéssemos os vídeos, pois tinham tentado em casa, com seus celulares, mas não tinham gostado do resultado e, além disso, sentiam-se inibidos para realizar a atividade.

Diante dessa realidade, sugerimos, então, a cada aluno que apresentasse o poema escolhido e depois fizesse um breve comentário. Por que escolheu? Que impressão o poema lhe causou? Todos concordaram e, durante dois horários de 50 min. realizamos a atividade que foi bastante participativa, levando a turma a expressar seus sentimentos de maneira natural e com bastante entusiasmo.

Fizemos um grande círculo na sala e cada aluno fez sua apresentação. Alguns memorizaram os poemas, outros fizeram a leitura, porém, ainda apresentaram dificuldades na oralização, o que não nos surpreendeu, em virtude das Concordamos com Pinheiro (2007) que reconhece a existência dessas dificuldades na leitura de poemas em voz alta. Por isso, consideramos o esforço de cada um como uma forma de incentivá-los a continuar lendo poesias. Do total de alunos, apenas cinco não quiseram participar da atividade, os demais, leram ou tentaram declamar e fizeram comentários. Foram estes os poemas que eles selecionaram para suas apresentações.

Quadro 9 – Poemas selecionados pelos alunos para as gravações

Poema	Autor	Observações
As viagens	Manuel Bandeira	
A um passarinho	Vinícius de Moraes	
Amigo*	João Pessoa Cavalcante	Selecionado por dois alunos
As borboletas*	Vinícius de Moraes	Selecionado por três alunos
Vai já pra dentro, menino!	Pedro Bandeira	
Soneto de fidelidade	Vinícius de Moraes	
Canção do exílio	Gonçalves Dias	
Não discuto*	Paulo Leminski	Selecionado por dois alunos
Quadrilha	Carlos Drummond de Andrade	
Companheiro fiel	Ferreira Gullar	
O sonho*	Clarice Lispector	Selecionado por três alunos
Tem tudo a ver	Elias José	
O amor	João Pessoa Cavalcante	

Fonte: Dados da pesquisa

Apesar desses imprevistos, consideramos exitosas as atividades realizadas, uma vez que o objetivo principal era que os alunos lessem os poemas. A gravação dos vídeos constituía apenas um meio que julgamos necessário para incentivá-los, porém, tornou-se um obstáculo para a turma. Mais uma vez destacamos a importância de avaliar continuamente o nosso trabalho e traçar novas metas sempre que os alunos sentirem dificuldades ou se negarem a realizar alguma tarefa que lhes propomos.

Para chegarmos a esse resultado, trilhamos caminhos não previstos na SD, sendo necessário descartar algumas ações significativas, na nossa concepção, mas sem importância para os alunos. Sem as gravações, eles conseguiram realizar as atividades sugeridas, apesar das limitações já mencionadas, que poderão ser trabalhadas em futuras intervenções.

Outro aspecto positivo, na nossa concepção, refere-se à atribuição de sentido aos textos lidos no final da SD. Por exemplo, nos momentos iniciais da intervenção, os alunos não estabeleciam critérios durante a seleção dos textos para as postagens. Procuravam ler os textos menores, sem a preocupação de captar a mensagem expressa. À medida que separavam os poemas para serem lidos por eles, essa seleção pautou-se em critérios mais condizentes, como associação do conteúdo com a sua vivência, identificação do leitor com o poema, e isso

superou outras falhas. Foi um pequeno avanço, porém, significativo para esse momento, visto que a seleção dos textos não se limitava apenas à extensão, nome do autor, mas contemplava aspectos significativos para os alunos, o que é claramente perceptível nos comentários feitos no final de cada leitura, conforme registramos no (DCP 07). Nestes fragmentos eles revelam os motivos que os levaram a optar pelo texto lido:

A 02: (DCP 07, 2014)

Eu escolhi esse porque fala que o gato é companheiro e eu gosto muito de gato. Amo!

A 06: (DCP 07, 2014)

Eu me lembre da minha mãe que fica mandando eu entrar pra dentro quando eu fico brincando na calçada.

A 21: (DCP 07, 2014)

Ah... porque quando eu era pequena eu gostava muito de brincar com borboleta...

A 23: (DCP 07, 2014)

Quando li me lembrei logo de um passarinho que sempre aparece na janela da casa da minha vó...

A construção de sentido do texto poético não acontece repentinamente, e no caso específico dessa turma, o trabalho com estratégias adequadas para a compreensão desse gênero textual requer, como enfatiza Solé (2007, p. 18), “uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. [...] o leitor incipiente pode ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura que, em princípio são inacessíveis para ele”.

Assim, encerramos o módulo 4 que contemplava as intervenções presenciais para o ano letivo de 2014, ficando o módulo 5 para ser desenvolvido após o recesso escolar, no primeiro semestre de 2015. No período das férias nem todos os alunos tinham acesso à *internet* por diferentes motivos: uns moravam em comunidades rurais, outros viajaram para casas de parentes nessas localidades, por isso, resolvemos retomar as atividades da SD apenas no ano de 2015.

Procuramos manter as postagens ativas para que os alunos pudessem fazer suas leituras, sempre que fosse possível. Nessa fase, percebemos que a participação diminuiu consideravelmente, pelos motivos já mencionados, mas o grupo continuou com as atividades e sempre havia algum aluno contribuindo com postagens, comentários ou, apenas curtindo os *posts*.

Iniciadas as atividades para o ano letivo de 2015, sentimos a necessidade de replanejar a SD para melhor atender às necessidades da turma e à realidade do ambiente escolar. A precariedade dos equipamentos tecnológicos, além da baixa velocidade da *internet*, trouxe implicações para a realização do sarau virtual – última atividade prevista na SD. Diante desses incidentes resolvemos fazer a divulgação das poesias trabalhadas nos módulos anteriores por meio de uma página no *Facebook*.

