



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site: propeg.uern.br/profletras



FRANCISCA ALVES DE MEDEIROS COUTO



**EXPERIÊNCIAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS E A
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: O *PODCAST* COMO
RECURSO DE INCENTIVO À FORMAÇÃO DE LEITORES**

**PAU DOS FERROS
2020**



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



FRANCISCA ALVES DE MEDEIROS COUTO

EXPERIÊNCIAS COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: O *PODCAST* COMO
RECURSO DE INCENTIVO À FORMAÇÃO DE LEITORES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Departamento de Letras Vernáculas, do Campus Avançado de Pau dos Ferros – CAPF, como requisito final para obtenção de título de Mestra em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira

PAU DOS FERROS
2020

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

C871e Couto, Francisca Alves de Medeiros

Experiências com as tecnologias digitais e a aprendizagem baseada em projetos: o podcast como recurso de incentivo à formação de leitores. / Francisca Alves de Medeiros Couto. - Pau dos Ferros, 2020.

133p.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira. Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado

Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Experiências. 2. Tecnologias Digitais. 3. Podcast. 4. Formação de Leitores. 5. Aprendizagem Baseada em Projetos. I. Oliveira, Marcos Nonato de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

A dissertação **Experiências com as tecnologias digitais e a aprendizagem baseada em projetos: o *podcast* como recurso de incentivo à formação de leitores**, submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Pau dos Ferro/UERN, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Dissertação defendida e aprovada em: 28 de maio de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira – UERN
(Presidente e Orientador)

Profa. Dra. Laura Stella Miccoli – UFMG
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino – UERN
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Samuel Carvalho de Lima – IFRN
(Examinador Suplente)

Profa. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa – UERN
(Examinadora Suplente)

PAU DOS FERROS
2020

Aos alunos participantes desta pesquisa, em especial aos oito alunos formadores do Projeto LFL.

AGRADECIMENTOS

Expressar gratidão é, de alguma maneira, abrir espaços para compartilhar nossas vitórias. Uma atitude simples, mas que nos faz sentir melhores cada vez que demonstramos nosso afeto às pessoas importantes da nossa vida. Sem dúvida, agradecer nos torna mais humanos e mais felizes. Então, agradeço. Agradeço a todos os que se fizeram presentes no caminho de construção deste trabalho.

Sou grata a Deus, pela Sua presença em meus pensamentos, sempre me fazendo refletir sobre o meu papel como ser humano e segurando meu fardo, quando este se fez pesado demais.

Ao meu esposo, Rogério Couto, e aos meus filhos, João Antonio e Camila, por compreenderem a minha ausência, nos muitos momentos importantes em que não estive presente devido à necessidade de dedicação a este trabalho.

Aos meus pais, Jacinto Alves e Maria de Fátima, pelo apoio incondicional na busca pela realização dos meus sonhos.

Ao meu amigo Abraão Vitoriano, pela generosidade, pelo companheirismo e por me fazer acreditar que eu poderia avançar sempre.

Às amigas e companheiras de viagem e de quarto, Edvanilde Bringel e Stênia Dantas, pelos momentos inesquecíveis de risos e lágrimas.

Ao Professor Dr. Marcos Nonato de Oliveira, pela paciência, pela eficiência e pela dedicação durante o processo norteador deste trabalho.

Aos meus colegas do curso, pelos momentos de carinho, respeito e solidariedade, principalmente à Corrinha, minha amiga querida, e a Max, Audaclécia, Cecília e Frankledna.

Aos professores deste curso, pela valiosa colaboração, pela atenção e pelo carinho, em especial à professora Dra. Rosângela Bernardino, pelos valiosos ensinamentos e pela generosidade em colaborar de forma produtiva.

À professora Dra. Laura Stella Miccoli, pela atenção, pelo carinho e por contribuir de forma relevante para a conclusão deste estudo.

A todo o corpo de direção e administrativo desta instituição, pela oportunidade de participar de momentos de estudo e aprendizagem tão importantes para o meu aperfeiçoamento profissional e pessoal. De forma singular, agradeço à coordenadora do Profletras, professora Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa, pelo sorriso sempre contagiante, e ao secretário do Profletras, Edneudo Medeiros, pela presteza na realização de suas atribuições.

Folheada, a folha de um livro retoma
o lânguido vegetal da folha folha,
e um livro se folheia ou se desfolha
como sob o vento a árvore que o doa;
folheada, a folha de um livro repete
fricativas e labiais de ventos antigos,
e nada finge vento em folha de árvore
melhor do que o vento em folha de livro.
Todavia, a folha, na árvore do livro,
mais do que imita o vento, profere-o:
a palavra nela urge a voz, que é vento,
ou ventania, varrendo o podre a zero.

(João Cabral de Melo Neto)