Dessa forma, nos reunimos com os estudantes para conversarmos sobre as condições de uso da página, ficando acertado que as postagens de poesias, vídeos, imagens ou fotos, feitas por eles no grupo, seriam publicadas gradativamente na *fan page*. Essas publicações seriam feitas exclusivamente pelo administrador, no caso, a pesquisadora, para evitar postagens inadequadas ou disseminação de vírus provenientes de computadores infectados.

Feitos esses acordos, passamos a discutir o nome da página e, dentre as sugestões dadas, foi escolhido o nome Poesia Top 10, que está no ar desde o dia 20 de abril de 2015, com a finalidade de divulgar as poesias selecionadas durante a intervenção pedagógica. A página pode ser acessada neste endereço *web*: <https://www.facebook.com/poesiatop10>. Os visitantes podem curtir a página, comentar as postagens e compartilhar seu conteúdo, porém, a publicação de conteúdo fica restrita à administradora da página para garantir a circulação exclusivamente de textos poéticos oriundos do trabalho realizado, além da divulgação de eventos escolares, cujo objetivo seja voltado para o gênero textual poesia.

Desde que a página foi lançada, começamos a publicar os poemas postados no grupo Som & Poesia durante a realização da SD. As publicações ficam disponíveis para visualização de qualquer pessoa cadastrada no *Facebook*, que pode curtir ou comentar os *posts*. A divulgação da página é feita pela administradora com a colaboração de alguns amigos virtuais.

As publicações chegam até as pessoas por meio do alcance orgânico, recurso gratuito que a plataforma oferece para exibir o conteúdo da página para um número mais restrito de usuários do *Facebook*. Caso o administrador da página deseje alcançar um público maior, pode utilizar estes mecanismos disponíveis no *site*: [promover página](#) ou [impulsionar publicação](#), porém, esses recursos são pagos.

A figura 3 apresenta a visualização inicial da página mediante acesso por meio do endereço <https://www.facebook.com/poesiatop10>; já a figura 4 mostra as informações gerais, disponíveis para pessoas cadastradas no *Facebook*.



Figura 3 – Visualização inicial da página
 Fonte: Dados da pesquisa em:
<https://www.facebook.com/poesiatop10>



Figura 4 – Informações da página
 Fonte: Dados da pesquisa em:
<https://www.facebook.com/poesiatop10>

Atualmente, a página dispõe de 30 *posts* incluindo poemas dos diferentes autores mencionados nos quadros 5, 8, 9, 10 e 11 publicados anteriormente no grupo Som & Poesia, em forma de textos, vídeos ou imagens. As demais poesias serão publicadas gradativamente, uma ou duas por dia, o que aumenta a possibilidade de leitura dos *posts*.

Conforme observamos na figura 4, no mês de junho de 2015, a página contava com um total de 127 curtidas, um alcance total de 172 pessoas e 32 pessoas envolvidas. Esses dados representam um número considerável, tendo em vista que dispomos apenas de recursos gratuitos e, portanto, limitados, para divulgação. Das 172 pessoas que visualizaram a página, até esse momento, 32 foram responsáveis pelas 127 curtidas.

Esses dados são bastante significativos, por se tratar de uma atividade de cunho educativo, com a participação de estudantes de uma turma considerada desmotivada para a leitura do gênero textual poesia. Além disso, não contamos com recursos adicionais para impulsionar o alcance das publicações e divulgação da página para um número mais abrangente de usuários da rede social *Facebook*.



Figura 5 – Alcance e curtidas – abr/2015

Fonte: Dados da pesquisa em:
<<https://www.facebook.com/poesiatop10>>



Figura 6 – Alcance e curtidas – jun/2015

Fonte: Dados da pesquisa em:
<<https://www.facebook.com/poesiatop10>>

Analisando as publicações feitas entre os meses de abril a junho de 2015 verificamos que, inicialmente, tivemos um envolvimento mais significativo. As quadros 5 e 6 ilustram a realidade perceptível na Página com outros exemplos que mostram o decréscimo no número de curtidas. Verificamos que, no início, o alcance de pessoas foi mais abrangente, com uma média de 82 visualizações em abril e apenas 48 em junho. Analisando as informações da Página referentes às publicações, percebemos que o envolvimento das pessoas, também, é influenciado pelo tipo de publicação. Geralmente, há maior interesse por *posts* que contenham imagens ou vídeos, conforme atestam as estatísticas apresentadas na plataforma, que apresentam um aumento considerável no alcance de pessoas no mês de junho em relação ao mês de maio.

Ainda, no item informações, podemos verificar a quantidade de pessoas que curtem a página, denominadas fãs, bem como as localidades alcançadas. A figura abaixo mostra estatísticas referentes aos fãs da nossa Página, classificando-os por gênero e idade, além de relacionar as cidades nas quais residem. Assim, temos 72% de mulheres com idades entre 13 e 64 anos; sendo o maior percentual representado pelo grupo de 25 a 34 anos; já os homens representam 28% que compreendem a mesma faixa etária, sendo o maior destaque para o grupo de 18 a 24 anos. A *fan page* conta, atualmente, com 120 fãs espalhados por várias

cidades brasileiras, sendo as cinco primeiras, em ordem crescente: Santana do Matos, Natal, Florânia, Currais Novos e Caicó, todas no RN, como vemos nesta figura:

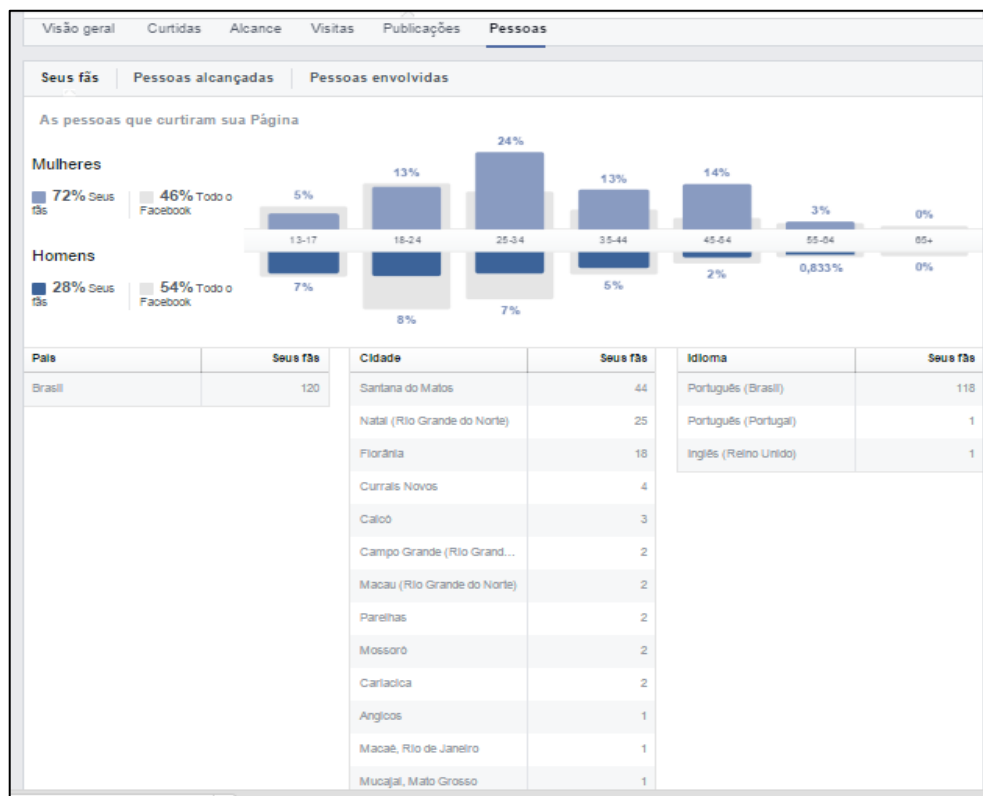


Figura 7 – Classificação dos fãs e localidades alcançadas

Fonte: Dados da pesquisa em <<https://www.facebook.com/poesiatop10>> acesso: jun. 2015

Além dessas informações, a plataforma oferece detalhes sobre as publicações, visitas, curtidas, alcance, pessoas, dentre outras, porém, não vamos nos deter nesses pormenores uma vez que o nosso estudo deu prioridade aos resultados da SD, e não à análise minuciosa da página. Daí, apresentarmos apenas as informações básicas que julgamos necessárias para este momento.

Dentre as possibilidades interativas que a plataforma *Facebook* oferece, as *fan pages*, assim como os grupos, constituem excelentes meios para aproximar os estudantes de diferentes gêneros textuais. Esses espaços virtuais atraem a atenção dos estudantes, o que facilita a realização de atividades de leitura e/ou produção textual, contribuindo, assim, para o desenvolvimento dessas competências nos estudantes. No entanto, torna-se indispensável a didatização do conteúdo a ser trabalhado e o monitoramento do professor a fim de evitar que as ações se desviem dos objetivos propostos em decorrência da falta de disciplina, o que pode ser evitado com o uso pedagógico das TDIC.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na delimitação do objeto de estudo desta intervenção pedagógica, nossa principal preocupação estava associada às dificuldades de leitura recorrentes em turmas do ensino fundamental, mais especificamente no que se refere ao texto literário. Incomodava-nos saber que os estudantes do 7º Ano B, da escola na qual desenvolvemos a SD, não gostavam de ler poesia, de modo que a rejeição da turma por esse gênero textual dificultava o trabalho, principalmente dos professores de LP. Inquietava-nos, ainda, o fato de, até o momento, não haver uma mobilização dos professores e da equipe pedagógica no sentido de atenuar esse problema, diante da falsa concepção de que esses alunos não gostavam de ler e, portanto, não valia a pena investir em projetos de leitura.

Preocupava-nos, também, a pouca utilização das TDIC para fins pedagógicos na referida escola, quando essas ferramentas poderiam ser exploradas potencialmente na tentativa de suscitar nos estudantes o interesse pela leitura de gêneros textuais diversos, incluindo-se, nesse conjunto, os textos literários. O envolvimento constante da geração de nativos digitais, que constitui o maior número de alunos matriculados na escola, com as tecnologias pareceu-nos uma boa oportunidade de enfrentarmos o problema.

A partir de tais inquietações traçamos os objetivos que nos conduziram no caminho percorrido em busca de respostas para as nossas indagações. Nessa trajetória procuramos minimizar os problemas que percebemos durante o período de desenvolvimento das ações simultâneas de pesquisa e intervenção pedagógica. Ressaltamos a importância da sistematização das ações a serem realizadas a fim de mantermos a atenção voltada para o cumprimento das metas estabelecidas, garantindo a eficácia dos resultados do trabalho pedagógico.

Sendo o nosso interesse maior incentivar o gosto pela leitura do texto poético, nessa turma, procuramos desenvolver atividades significativas por meio da proposição de estratégias envolvendo a rede social *Facebook* como ferramenta pedagógica na realização da leitura desse gênero textual. Para isso, elaboramos uma SD que contemplou o trabalho com o texto literário, com foco na leitura prazerosa, utilizando as TDIC como instrumentos auxiliares nesse processo. Nessa perspectiva, criamos um grupo fechado no *Facebook* destinado à organização de um acervo digital que reuniu vários poemas selecionados pelos alunos, com auxílio da pesquisadora.

Obtivemos um retorno positivo para esses objetivos, considerando que as estratégias propostas no decorrer da SD contribuíram para que os alunos se apropriassem, gradativamente, dos textos poéticos e participassem das atividades no ambiente virtual – *Facebook*. Favoreceram, ainda, a construção de competências e habilidades básicas de leitura para esse nível de ensino, como a localização de informações explícitas no texto, a inferência de sentido de palavras e expressões, além da identificação do tema. O pouco contato dos alunos com esse gênero textual em anos anteriores gerou essa dificuldade de recepção à leitura de poesias que, aos poucos, foi sendo superada com a mediação das TDIC para veiculação dos textos.