RESUMO

As tecnologias digitais vêm provocando mudanças significativas no modo de vida das pessoas e na forma de perceber o mundo, exigindo mudanças também nas práticas educativas. Embasados em reflexões sobre a formação de leitores, tecnologias digitais, metodologias ativas e no estudo das experiências em contextos educacionais, esta pesquisa-ação, de cunho qualitativo e interpretativista, encontra sustentáculo na etnometodologia e está inserida no campo da Linguística Aplicada. O objetivo geral foi investigar as experiências de alunos a partir do uso de *podcasts* para incentivar a leitura, no contexto da aprendizagem baseada em projetos, nas aulas de língua portuguesa. Os dados foram gerados com a aplicação de uma proposta didático-pedagógica, o Projeto “Leitores que formam leitores”, que buscou incentivar e potencializar as práticas de leitura por meio das tecnologias digitais, em especial o *podcast*, e da aprendizagem baseada em projetos. Essa proposta foi dividida em duas fases: a primeira envolveu a produção dos *podcasts* por um grupo de oito alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública, que participou, voluntariamente, de oficinas de estudo, pesquisa e produção de materiais didáticos para a criação de *podcasts*. A metodologia adotada foi a aprendizagem baseada em projetos. O produto gerado foi um repositório digital contendo *podcasts* que incentivam a leitura dos livros de ficção escolhidos pelo referido grupo de alunos. A segunda fase se configurou na apresentação do repositório digital para os demais alunos da mesma turma e atividades realizadas em decorrência da leitura dos livros indicados nos *podcasts*. Os participantes da primeira fase relataram suas experiências em um único diário de bordo e os alunos da segunda fase escreveram relatos de experiência. Esses dados constituíram o corpus desta pesquisa. A fundamentação teórica foi construída com base em autores como Moran (2007, 2013, 2018) e Kenski (2012), que discutem o papel das tecnologias digitais na educação; Hernández (1998a, 1998b, 2006), Hernández e Ventura (2017), Valente (2005) e Prado (2005), que tratam do uso de metodologias aliadas às tecnologias digitais; Rojo (2002, 2012), Soares (2009), Freire (2005, 2011), Petit (2008), que abordam as concepções de leitura, seu papel social e da mediação; Silva (2003), Coscarelli (2016) e Paiva (2013, 2016), que pesquisam sobre leitura em ambientes digitais; e Dewey (1978, 1979) e Miccoli (2006, 2007, 2010, 2014), que tratam do estudo das experiências. Os resultados mostram que, apesar dos desafios ligados às relações interpessoais, as etapas do projeto potencializaram as práticas de leitura na sala de aula e possibilitaram o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, leitura, produção de texto e uso de variadas tecnologias digitais. O ambiente de protagonismo construído estimulou a autonomia, a autoconfiança, a criatividade, a colaboração, a autoria do conteúdo pelos estudantes e o espírito investigativo. Os participantes se colocaram no centro do processo, a partir de um objetivo comum, promovendo compartilhamento de conceitos, responsabilidade social e valorização da cultura local. Evidenciou-se que a aprendizagem baseada em projetos, aliada ao uso das tecnologias digitais, pôde propiciar experiências motivadoras para a formação de leitores e para o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Experiências. Tecnologias Digitais. *Podcast*. Formação de Leitores. Aprendizagem Baseada em Projetos.

ABSTRACT

Digital technologies have been causing significant changes in people's way of life and in the way they perceive the world, also requiring changes in educational practices. Based on reflections on the formation of readers, digital technologies, active methodologies and the study of experiences in educational contexts, this action research, of a qualitative and interpretative nature, finds support in ethnomethodology and is inserted in the field of Applied Linguistics. The general objective was to investigate students' experiences from the use of podcasts to encourage reading, in the context of project-based learning, in Portuguese language classes. The data were generated with the application of a didactic-pedagogical proposal, the Project "Readers who train readers", which sought to encourage and enhance reading practices through digital technologies, especially the podcast, and project-based learning. This proposal was divided into two phases: the first involved the production of podcasts by a group of eight students from the 9th grade of elementary school in a public school, who participated, voluntarily, in study workshops, research and production of teaching materials for the creating podcasts. The methodology adopted was project-based learning. The product generated was a digital repository containing podcasts that encourage the reading of fiction books chosen by that group of students. The second phase was configured in the presentation of the digital repository to the other students of the same class and activities carried out as a result of reading the books indicated in the podcasts. The first phase participants reported their experiences in a single logbook and the second phase students wrote experience reports. These data constituted the corpus of this research. The theoretical foundation was built based on authors such as Moran (2007, 2013, 2018), and Kenski (2012), who discuss the role of digital technologies in education; Hernández (1998a, 1998b, 2006), Hernández and Ventura (2017), Valente (2005), and Prado (2005), which deal with the use of methodologies combined with digital technologies; Rojo (2002, 2012), Soares (2009), Freire (2005, 2011), Petit (2008), who approach the concepts of reading, their social and mediation roles; Silva (2003), Coscarelli (2016) and Paiva (2013, 2016), who research on reading in digital environments; Dewey (1978, 1979), and Miccoli (2006, 2007, 2010, 2014), who deal with the study of experiences. The results show that, despite the challenges related to interpersonal relationships, the stages of the project enhanced the reading practices in the classroom and enabled the development of research, reading, text production and use of various digital technologies skills. The built environment of protagonism stimulated autonomy, self-confidence, creativity, collaboration, authorship of the content by students and an investigative spirit. Participants placed themselves at the center of the process, based on a common objective, promoting the sharing of concepts, social responsibility and appreciation of local culture. It became evident that project-based learning, combined with the use of digital technologies, could provide motivating experiences for the training of readers and for the teaching and learning process.

Keywords: Experiences. Digital Technologies. Podcast. Training of Readers. Project-Based Learning.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil dos alunos leitores do 9º ano.....	62
Gráfico 2 – O que os alunos do 9º ano gostam de fazer em seu tempo livre.....	63
Gráfico 3 – Uso das tecnologias digitais pelos alunos do 9º ano.....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz de classificação dos dados da pesquisa.....	68
Quadro 2 – Primeira fase do Projeto LFL.....	70
Quadro 3 – Segunda fase do Projeto LFL.....	72

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALF	Aluno Formador
ALP	Aluno Participante
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cetic.br	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CREDE	Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação
DBAF	Diário de Bordo dos Alunos Formadores
IPC-IG/PNUD	Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica
LA	Linguística Aplicada
LFL	Leitores que Formam Leitores
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
REAP	Relatos de Experiência dos Alunos Participantes
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UCA	Um Computador por Aluno

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 EM SINTONIA COM AS REDES TEÓRICAS.....	22
2.1 O ESTUDO DAS EXPERIÊNCIAS NA LA.....	22
2.1.1 Conceitos de experiências e suas implicações para o ensino.....	23
2.1.2 Implicações das experiências para o ensino de língua portuguesa.....	25
2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO.....	28
2.2.1 Ensinar e aprender com as tecnologias digitais.....	28
2.2.2 O <i>podcast</i> como recurso educacional.....	31
2.2.3 Metodologias ativas: a aprendizagem baseada em projetos e as tecnologias digitais.....	33
2.2.3.1 Os princípios e as implicações da aprendizagem baseada em projetos.....	35
2.2.3.2 Articulando projetos e tecnologias para uma aprendizagem efetiva.....	39
2.3 LEITURA: DAS CONCEPÇÕES AO SEU PAPEL SOCIAL.....	40
2.3.1 Das concepções de leitura aos multiletramentos.....	41
2.3.2 O papel da leitura no processo de constituição do sujeito.....	45
2.4 A MEDIAÇÃO DA LEITURA E A LEITURA EM AMBIENTES VIRTUAIS.....	47
2.4.1 A mediação da leitura, ambientes e suportes.....	48
2.4.2 Alguns aspectos cognitivos e sociocognitivos da leitura em ambientes virtuais.....	51
3 A TRILHA METODOLÓGICA NORTEADORA DA PESQUISA.....	54
3.1 A NATUREZA DA PESQUISA.....	54
3.2 A CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA.....	59
3.2.1 A escola e os participantes.....	59
3.2.2 Os instrumentos da pesquisa e os procedimentos da coleta de dados.....	64
3.3 OS PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE DE DADOS.....	66
3.4 O PROJETO LFL.....	68

4 AS VOZES DA PESQUISA: REFLEXÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	74
4.1 PROJETO LFL: QUE CAMINHOS FORAM PERCORRIDOS?	75
4.1.1 O processo de pesquisa e produção dos <i>podcasts</i>.....	75
4.1.2 As atividades de incentivo à formação de novos leitores.....	83
4.2 AS PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA.....	88
4.2.1 As experiências com as leituras propostas.....	88
4.2.1.1 Motivação e engajamento nas práticas de leitura com o desenvolvimento do Projeto LFL.....	89
4.2.1.2 Concepções dos participantes sobre leitura depois do desenvolvimento do Projeto LFL.....	92
4.3 A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS ALIADA ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	94
4.3.1 Concepções sobre os <i>podcasts</i> como incentivo à formação de leitores.....	95
4.3.2 Experiências e concepções construídas no contexto da aprendizagem baseada em projetos aliada às tecnologias digitais.....	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES.....	115
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos do 9º ano.....	116
APÊNDICE B – Termo de Compromisso – Alunos Formadores.....	118
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	119
APÊNDICE D – Consentimento Pós-informação.....	121
ANEXOS.....	122
ANEXO A – Primeiras versões do repositório digital.....	123
ANEXO B – Versão final do repositório digital.....	124
ANEXO C – Logomarca do Projeto LFL.....	125
ANEXO D – Relatos de experiência dos alunos participantes da segunda fase do Projeto LFL.....	126
ANEXO E - Textos transcritos do diário de bordo dos alunos formadores - primeira fase do Projeto LFL.....	130

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se dispõe a investigar as experiências dos alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública, construídas durante o desenvolvimento do Projeto “Leitores que Formam Leitores”, doravante Projeto LFL. As ações executadas nessa proposta didático-pedagógica contemplam a aprendizagem baseada em projetos com o propósito de incentivar a leitura nas aulas de língua portuguesa, fomentando o uso de tecnologias digitais, em especial o *podcast*.

As experiências vêm sendo tema de investigação na Linguística Aplicada (LA), relativamente ao ensino e aprendizagem de línguas, desde os anos de 1980. Os estudos apontam que as experiências, entendidas como processo, são relevantes para a pesquisa em sala de aula e, como base do conhecimento humano, influenciam as concepções e estas motivam as ações que o indivíduo realiza em seu cotidiano. A ação de ler é uma dessas atividades que estão diretamente relacionadas às concepções que o estudante cria a partir de suas experiências construídas sobre a leitura. A forma como os estudantes constroem seus conhecimentos ou desenvolvem seus gostos por determinadas leituras, ou mesmo não os desenvolvem, influencia as suas futuras ações em relação ao ato de ler.

O incentivo à formação de leitores é um grande desafio para a educação. Estimular o ato de ler se estabelece, principalmente, porque as concepções dos alunos influenciam todo o processo. A leitura exige esforços como: ativação dos conhecimentos prévios, realização de inferências para interpretar, identificação e esclarecimento daquilo que não foi compreendido. Esses aspectos, entre outros, podem estimular a concepção de que o ato de ler não é uma atividade prazerosa, tornado o trabalho dos mediadores de leitura ainda mais desafiador.

Outro desafio para a escola é acompanhar a evolução tecnológica, de maneira a atender a demanda do aluno do século XXI. As tecnologias digitais vêm provocando mudanças significativas no modo de vida das pessoas e na sua forma de perceber o mundo. A comunicação via computador e/ou celular alcança todas as camadas da sociedade, principalmente as novas gerações. Estamos na era da mobilidade de objetos, de pessoas, de informação e de conhecimento. A disseminação acelerada dessas tecnologias, especialmente da internet, ocasiona oportunidades de acesso ao conhecimento, aos serviços, às pessoas, mas também inúmeros desafios para a sociedade. Os modos de se comunicar e de se relacionar com o conhecimento são modificados constantemente, exigindo maior competência de todos os sujeitos nas suas formas de pensar e agir no mundo.

Em virtude disso, a área educacional vem sendo pressionada por mudanças nos processos de organização do tempo, do espaço, do currículo e das metodologias. Investimentos são feitos, principalmente na implantação das tecnologias telemáticas de alta velocidade, que visam a conectar docentes, discentes e administradores (MORAN, 2013). Em 1990, por exemplo, foram implementadas políticas mais sistematizadas, com ações voltadas para a disponibilização de computadores e acesso à internet nas escolas públicas país.

Dentre essas ações, a formação de professores a distância foi iniciada a partir da criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), em 1995. Em 1997, pela portaria n. 522, foi instituído o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), cujo objetivo concentrou-se em promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação na rede pública de ensino fundamental e médio, fornecendo computadores, recursos digitais, conteúdos educacionais e capacitando os educadores para o uso das máquinas e tecnologias. Porém, foi a partir de 2007 que os computadores e outros recursos tecnológicos chegaram às escolas e os cursos ofertados aos professores ganharam maior alcance. Mais recentemente, as ações do PROINFO se voltaram para a produção de conteúdos digitais e a difusão das tecnologias por meio do projeto Um Computador por Aluno (UCA).

Sendo assim, está evidente que existe uma preocupação por parte do poder público em promover o acesso à cultura digital nas escolas. No entanto, é preciso considerar que a utilização das tecnologias implica transformações importantes na prática docente. Para Moran (2013), o que temos, na realidade, é um ensino “mais problemático” do que o que é divulgado e que, apesar dos significativos investimentos para incluir as tecnologias na área educacional, esses recursos sozinhos não se configuram como solução para os problemas de ensino e aprendizagem. Na verdade, o próprio processo de ensinar e aprender consiste no maior desafio que enfrentamos na atual organização social.