Ao realizarmos as análises evidenciamos que conseguimos amenizar os problemas da turma, relacionados à recepção do texto poético e alguns referentes à compreensão, preparando os alunos para um trabalho mais consistente com esse gênero textual que explore novas habilidades e competências leitoras exigidas para esse nível de ensino. No entanto, esses resultados apontam para a necessidade de novas intervenções pedagógicas que proporcionem a continuidade do letramento literário, visto que este trabalho contemplou apenas etapas preliminares que já deveriam ter sido trabalhadas nos anos anteriores.

Ressaltamos a pertinência da SD para o trabalho com os gêneros textuais, tendo em vista que essa metodologia favoreceu a consecução dos nossos objetivos relacionados à receptividade dos alunos à leitura da poesia, por meio de uma série de etapas necessárias à realização das atividades que sugerimos. Destacamos, também, que essa prática favoreceu o acompanhamento sistemático do desempenho dos estudantes, auxiliando-nos a perceber suas potencialidades e limitações. Assim sendo, a avaliação do processo nos permitiu verificar a conveniência de substituímos algumas atividades previstas para os últimos módulos da SD, possibilitando-nos replanejar as ações de acordo com as necessidades da turma e do ambiente escolar.

Reafirmamos a importante contribuição das TDIC como recursos auxiliares na didatização das ações educativas, pelo dinamismo que proporcionaram, facilitando a adesão dos alunos às atividades propostas. O uso didático do *Facebook* propiciou, gradativamente, o envolvimento da turma com a leitura da poesia, tendo em vista o uso frequente e a preferência dos alunos por essa rede social. Outro aspecto relevante no uso dessa plataforma, durante essa intervenção, foi a facilidade de interação entre os estudantes e a pesquisadora no acompanhamento das ações realizadas no ambiente virtual fora dos horários das aulas presenciais.

A participação dos alunos no período do recesso escolar, com postagem de poesias no grupo, corrobora a ideia de que o problema de rejeição à leitura da poesia era decorrente da falta de propostas adequadas, e não porque os alunos não gostassem de ler. No contexto atual, em que o ato de ler é impactado pelas tecnologias, precisamos pesquisar novas formas de apresentar a leitura à geração de ‘nativos digitais’. Nesse sentido, é preferível promovermos o encontro do aluno com o texto num ambiente agradável (*internet*) para, posteriormente, consolidarmos esse contato na escola, com a devida sistematização do gênero em estudo.

A criação da *fan page* Poesia Top 10 para a publicação das poesias trabalhadas durante a intervenção, também foi uma atividade profícua, uma vez que a página é regularmente visitada. Verificamos um total de 127 curtidas em apenas dois meses, apesar de não contarmos com recursos adicionais (pagos) para promover a página. A divulgação da referida *fan page* é feita apenas pelos membros do grupo Som & Poesia e alguns amigos virtuais. Considerando a finalidade dessa ferramenta, podemos afirmar que tivemos um retorno positivo, tendo em vista que a poesia está sendo disseminada gradativamente.

Diante desses resultados, pretendemos utilizar essa página para a divulgação de textos poéticos, dando continuidade aos trabalhos iniciados nesta intervenção pedagógica. Para isso, objetivamos envolver novas turmas, utilizar novos recursos para propagar a *fan page*, a fim de alcançarmos um público maior de leitores da poesia. Para tanto, novas estratégias serão organizadas de acordo com os objetivos estabelecidos para a sistematização das atividades.

A relevância deste estudo consiste na ampliação de conhecimentos inerentes aos estudos da linguagem, proporcionando estas reflexões fundamentadas numa experiência resultante da prática aliada à teoria. Nessa perspectiva, poderá contribuir, também, para auxiliar os professores da educação básica com as sugestões de atividades, que poderão ser adaptadas à realidade de qualquer turma do EF. Além disso, apresentamos o aporte teórico necessário para os estudos complementares.

Diante dos resultados obtidos durante a intervenção sentimos a necessidade de melhorar a didatização das atividades de leitura na escola onde desenvolvemos a SD, independente do componente curricular. Para isso, sugerimos a integração de todo o corpo docente da escola em busca de estratégias de leitura que vão ao encontro dos interesses dos alunos. Nesse sentido, o uso das TDIC apresenta-se como uma forma de estimular a participação dos estudantes, além de facilitar o trabalho do professor como mediador do processo de desenvolvimento das habilidades e competências leitoras essenciais em qualquer componente curricular.

Em suma, a compreensão das circunstâncias que contribuía para o desinteresse da turma pela leitura do texto poético foi fundamental para planejarmos e executarmos a intervenção pedagógica, que culminou com os resultados apresentados. O uso didático do *Facebook* como estratégia para incentivar a leitura desse gênero textual e a didatização desse recurso por meio da SD favoreceram a consecução dos objetivos propostos, reforçando a pertinência de incluir as TDIC no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Carlos Alberto. **Internet no Brasil**: alguns dos desafios a enfrentar. Informática Pública, v. 4, n. 2, p. 169 - 184, 2002. Disponível em <http://www.ip.pbh.gov.br/ANO4_N2_PDF/ip0402afonso.pdf> Acesso em: 20 jun. 2015.
- ALVES, Rubem. **Mansamente pastam as ovelhas**. Campinas: São Paulo: Papirus, 2002.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 53 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. 8 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. **Ensino de língua portuguesa**: da formação do professor à sala de aula. Tese (Doutorado em Letras). EDUFRN: Natal, 2012. Disponível em <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/1/8533>> Acesso em: 10 jun. 2015.
- BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem e linguística**: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 20 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. p. 151.
- BANDEIRA, Pedro. Vai já pra dentro, menino. In: LEITE, Maristela Petrili de Almeida; SOTO, Pascoal. **Palavras de encantamento**. São Paulo: Moderna, 2001. p. 46 – 47. (Literatura em minha casa).
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. São Paulo: Papirus, 2013.
- BENTO, Maria Dalvac; Rudson Gomes de. Redes sociais: *Orkut, Facebook e Twitter*. In: BENTO, Maria Dalvac. **Mídias educacionais e ensino de língua espanhola**. Natal: IFRN Editora, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB; INEP, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARNEIRO, Geraldo. A vida é uma vida só. In: MELLO, Maria Amélia (Org.). **Poesia sempre**. Rio de Janeiro: José Olímpico, 2003. p. 54 (Literatura em minha casa).