Nesse sentido, o documento norteador do processo de ensino e aprendizagem adotado desde 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), orienta que a escola precisa cumprir seu papel de formar a nova geração, considerando que jovens, por estarem inseridos na cultura digital, devem estar preparados para lidar com as novas tecnologias e linguagens. Do mesmo modo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), documento de caráter normativo, traz, como competência necessária para os estudantes, o uso das linguagens tecnológicas e digitais.

Ao direcionarmos nossa discussão para o contexto do ensino de língua portuguesa, devemos considerar que “[...] das novas tecnologias nascem novos desafios advindos das novas

formas de produção, pois estas determinam novas formas de organização do discurso, novos gêneros e novas formas de ler e escrever” (GOULART, 2007, p. 53). Assim, compreendemos que o ensino dessa disciplina deve contemplar efetivamente experiências com as variadas formas de letramento e a utilização das tecnologias digitais na sala de aula, buscando desenvolver as habilidades necessárias para a participação plena do aluno na sociedade.

Nessa perspectiva, é também um desafio para os professores de língua portuguesa, nesse universo de transformações, incentivar a formação de leitores, tendo em vista que “a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita” (ANTUNES, 2003, p. 70). Isto é, a leitura propicia a aquisição e a ampliação dos conhecimentos, possibilita maior compreensão sobre os processos que permeiam a escrita e ainda pode se constituir em um ato de fruição estética.

A promoção da leitura é também uma prioridade entre as esferas culturais e governamentais. A esse respeito, temos o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL, 2006), de iniciativa do Ministério da Cultura (MinC), em parceria com o Ministério da Educação (MEC). O objetivo principal do PNLL é assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda sociedade, compreendendo que o domínio da leitura e da escrita é indispensável aos indivíduos, na contemporaneidade.

No entanto, devemos compreender que não adianta somente facilitar o acesso ao livro se não houver o desenvolvimento de metodologias significativas para o incentivo à leitura, especialmente para os mais jovens, pois, apesar de iniciativas como as do PNLL, os resultados evidenciam falhas na formação de leitores. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) indica uma sequência de resultados desanimadores relativos à proficiência em leitura dos estudantes brasileiros com idade de 15 anos. Em 2015, 50,99% dos avaliados ficaram abaixo do nível 2 de proficiência, considerado o nível mínimo para a participação plena na sociedade moderna pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), órgão responsável pelo PISA. Esta é a segunda queda consecutiva desde 2009. Esses dados vêm sendo historicamente ratificados por esta e outras avaliações, comprovando que o nível de letramento em leitura dos estudantes brasileiros está aquém do considerado ideal.

É possível relacionar a situação desfavorável do letramento em leitura com a realidade de nossas escolas, pois o que percebemos, em nosso dia a dia, é que as tecnologias, com seus inúmeros aplicativos gratuitos e de fácil acesso e manuseio, são usadas pela maioria dos alunos para atividades restritas ao acesso às redes sociais e/ou jogos. São, para eles, mais atrativos do que a leitura de um livro. Levando-se em conta a importância da leitura para a vida, é paradoxal

pensar “[...] em uma época de mutações tecnológicas na qual é a eventual diminuição da prática de leitura o que preocupa” (PETIT, 2008, p. 22). Essa constatação nos faz refletir sobre os processos de mediação da leitura e sobre as concepções dos estudantes a respeito do ato de ler diante do uso, cada vez maior, das tecnologias digitais.

A partir desse cenário, buscamos reinventar os caminhos para que os alunos participantes desta pesquisa desenvolvam um novo olhar e possam ter um envolvimento real e significativo com a leitura. Para tal, desenvolvemos a presente pesquisa abordando o uso de tecnologias digitais, sobretudo do *podcast*¹, para incentivar a formação de leitores nas aulas de língua portuguesa por meio de uma metodologia ativa (aprendizagem baseada em projetos). E, para melhor compreensão desse tema, buscamos, inicialmente, conhecer alguns estudos que abordam o incentivo à formação de leitores aliado ao uso das tecnologias digitais, o *podcast* na educação, a utilização de metodologias ativas de aprendizagem e o estudo das experiências em contextos educacionais.

Relativo ao incentivo à formação de leitores aliado ao uso das tecnologias digitais, ressaltamos a dissertação de mestrado de Albuquerque (2018), *Geração conectada por meio do E-book, Edmodo e Youtube no ensino de leitura literária*, que traz um embasamento relevante ao discutir os resultados da aplicação de uma proposta didático-pedagógica que visa a melhorar o ensino de leitura literária a partir do contato com uma obra literária em formato eletrônico – e-book. Segundo a autora, as atividades de prática de leitura aliadas às tecnologias digitais da informação e comunicação representam uma forma de enriquecer o ensino de língua portuguesa, pois proporcionam novas formas de explorar a leitura literária, possibilitando conhecer obras antes inacessíveis. A leitura desse trabalho permitiu uma visão mais apurada dos resultados de trabalhos envolvendo leitura e tecnologias.

Ainda sobre leitura e tecnologias, encontramos no estudo realizado por Rojo e Moura (2012), a análise de propostas de multiletramentos, “abrangendo atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos”. Os temas englobam variadas possibilidades da cibercultura para trabalhos com diversos gêneros. O trabalho propõe, por exemplo, a leitura de gêneros digitais multissemióticos, a fim de realizar produções escritas a serem publicadas em formato de *podcast*. Esse estudo nos traz uma referência importante do trabalho de leitura e

¹ *Podcast* é um material digital de áudio publicado na internet que tem origem na junção da palavra Ipod (aparelho da Apple) e *broadcast* (do inglês, que significa “transmissão”). Sua transmissão é feita via *podcasting*, publicação de um material digital por meio de *feed* RSS (Really Simple Syndication).

produção em ambientes virtuais, ressaltando a importância da imersão do aluno na cultura mutissemiótica e multimodal como possibilidade de construção de novos significados.

No tocante ao uso do *podcast* como recurso educativo, destacamos o estudo de Momesso et al. (2015), que nasceu da parceria entre diferentes instituições e pesquisadores das tecnologias de áudio, num intercâmbio entre Brasil e Portugal. O livro consiste no estudo sobre educação por meio de *podcasts*, audiobooks e webrádio. Além de uma discussão conceitual, apresenta relatos de experiências e vivências com esses suportes, abordando o “modo como podem ser pensados e utilizados em sala de aula”. São exemplos motivadores de inserção das referidas mídias nas atividades pedagógicas, como forma de motivar os alunos a aprender de forma mais participativa, interativa e, muitas vezes, como autores/produtores. Esse trabalho permitiu visualizar a aplicabilidade e a multiplicidade de formas de utilização do *podcast*.