CARVALHO, Nelly; KRAMER, Rita. A linguagem no *facebook*. In: SHEPHERD, Tania Granja; SALIÉS, Tânia Gastão. **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignación y esperanza**. Trad. María Hernández. Madrid: Alianza Editorial, 2012.

CASTRO, Joselaine Sabem de. **Emoção e memória**: reflexões sobre a influência dessa relação na aprendizagem da leitura. Letras de Hoje: Porto Alegre, v. 37. n. 1, p. 25 - 36. junho, 2002.

CAVALCANTE, João Pessoa. **Veredas ao luar**. Natal: Offset Gráfica, 2009.

CAVALCANTE, João Pessoa. **Novas reflexões poéticas**. Natal: Offset Gráfica, 2009.

CAVALCANTE, João Pessoa. **Loas ao vento**. Natal: Offset Gráfica, 2010.

CAVALCANTE, João Pessoa. **Canção do homem interior**. Natal: Offset Gráfica, 2011. p. 77.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

COUTINHO, Virgínia. **The social book**: tudo o que precisa saber sobre o *facebook*. Lisboa – Portugal: Actual Editora, 2014.

CRYSTAL, David. O princípio. In: SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1983.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Trad. Sandra Regina Netz. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Gonçalves. Canção do exílio. In: ANDRADE, Carlos Drummond de et al. **Cinco estrelas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 44 - 45 (Literatura em minha casa).

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Trad. Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v. 16)

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michele. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ESCOLA ESTADUAL ARISTÓFANES FERNANDES. **Projeto Político Pedagógico**: Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Santana do Matos, RN, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousar ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

GABRIEL, Rosângela. **A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo**. Revista Signo, v. 31, p. 73 - 83, 2006.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2008.

GULLAR, Ferreira. Companheiro fiel. In: LEITE, Maristela Petrili de Almeida; SOTO, Pascoal. **Palavras de encantamento**. São Paulo: Moderna, 2001. p. 76. (Literatura em minha casa).

HAYLES, N. Katherine. **Literatura eletrônica**: novos horizontes para o literário. Trad. Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz. São Paulo: Global: Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009.

JOSÉ, Elias. Segredinhos de amor. In: LEITE, Maristela Petrili de Almeida; SOTO, Pascoal. **Palavras de encantamento**. São Paulo: Moderna, 2001. p. 40 (Literatura em minha casa).

JOSÉ, Elias. Tem tudo a ver. In: LEITE, Maristela Petrili de Almeida; SOTO, Pascoal. **Palavras de encantamento**. São Paulo: Moderna, 2001. p. 35 (Literatura em minha casa).

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. Processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (Orgs.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas. Ed. UNICAMP, 2000.

KLEIMAN, Angela B. **Leitura, ensino e pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15 ed. São Paulo: Pontes, 2013.

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

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre, RS: Sagra – D. C. Luzzatto, 1996.

LEMINSKI, Paulo. Não discuto. In: LISBOA, Henriqueta *et al.* **Tempo de poesia**. São Paulo: Global, 2003. p. 43 - 44 (Literatura em minha casa).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LOPES, Luiz Paulo da Moita *et al.* **Por uma linguística aplicada e indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MATOS, Gregório de. Pintura de uma beleza. In: RIVERA, Luís Lorenzo (Org.). **Discurso de um sonho e outros poemas**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 42 (Literatura em minha casa).

MEIRELES, Cecília. Jogo de bola. *In*: SANDRONI, Laura (Org.). **Meus primeiros versos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 13 (Literatura em minha casa).

MENDES, Murilo. Reflexão nº 1. *In*: PRIETO, Heloisa (Org.). **Conversa de poeta**. São Paulo: Salamandra, 2003. p. 42 (Literatura em minha casa).

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 2007.

MORAES, Vinícius de. **Nova antologia poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MORAES, Vinícius de. As borboletas. *In*: PAES, José Paulo *et al.* **Poesias**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 17 (Para gostar de ler).

MORAES, Vinícius de. **Livro de sonetos**. São Paulo: Claro Enigma, 2010. p. 35.

MORAN, José Manuel. **Las nuevas tecnologías y el re-encantamiento del mundo**. En: Aletheia: Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. [Revista eletrônica] Vol. 3, N. 01. 2011, Disponible en: <<http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/37/34>> Acessado en 12 jul. 2014.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MOREIRA, Manuel Area. La alfabetización en la sociedad digital. *In*: MOREIRA, M. A.; MARTÍN, A. G.; FERNANDÉZ, F. V. **Alfabetización digital y competencias informacionales**. Madrid: Fundación Telefónica, 2012.

MURRAY, Roseana. **A bailarina**. São Paulo: FTD, 2001. p. 24 (Literatura em minha casa).

MURRAY, Roseana. **Receita para espantar a tristeza**. São Paulo: FTD, 2001. p. 22 (Literatura em minha casa).

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Estratégias de ensino, 17).

PAES, José Paulo. Saldo. *In*: ANDRADE, Mário de *et al.* **Na onda dos versos**. São Paulo: Ática, 2003. p. 26 (Literatura em minha casa).

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3 ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

POWELL, Juliette. **33 milhões de pessoas na sua rede de contatos: como criar, influenciar e administrar um negócio de sucesso por meio das redes sociais**. Trad. Leonardo Abramovicz. São Paulo: Editora Gente, 2010.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza. Lincoln: MCB University Press: On the Horizon, vol. 9, n. 6, October, 2001. Disponível em <file:///C:/Users/francisco/Documents/Downloads/55575941-Nativos-Digitais-Imigrantes-Digitais-Prensky.pdf> Acesso em 22 jun. 2014.

QUINTANA, Mário. Das falsas poesias. In: PAES, José Paulo *et al.* **Poesias**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 19 (Para gostar de ler).