Sobre metodologias ativas, enfatizamos a obra *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma abordagem teórico-prática*, organizada por Bacich e Moran (2018), que apresenta um estudo sobre o uso de metodologias ativas na educação, sobretudo por meio do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Os autores propõem reflexões a partir de uma abordagem teórico-prática sobre formas de ensinar e aprender com metodologias ativas, tais como: resolução de problemas, projetos, programação, ensino híbrido, design thinking e jogos, entre outros. Oferece, assim, um embasamento teórico dessa abordagem e contribuições sobre sua utilização em sala de aula e/ou na formação de professores. Destacamos o capítulo 2, “O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura”, de Ganzela (2018), que aponta possibilidades de relacionar tecnologias digitais, aprendizagem ativa, personalização e construção de conhecimentos nas aulas de literatura. Esse estudo nos permitiu compreender mais sobre metodologias ativas e, de forma mais específica, sobre a aprendizagem baseada em projetos, o que contribuiu para nosso amadurecimento didático.

Em relação ao estudo das experiências, evidenciamos a obra organizada por Miccoli (2014): *Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução*. Esse trabalho envolve reflexões sobre experiências de aprendizagem na voz de estudantes e professores, buscando-se conhecer o processo que envolve o ensino e a aprendizagem, tanto no âmbito da LA como no da educação. Após o capítulo introdutório, são apresentados 13 estudos divididos em três partes. A primeira é composta por seis estudos que versam sobre as experiências de estudantes. A segunda traz três trabalhos sobre experiências de professores. A última parte tem como foco as experiências de professores e alunos. Esse estudo expandiu nossa

visão sobre a relevância das experiências em contextos educacionais como forma de se compreender o que acontece em sala de aula.

Por fim, para aprofundar nossos conhecimentos sobre o estudo das experiências em contextos educacionais, recorreremos à tese *Experiências e crenças sobre o ensino-aprendizagem de escrita construídas por alunos de jornalismo*, de Oliveira (2011). O autor apresenta uma discussão sobre as experiências e as crenças de alunos de Jornalismo em relação à escrita, a partir do contexto familiar, do contexto da escola básica e da universidade. Voltamo-nos, no entanto, para os aspectos relativos às experiências como meio de compreender o processo de ensino e aprendizagem em contexto educacional.

Partindo daí, e de acordo com as orientações do programa no qual se insere esta pesquisa, o Mestrado Profissional em Letras – Profletras, que tem como uma de suas diretrizes a apresentação de uma proposta didático-pedagógica voltada para o ensino fundamental, é que desenvolvemos a presente investigação. Nossa proposta foi concebida como um projeto de pesquisa-ação intitulado Projeto LFL, realizado com uma turma de 9º ano de uma escola pública do interior do Ceará, onde a pesquisadora exerce a função de professora de língua portuguesa.

Os questionamentos gerados nesta investigação foram: (1) Quais experiências podem ser construídas a partir de práticas de leitura vivenciadas no contexto da aprendizagem baseada em projetos aliada ao uso das tecnologias digitais? (2) Quais as concepções relatadas pelos alunos participantes da segunda fase do Projeto LFL sobre o *podcast* como forma de incentivar a leitura? (3) Que experiências e concepções são construídas pelos participantes da primeira fase do Projeto LFL sobre a aprendizagem baseada em projetos?

À vista disso, o presente estudo tem como objetivo geral: investigar as experiências de alunos a partir do uso de *podcasts* para incentivar a leitura no contexto da aprendizagem baseada em projetos, nas aulas de língua portuguesa. Como objetivos específicos temos: i) descrever as experiências de práticas de leitura vivenciadas no contexto da aprendizagem baseada em projetos aliada ao uso tecnologias digitais; ii) identificar as concepções construídas sobre os *podcasts* como incentivo à leitura; iii) analisar as experiências e concepções resultantes da aprendizagem baseada em projetos.

As razões pelas quais se justifica a escolha dessa temática são, primeiramente, de ordem profissional, por se tratar de uma inquietação gerada pela falta de interesse dos alunos pela leitura. Temos o compromisso, enquanto educadores, de desenvolver estratégias que busquem estimular a formação de um leitor que sinta prazer na leitura e que seja capaz de estabelecer relação de sentido com o texto, para que, a cada nova leitura, possa desenvolver habilidades

que contribuam para uma interação social crítica, ética, emancipadora e cidadã. E, por estarmos inseridos na cultura digital, em que as práticas de leitura são plurais e multimodais, na qual a linguagem se apresenta em novos suportes e os usuários podem perceber-se como agentes sociais em seus contextos, ou mesmo de forma globalizada, é imprescindível explorar essas tecnologias em sala de aula e, principalmente, em experiências com a formação de leitores.

A segunda razão, de ordem social, advém da necessidade de trazer uma discussão sobre as experiências de formação do leitor na era digital, apontando para a possível construção de um ambiente em que os estudantes possam construir novas concepções sobre leitura, aprendendo a partilhar, compartilhar e processar a leitura, e assim possam participar, de forma mais efetiva, da sociedade. “Quando a escola falha nesse compartilhamento, no processo da leitura, na função de nos tornar leitores, falha em tudo o mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem mediação de palavra e da sua interpretação” (COSSON, 2014, p. 36). A escola deve assumir, portanto, a formação do sujeito leitor a fim de responder às demandas da atual conjuntura social.

Entendemos também que estudar a inclusão das novas tecnologias digitais nas aulas de língua portuguesa com o intuito de incentivar a leitura e garantir práticas de letramento digital traz uma discussão relevante, considerando-se as possíveis contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, compreendemos que esta pesquisa pode proporcionar descobertas para novos usos pedagógicos das tecnologias digitais e, ao mesmo tempo, possibilitar a reflexão sobre os métodos utilizados na prática docente para incentivar a leitura.