QUINTANA, Mário. Adolescente. In: LISBOA, Henriqueta *et al.* **Tempo de poesia**. São Paulo: Global, 2003. p. 31 - 32 (Literatura em minha casa).

QUINTANA, Mário. Bilhete. In: MELLO, Maria Amélia (Org.). **Poesia sempre**. Rio de Janeiro: José Olímpico, 2003. p. 29 (Literatura em minha casa).

QUINTANA, Mário. **Espelho mágico**. São Paulo: Globo, 2005. p. 50.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ROJO, Roxane. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROZA, Jacira Pinto da; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. Projetos de trabalho: uma proposta de intervenção pedagógica possível. In: LEHENBAUER, Silvana. **O ensino fundamental no século XXI: questões e desafios**. Canoas – RS: Ulbra, 2005.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHIE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 27 ed. Trad. Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2010.

SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SILVEIRA, Amélia *et al.* (Coord.). **Roteiro básico para apresentação e editoração de teses, dissertações e monografias**. 2 ed. rev. atual. e ampl. Blumenau: Edifurb, 2004.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Roberto Acizelo Quelha de. **Teoria da literatura**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOSCHI, Mirza Seabra. Linguagens midiáticas em sala de aula e a formação de professores. *In*: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (Org.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

ZANCHETTA JR., Juvenal. **Como usar a internet na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE adaptado do modelo da UFRN

TCLE para menores de idade: crianças e adolescentes não assinam o TCLE, porém devem receber toda informação sobre a pesquisa, no limite de sua capacidade de compreensão, e serem consultadas se desejam ou não participar da pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Estamos solicitando a você a autorização para que _____ participe da pesquisa: Uso didático do *Facebook* como estratégia de leitura para o gênero textual poesia, que tem como pesquisadora responsável a Profª Maria Angela Lima Assunção.

Esta pesquisa pretende realizar uma intervenção pedagógica no 7º Ano B da EEAF, que propõe atividades significativas, utilizando estratégias que envolvam a rede social *Facebook* como ferramenta pedagógica nas atividades de leitura com o gênero textual poesia.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é a necessidade de reflexão sobre os problemas educacionais, partindo da nossa realidade, a fim de estabelecermos procedimentos adequados para minimizá-los.

Caso você decida autorizar, ele deverá contribuir com informações sobre o tema da pesquisa, por meio de instrumentos como: entrevistas, questionários e, além disso, participar das aulas ministradas pela pesquisadora na EEAF. Caso seja necessário, pedimos sua autorização para gravarmos as entrevistas realizadas na escola, durante os horários estabelecidos. É assegurado ao participante o direito de deixar de responder alguma pergunta, caso lhe cause constrangimento respondê-la.

Asseguramos que ele(a) não terá prejuízo no rendimento escolar, em virtude de participar da pesquisa, visto que assumimos a responsabilidade de cumprir os horários de aulas durante dois dias por semana e, nos outros horários, a professora titular da turma trabalhará normalmente os conteúdos avaliativos.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para Maria Angela Lima Assunção (84) 9832 0402.

Você tem o direito de recusar sua autorização, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum problema para você e para o participante.

Os dados que ele(a) irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa identificá-lo(a).

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro.

A participação dele(a) na pesquisa não trará nenhuma despesa para você, visto o material necessário é de responsabilidade da pesquisadora e da instituição de ensino.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, telefone 3215-3135.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, representante legal do menor _____, autorizo sua participação na pesquisa *Uso didático do Facebook* como estratégia de leitura para o gênero textual poesia.

Esta autorização foi concedida após os esclarecimentos que recebi sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados, por ter entendido os benefícios que essa pesquisa pode trazer para ele(a) e também por ter compreendido todos os direitos que ele(a) terá como participante e eu como seu representante legal.

Autorizo, ainda, a publicação das informações fornecidas por ele(a) em congressos e/ou publicações científicas, desde que os dados apresentados não possam identificá-lo(a).

Currais Novos, ____ de junho de 2014.

Assinatura do representante legal



Impressão
datiloscópica do
representante legal

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisadora responsável pelo estudo *Uso didático do Facebook* como estratégia de leitura para o gênero textual poesia, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Currais Novos, ____ de junho de 2014.

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B – Modelo do termo de concessão da UFRN

PAPEL TIMBRADO DA INSTITUIÇÃO EMITENTE – INSTITUIÇÃO COOPARTICIPANTE

TERMO DE CONCESSÃO

Eu, (nome da diretora), gestora desta instituição de ensino, após ter recebido todos os esclarecimentos sobre os objetivos e procedimentos a serem seguidos na realização da pesquisa intitulada **Uso didático do Facebook: estratégias de leitura a partir do gênero textual poesia**, coordenada pela pesquisadora Maria Angela Lima Assunção, aluna do PROFLETRAS, autorizo a utilização dos seguintes setores da escola: sala de aula, laboratório de informática, biblioteca e outros que se fizerem necessários para o desenvolvimento das atividades e coleta de dados em cumprimento às etapas da citada pesquisa.

Será permitido o uso da rede social *Facebook* apenas para a turma participante da pesquisa, exclusivamente nos horários das aulas de Língua Portuguesa coordenadas pela pesquisadora, continuando proibida a utilização dos computadores da escola para acesso ao *Facebook* fora dessa intervenção pedagógica.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do acordo estabelecido entre a pesquisadora e a gestão escolar, ficando claro que o descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha concessão a qualquer momento da pesquisa.

Currais Novos/ RN, ____ de junho de 2014.