Como consequência desses apontamentos, nossa pesquisa se ancora nos estudos de autores como: Moran (2007, 2013, 2018) e Kenski (2012), que discutem o papel das tecnologias digitais na educação; Bottentuit Junior e Coutinho (2007), com estudos sobre o uso de *podcasts* como recurso educativo; Hernández (1998a, 1998b, 2006), Hernández e Ventura (2017), Valente (2005) e Prado (2005), que tratam do uso de metodologias ativas (aprendizagem baseada em projetos) aliadas às tecnologias digitais; Rojo (2002, 2012), Soares (2009), Freire (2005, 2011) e Petit (2008), que abordam as concepções de leitura e seu papel social e mediação; Silva (2003), Coscarelli (2016) e Paiva (2013, 2016), que pesquisam sobre leitura em ambientes digitais; e Dewey (1978) e Miccoli (2006, 2007, 2010, 2014), que trazem o estudo das experiências como método de pesquisa contemplada pela LA, a qual embasa trabalhos nessa perspectiva.

Com essa visão, o presente estudo busca analisar os resultados da execução de uma proposta didático-pedagógica denominada Projeto LFL, que visa a incentivar a formação de

novos leitores a partir do uso de tecnologias digitais, principalmente *podcasts*, no contexto da aprendizagem baseada em projetos. O Projeto LFL foi dividido em duas fases. A primeira contou com a participação de oito alunos que se autodefiniram como “leitores ativos”. Esses alunos assumiram, voluntariamente, o compromisso de participar de oficinas de pesquisa, de estudo e de produção de material didático (*podcasts*) para incentivar os demais alunos da mesma sala a realizarem as leituras indicadas nesses *podcasts*. A segunda fase se desenvolveu com a apresentação do material produzido na primeira fase e atividades de leitura.

Convém destacar que o produto final, um repositório digital contendo os *podcasts* e os links para acessar os livros², poderá ser utilizado por professores como recurso pedagógico de apoio às atividades de incentivo à leitura. Além disso, outros estudantes poderão se tornar colaboradores por meio da produção e do envio de novos *podcasts*, após a leitura dos livros disponíveis e de outras obras inéditas. Isso sinaliza o desenvolvimento de várias competências relacionadas ao uso das tecnologias digitais, como compreender, utilizar e criar conteúdos digitais. Entendemos, então, que este estudo fornecerá bases para outras investigações sobre as possíveis contribuições das tecnologias digitais para as práticas de incentivo à formação de leitores, em contextos metodológicos ativos.

Nessa perspectiva, o estudo foi estruturado em quatro capítulos. O primeiro introduz o trabalho, apresentando seus aspectos gerais. O segundo apresenta um referencial teórico alicerçado nos pensamentos dos autores que discutem, primeiramente, sobre o estudo das experiências, tratado, nesta investigação, como âncora para pesquisas no campo da LA. Em seguida, buscamos compreender as tecnologias digitais no contexto educacional, discorrendo sobre a adoção de metodologias de ensino inovadoras instrumentalizadas pelas tecnologias digitais e, mais especificadamente, sobre a aprendizagem baseada em projetos. Refletimos também sobre o uso do *podcast* na educação.

Ainda no segundo capítulo, procuramos discutir aspectos da leitura, desde as concepções de leitura, letramento e multiletramentos até o seu papel no processo de constituição do sujeito. Logo após, voltamo-nos para a mediação da leitura e leitura em ambientes virtuais, buscado refletir sobre fatores que incentivam a formação de leitores, sobre os novos ambientes e suportes e sobre quais aspectos cognitivos e sociocognitivos da leitura estão ligados à leitura em ambientes digitais.

² Os livros estão disponibilizados no repositório digital por meio de um *link*, ao lado dos respectivos *podcasts* que incentivam as suas leituras. Trata-se de obras de ficção escolhidas pelos alunos formadores a partir de seus próprios repertórios de leitura.

O terceiro capítulo aponta os caminhos metodológicos adotados. Assim, apresentamos a natureza da pesquisa, a caracterização do universo investigado, bem como os instrumentos de pesquisa e os procedimentos da coleta de dados. Expomos também os procedimentos e categorias usados na análise do corpus, constituído por meio da aplicação das atividades do Projeto LFL, seguido da sua descrição.

No quarto capítulo, analisamos, por meio das categorias teóricas, subcategorias e unidades de análise, conforme Oliveira (2016), o corpus composto por um diário de bordo construído pelos alunos participantes durante a primeira fase do Projeto LFL e os relatos de experiência dos alunos envolvidos na segunda fase do referido processo pedagógico. Por último, tecemos as considerações finais sobre o percurso empreendido na busca investigar as experiências decorrentes da aplicação das atividades do projeto.

Neste capítulo, apresentamos as motivações para a pesquisa realizada e reafirmamos como proposta de incentivo à formação de leitores a adoção de metodologias ativas de aprendizagem aliadas ao uso de tecnologias digitais. O foco em experiências com esta perspectiva abre espaço para reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. No capítulo seguinte, encontram-se as teorias que sustentam este estudo.

2 EM SINTONIA COM AS REDES TEÓRICAS

Tropeçavas nos astros desastrada
 Quase não tínhamos livros em casa
 E a cidade não tinha livraria
 Mas os livros que em nossa vida entraram
 São como a radiação de um corpo negro
 Apontando para a expansão do Universo
 Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
 (E, sem dúvida, sobretudo o verso)
 É o que pode lançar mundos no mundo

(Caetano Veloso)

Neste capítulo, apresentamos a revisão teórica de obras que sustentam a presente pesquisa a partir de quatro pilares: o estudo das experiências na LA, que trazem o conceito e a abordagem das experiências na perspectiva do ensino de línguas, além de um apanhado das implicações desse estudo para o ensino de língua portuguesa; as tecnologias digitais na educação, em que se discute sobre a adoção de metodologias de ensino inovadoras instrumentalizadas pelas tecnologias digitais, além da discussão sobre a metodologia da aprendizagem baseada em projetos, seus princípios e implicações para o ensino, bem como sobre os resultados da articulação entre projetos e tecnologias para uma prática pedagógica efetiva. Não nos esquecemos da utilização do *podcast* como recurso para a educação; da Leitura: das concepções ao seu papel social, abordando as concepções de leitura, letramento e multiletramentos, com enfoque nas concepções adotadas e o papel da leitura no processo de constituição do sujeito; d'A mediação da leitura e a leitura em ambientes virtuais, em que se procura refletir sobre aspectos relacionados à mediação da leitura, ambientes e suportes, bem como alguns aspectos cognitivos e sociocognitivos da leitura em ambientes virtuais.

2.1 O ESTUDO DAS EXPERIÊNCIAS NA LA

As pesquisas que tratam das experiências em contextos de aprendizagem trazem contribuições significativas ao campo da LA. Apresentamos, nesta seção, o conceito e a abordagem do estudo das experiências, além da implicação desses estudos para o ensino de língua portuguesa. Tomamos por base as investigações realizadas por Dewey (1978), Miccoli (2006, 2007, 2010, 2014), Antunes (2003), entre outros.

2.1.1 Conceito de experiências e suas implicações para o ensino

No campo da LA, as investigações com foco nas experiências estão voltadas para o professor, para o aluno e para a relação professor-aluno. O estudo dessas experiências é considerado relevante para a compreensão dos eventos que acontecem dentro da sala de aula, uma vez que amplia a visão sobre o processo de ensino e aprendizagem (MICCOLI, 2007). Com vistas a compreender as implicações deste estudo para o ensino, trataremos, inicialmente, de conhecer o conceito de experiência.

Para Dewey (1978), a experiência é um fenômeno resultante da natureza biológica dos seres vivos, em seus meios físicos e sociais. Assim, não é um fenômeno meramente cognitivo, há uma natureza orgânica que inclui o que está sendo experienciado, quem experiencia e a maneira como se experiencia. Dewey (1978) relaciona o fenômeno da experiência aos princípios da interação (entre o sujeito, o objeto e os outros indivíduos) e da continuidade (experiência contínua), ambos inseparáveis. Partindo dessa concepção, toda experiência acontece a partir da interação com o objeto, com o meio e, ao mesmo tempo, a experiência do presente está relacionada com as experiências anteriores, que repercutem na qualidade das experiências futuras, numa relação de continuidade.

O ponto principal da experiência, de acordo com a conceituação de Dewey (1978), são as relações, fruto da interação entre o sujeito, o objeto e a natureza. Por conseguinte, a experiência é um evento da natureza, e nele ocorre a interação entre o sujeito e o ambiente, em que ambos são modificados. Trazendo esse aspecto para o âmbito da educação, Dewey (1978) compreende que, na verdade, a escola não prepara o aluno para a vida, trata-se do “[...] processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1978, p. 17). A educação, nessa perspectiva, envolve uma contínua reconstrução da experiência, na busca de melhores resultados.

No âmbito dos estudos da linguagem, há uma série de indagações a que a LA busca responder sobre o processo de ensino e a aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeira. São questões relativas aos estilos, métodos, papéis, entre outras. Sendo assim, Miccoli (2014) considera que a experiência, entendida como unidade de análise, pode ser usada para compreensão de tal processo. Nessa direção, a mesma autora (2006) recorre à filosofia e aos estudos cognitivos para explicar o termo em questão, apresentando vários conceitos dentro de cada um desses domínios, concluindo que, em ambas as áreas, a experiência não pode ser

considerada como um evento superficial. Assim, a autora retoma essa análise para descrever experiência como um processo, compreendendo que,

Nesse processo, as experiências se constituem ao distinguir eventos no meio onde os seres se encontram. A maneira de distinguir acontece na relação de um ser, como um ser vivo, no espaço relacional e consensual dos seres humanos e reflete a história desse ser, que se constitui em relação a outras histórias de outros seres em um meio (MICCOLI, 2007, p. 271).

Por essa ótica, a autora propõe que a experiência está situada em dois contextos: um interno (dos organismos) e outro externo (do meio). O primeiro refere-se ao fato de que uma experiência só pode existir por meio de uma estrutura biológica viva. No segundo contexto, a experiência é influenciada pelas emoções, e estas definem as ações dos indivíduos num determinado espaço de relações. Assim, “uma experiência é um processo que tem seu lado orgânico e tem seu lado relacional, envolvendo o organismo e suas relações com outros seres num determinado meio” (MICCOLI, 2007, p. 272). Se as relações são coletivas, toda experiência acontece num contexto interno e, também, relacional, em que a experiência está em constante evolução por causa das interações com outras experiências. Daí a importância de se narrar e refletir sobre as experiências que ocorrem na esfera educacional.

Trazendo esse conceito para o campo da pesquisa, Miccoli (2006) atesta que, diferentemente do objetivo tradicional em que se procura a verdade por meio da busca de causa e efeito, a pesquisa com foco na experiência almeja um significado apazível para uma comunidade, em determinado momento. Isso vai ao encontro dos estudos em LA no que se refere ao ensino de línguas, pois o foco são as experiências de alunos e professores em sala de aula. A experiência, nesse sentido, é um processo porque que tem a ver, segundo Miccoli (2010, p. 29),

[...] com relações dinâmicas e circunstâncias vividas em um meio particular de interações na sala de aula, a qual ao ser narrada deixa de ser um acontecimento isolado ou do acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original bem como aquele que o vivenciou.

As ideias ou concepções construídas a partir das experiências vividas, num contexto interativo, podem ser reconstruídas ou ressignificadas ao longo do tempo. Assim, as concepções são passíveis de mudança e dependem do contexto social e cultural. Ao serem narradas, as experiências podem ter seus sentidos ampliados, na busca de se refletir sobre possíveis

transformações, tanto do próprio sentido daquela experiência quanto daquele que a vivencia. Assim, quando professores e alunos refletem e discutem sobre suas experiências, passam a pensar de forma cada vez mais crítica e reflexiva sobre o processo de ensinar e aprender.

A partir desses pressupostos, entendemos que a compreensão das experiências como construto teórico pode ser substancial para alicerçar novos olhares sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa em sala de aula. Trata-se de ampliar a percepção sobre esse processo, trazendo possíveis respostas para questões que envolvem o papel do professor, os métodos de ensino utilizados, como também os tipos de aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, os estudos que abrangem as experiências são relevantes para a área da LA e também para a educação, pois, de acordo com Miccoli (2014), essas pesquisas são necessárias para compreender os eventos de sala de aula a partir da visão dos professores e alunos, principais agentes do processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, trataremos, mais especificamente, das implicações deste estudo para a compreensão das práticas que envolvem o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa.