Assinatura e carimbo do responsável pelo setor

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista sobre o uso do *Facebook*QUESTIONÁRIO – USO DO *FACEBOOK*

I – IDENTIFICAÇÃO DO INFORMANTE: _____

II – QUESTIONAMENTOS:

1. Por que você resolveu criar um perfil no *Facebook*? Que critérios utilizou para isso?
2. Além do *Facebook*, que outras tecnologias você utiliza para se conectar e se comunicar com outras pessoas no seu dia-a-dia?
3. Você participa de algum grupo fechado no *Facebook*? Por quê?
4. Que tipo de postagens você acha mais interessante para ler no *Facebook*?
5. Você acha que o *Facebook*, como um suporte tecnológico, pode estimular e criar no aluno o hábito de leitura? Justifique.
6. Já leu algum texto no *Facebook*, copiado de algum livro que você conhece? Dê exemplos.
7. Você gosta mais de ler textos só com imagens, só com palavras ou os textos que trazem imagens e palavras? Justifique sua resposta.
8. Você costuma ler os comentários feitos pelas pessoas no *Facebook*? Que tipo de comentários lhe chama mais atenção?
9. Que tipo de mensagens você costuma ler, curtir, comentar, compartilhar ou postar no *Facebook*? Que critérios você usa para curtir e compartilhar mensagens?
10. Você já bloqueou ou denunciou alguma mensagem que não lhe agradou no *Facebook*? Por quê?

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista sobre o uso do *Facebook*

QUESTIONÁRIO SOBRE O TRABALHO COM TEXTO POÉTICO – Professor

01. Você costuma trabalhar com poesia em sala de aula? Por quê?

02. Se você respondeu SIM, como a poesia é trabalhada em suas aulas?

03. Você sente alguma dificuldade de trabalhar com poesia? Qual ou quais?

04. Qual a receptividade dos alunos com relação ao estudo da poesia? Gostam de ler textos poéticos? Não gostam?

APÊNDICE E – Modelos de alguns DCP

DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA – Nº 01

DATA: 19/06/2014

Assunto: Concepções de leitura dos alunos

Tópico 01	Aluno	Depoimento	Observações
Você gosta de ler? Por quê?	A 01		
	A 02		
	A 03		
	A 04		
	A 05		
	A 06		
	A 07		
	A 08		
	A 09		
	A 10		
	A 11		
	A 12		
	A 13		
	A 14		
	A 15		
	A 16		
	A 17		
	A 18		
	A 19		
	A 20		
	A 21		
	A 22		
	A 23		
	A 24		
	A 25		

DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA – Nº 02

DATA: 09/07/2014

Assunto: Uso do *Facebook* fora da escola

Tópico 01	Aluno	Depoimento	Observações
Seus pais ou responsáveis costumam acompanhar o que você acessa na <i>internet</i>? Como eles fazem isso?	A 01		
	A 02		
	A 03		
	A 04		
	A 05		
	A 06		
	A 07		
	A 08		
	A 09		
	A 10		
	A 11		
	A 12		
	A 13		
	A 14		
	A 15		
	A 16		
	A 17		
	A 18		
	A 19		
	A 20		
	A 21		
	A 22		
	A 23		
	A 24		
	A 25		

DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA – Nº 03

DATA: 07/08/2014

Assunto: Observações de uso do *Facebook*

Tópico 01	Aluno	Postagens			Observações
		Curtiu	Comentou	Compartilhou	
Atitudes dos alunos diante das postagens	A 01				
	A 02				
	A 03				
	A 04				
	A 05				
	A 06				
	A 07				
	A 08				
	A 09				
	A 10				
	A 11				
	A 12				
	A 13				
	A 14				
	A 15				
	A 16				
	A 17				
	A 18				
	A 19				
	A 20				
	A 21				
	A 22				
	A 23				
	A 24				
	A 25				

DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA – Nº 04

DATA: 10/09/2014

Assunto: Avaliação do módulo 02

Tópico 01	Aluno	Depoimento	Observações
O que você achou das atividades de leitura de poesia no <i>Facebook</i> ?	A 01		
	A 02		
	A 03		
	A 04		
	A 05		
	A 06		
	A 07		
	A 08		
	A 09		
	A 10		
	A 11		
	A 12		
	A 13		
	A 14		
	A 15		
	A 16		
	A 17		
	A 18		
	A 19		
	A 20		
	A 21		
	A 22		
	A 23		
	A 24		
	A 25		

DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA – Nº 05

DATA: 31/10/2014

Assunto: Reunião de pais e professores para discussão de rendimento bimestral

Tópico 01	Pais	Depoimentos dos responsáveis	Observações
Vocês têm incentivado seus filhos a estudar, fazer as atividades que os professores solicitam? Têm alguma dúvida, com relação às notas?	R 01		
	R 02		
	R 03		
	R 04		
	R 05		
	R 06		
	R 07		
	R 08		
	R 09		
	R 10		
	R 11		
	R 12		
	R 13		
	R 14		
	R 15		
	R 16		
	R 17		
	R 18		
	R 19		
	R 20		
	R 21		
	R 22		
	R 23		
	R 24		
	R 25		
Tópico 03	Professor	Depoimentos dos professores	Observações
Sobre as atividades extraclasse	P 01		Matemática
	P 02		Português
	P 03		Ciências
	P 04		Geografia
	P 05		História
	P 06		Inglês
	P 07		Ensino da Arte
	P 08		Ensino Religioso

ANEXOS

ANEXO A – Orientações para elaboração do TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

“O TCLE não é apenas um texto jurídico com a assinatura do sujeito da pesquisa afixada. É um instrumento que se usa para facilitar a comunicação entre pesquisador e sujeito da pesquisa no intuito de firmar parceria entre pessoas humanas autônomas” (Martin, Caderno de Ética em Pesquisa, julho/02).

Essa comunicação somente será possível quando o pesquisador entender que a maioria dos participantes não está familiarizada com o universo linguístico do saber científico e/ou uma linguagem elaborada.

Portanto, ao se elaborar um TCLE, alguns cuidados devem ser observados, como utilizar na estrutura do texto uma linguagem compreensível para o nível de escolaridade do final do ensino fundamental. Também constitui um cuidado muito importante evitar, ao redigir o texto, frases e parágrafos muito longos (Franciscone, FC e Goldim, JR, 2003).

Um TCLE bem elaborado é um aspecto ético de grande mérito, visto que ele auxilia o participante a uma melhor consciência e tomada de decisão.

Outrossim, o TCLE bem elaborado cumpre os três aspectos legais exigidos para esse documento, a saber:

1. proteção e garantia dos direitos dos participantes da pesquisa;
2. possibilitar escolhas autônomas e
3. promover a ação responsável dos profissionais na execução das pesquisas.

ANEXO B – Modelo do TCLE da UFRN

TCLE para menores de idade: crianças e adolescentes não assinam o TCLE, porém devem receber toda informação sobre a pesquisa, no limite de sua capacidade de compreensão, e serem consultadas se desejam ou não participar da pesquisa.

PAPEL SEM TIMBRE OU COM TIMBRE DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Estamos solicitando a você a autorização para que o menor pelo qual você é responsável participe da pesquisa: (título da pesquisa), que tem como pesquisador responsável o(a) Prof(a) (nome do pesquisador responsável).

Esta pesquisa pretende (objetivo).

O motivo que nos leva a fazer este estudo (justificativa. Esclarecer se há algum método alternativo para os procedimentos que serão adotados. Este parágrafo deve ser claro e objetivo para não se tornar muito extenso).

Caso você decida autorizar, ele deverá (esclarecer a qual procedimento o participante será submetido. Se o pesquisador for utilizar questionários, deverá dizer quantos, de um modo geral, o que eles pretendem colher e quanto tempo será gasto para a aplicação dos mesmos. Se vai utilizar entrevistas, dizer se haverá gravação de voz e/ou imagem e solicitar autorização para isso. Se vai coletar material biológico, deve explicar a quantidade e o que será feito com esse material, esclarecer se vai armazenar e como vai descartar).

Durante a realização (citar os procedimentos aos quais o participante será submetido) a previsão de riscos é mínima, ou seja, o risco que ele(a) corre é semelhante àquele sentido num exame físico ou psicológico de rotina (se há previsão de riscos, eles devem ser esclarecidos).

Pode acontecer um desconforto (citar os procedimentos que poderão causar desconforto) que será minimizado (citar as medidas que o pesquisador usará para esse fim) e ele(a) terá como benefício (aqui deve ser esclarecido se há benefício direto para o participante ou qual o benefício advindo do estudo).

Em caso de algum problema que ele(a) possa ter, relacionado com a pesquisa, ele(a) terá direito a assistência gratuita que será prestada (dizer como a assistência será prestada e quem será o responsável por isso).

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para (nome do pesquisador responsável e telefone para contato).

Você tem o direito de recusar sua autorização, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você e para ele(a).

Os dados que ele(a) irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa identificá-lo(a).

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Se você tiver algum gasto pela participação dele(a) nessa pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador e reembolsado para você.

Se ele(a) sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, ele(a) será indenizado.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, telefone 3215-3135.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável (nome do pesquisador responsável).

Consentimento Livre e Esclarecido

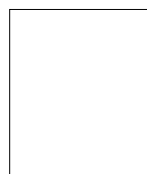
Eu, _____, representante legal do menor _____, autorizo sua participação na pesquisa (título da pesquisa).

Esta autorização foi concedida após os esclarecimentos que recebi sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados, por ter entendido os riscos, desconfortos e benefícios que essa pesquisa pode trazer para ele(a) e também por ter compreendido todos os direitos que ele(a) terá como participante e eu como seu representante legal.

Autorizo, ainda, a publicação das informações fornecidas por ele(a) em congressos e/ou publicações científicas, desde que os dados apresentados não possam identificá-lo(a).

Natal (data).

Assinatura do representante legal



Impressão
datiloscópica do
representante legal

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisador responsável pelo estudo (título da pesquisa), declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal (data).

Assinatura do pesquisador responsável

Atenção: quando o instrumento da pesquisa for questionários, formulário ou entrevistas, o TCLE deve assegurar ao participante o direito de se recusar a responder as perguntas que lhes cause constrangimento de qualquer natureza.

ANEXO C – Modelo do termo de concessão da UFRN

PAPEL TIMBRADO DA INSTITUIÇÃO EMITENTE – INSTITUIÇÃO COOPATICIPANTE

TERMO DE CONCESSÃO

Eu, (nome do responsável pelo setor), responsável pelo setor (dizer qual é o setor, cadastro, prontuários, arquivos etc.) desta instituição, após ter recebido todos os esclarecimentos sobre os objetivos e procedimentos a serem seguidos na realização da pesquisa intitulada (título da pesquisa), coordenada pelo Prof(a) (nome do pesquisador responsável), autorizo o manuseio dos referidos (especificar o que vai ser manuseado, cadastro, prontuários, arquivos etc.), para coleta de dados em cumprimento a uma das etapas da citada pesquisa.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa em questão por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas propostas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha concessão a qualquer momento da pesquisa.

Natal, (data) .

Assinatura e carimbo do responsável pelo setor

ANEXO D – Modelo do termo de assentimento da UFRN

TERMO DE ASSENTIMENTO

Através deste termo esclareço que aceito participar da pesquisa (título da pesquisa), coordenada pelo professor (citar o nome do pesquisador responsável).

Como sou menor de idade (ou legalmente incapaz), meu responsável legal assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde o pesquisador responsável explica a maneira como a pesquisa será realizada, todos os meus direitos, riscos e benefícios que terei ao participar dessa pesquisa.

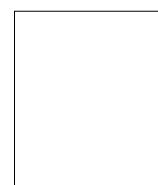
Nesse mesmo um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido o pesquisador responsável declarou que cumprirá tudo que ele esclareceu e prometeu.

Juntamente com o meu representante legal (pai, mãe ou outro), recebi, de forma que entendi, explicações sobre essa pesquisa e os endereços onde devo tirar minhas dúvidas sobre a pesquisa e se a mesma é eticamente aceitável.

Depois de conversar com meu representante legal, resolvi voluntariamente participar dessa pesquisa.

Natal (data).

Assinatura do participante



Impressão
datiloscópica do
participante

Assinatura de uma testemunha

Assinatura do pesquisador responsável