2.1.2 Implicações das experiências para o ensino de língua portuguesa

Conhecer as experiências de professores e alunos em sala de aula representa a possibilidade de se compreender muitos significados do processo de ensino e aprendizagem. Isso ocorre porque “a visão sistêmica emerge e a compreensão daquilo que investigamos é ampliada quando aquele que vivencia é quem conta a história” (MICCOLI, 2006, p. 208). Nesse sentido, há de se considerar a importância dos resultados do estudo das experiências para o ensino de língua portuguesa.

Pensar sobre o ensino de língua portuguesa significa também ponderar sobre as experiências construídas no contexto educacional como forma de compreender e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina. Sob a ótica de Miccoli (2014), de maneira geral, as experiências sociais e afetivas dos alunos acompanham as cognitivas, além disso, um dos motivos para haver desempenhos muito diferentes entre estudantes pode estar relacionado às experiências anteriores sobre o processo de aprendizagem. O conhecimento dessas implicações contribui para que o professor entenda o ensino em sala de aula de maneira mais ampla. Para os estudantes, contribui no desenvolvimento da autonomia e do autoconhecimento.

Por conseguinte, esse tipo de investigação apoia-se na necessidade de se compreender os acontecimentos em sala de aula a partir das experiências dos próprios alunos e professores,

na perspectiva de promover uma possível melhora nas práticas de ensino e aprendizagem, tendo em conta que, como sugere Oliveira (2011, p. 26),

A maneira como os professores lidam com o ensino-aprendizagem depende, indubitavelmente, das experiências e das crenças construídas ao longo de sua formação pessoal e profissional. Por sua vez, as experiências dos alunos formam suas crenças sobre como devem aprender e de como deveriam ser as aulas dos professores.

Por esse entendimento, a ideia que o estudante constrói sobre sua própria aprendizagem e sobre a forma como o professor deve atuar advém das suas interações e vivências pessoais e escolares. Do mesmo modo, os professores refletem, em suas práticas, toda a carga de experiências por eles vividas. Trazendo essas ponderações para o âmbito do ensino de língua portuguesa, consideramos conveniente destacar que ações estratégicas e políticas públicas para a educação vêm sendo desenvolvidas no Brasil, nas últimas décadas, a fim de desfragmentar o conhecimento e favorecer o surgimento de uma nova visão do que seja ensinar e aprender. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trouxeram para o ensino de língua portuguesa a dimensão interacional e discursiva da língua, colocando o domínio dessa língua como condição para que o indivíduo participe plenamente na sociedade. A competência discursiva, nos PCN, é a capacidade de o usuário da língua não somente produzir e compreender textos escritos e orais, mas também dominar os princípios e normas de uso da língua, de acordo com o contexto social.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ecoam as concepções teóricas defendidas pelos PCN. Assim, as ações institucionais que fundamentam e estimulam a reorientação da prática docente não podem mais ser ignoradas pelos professores de língua portuguesa. No entanto, para Antunes (2003), ainda há, na prática docente, muitas atividades mecânicas, fragmentadas e descontextualizadas nos campos da oralidade, da escrita, da leitura e da gramática.

Diante da complexidade do processo pedagógico, Antunes (2003, p. 34) considera a necessidade de se avaliar e rever reiteradamente as concepções, os objetivos, os procedimentos e os resultados, “de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos”. Para essa mesma autora, a mudança no ensino de português está no objeto de ensino, “os usos sociais da língua”, ou seja, o trabalho com experiências em contextos reais de uso da língua é essencial para que o estudante desenvolva tais competências.

Tal assertiva coaduna com as bases dos estudos das experiências, levando-se em conta que, segundo os princípios deweyianos, “a escola tem de se transformar em um meio real, de experiências reais e de vida real. Só aí a criança poderá, sem deslocções artificiais, criar seus propósitos, pô-los em execução, aprender por meio deles e integrar os resultados de sua aprendizagem em sua própria vida” (TEIXEIRA, 2010, p. 58). Pensando desse modo, um ensino de língua portuguesa que priorize as experiências reais de trabalho com a linguagem abrirá espaços para a reflexão e o aprimoramento das experiências futuras, construindo novas concepções sobre ensino e aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também faz referência à importância das experiências no contexto educacional, estabelecendo direitos de aprendizagem com foco nas experiências dos alunos da educação infantil por meio da estruturação de campos de experiências. A partir de tais campos, são definidos os objetivos de aprendizagem, buscando relacioná-los aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem assegurados aos estudantes. As vivências e os conhecimentos da criança, nessa perspectiva, são levados em consideração, trazendo-a para o centro do processo, passando ela a ser percebida como sujeito que age, produz e cria.

Diante disso, rever e avaliar a prática devem ser ações constantes na esfera educacional, a fim de aperfeiçoar a formação de professores e contribuir para as mudanças esperadas no ensino de português. Nesse sentido, o estudo das experiências possibilita o conhecimento, a discussão e a reflexão sobre os aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, permitindo, assim, uma análise sistêmica. Tais estudos podem se configurar em um dispositivo importante para a compreensão do agir e do pensar desses atores e, conseqüentemente, dos resultados alcançados no processo de ensino e aprendizagem. O resultado mais esperado na esfera educacional, a partir da visão dos PCN, é que crianças e jovens usufruam do direito de acesso e uso dos conhecimentos legitimados como necessários para o exercício pleno da cidadania em nossa sociedade.

Finalizadas as ponderações sobre a relação entre experiências e ensino de língua portuguesa, passaremos, na próxima seção, a refletir sobre o processo que envolve ensino e aprendizagem numa sociedade permeada pelo crescente avanço das tecnologias digitais.

2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Esta seção traz uma discussão sobre o uso das tecnologias digitais e suas implicações para o ensino, bem como a aprendizagem baseada em projetos como metodologia ativa, utilizando como âncora os estudos realizados por Moran (2007, 2013, 2016), Kenski (2012), Behrens (2013), Bottentuit Junior e Coutinho (2007), Hernández (1998a, 1998b, 2006), Hernández e Ventura (2017), Valente (2005), Prado (2005) e Almeida e Valente (2012). A primeira subseção, “Ensinar e aprender com as tecnologias digitais”, traz apontamentos sobre a inclusão das tecnologias digitais na escola, considerando os aspectos relativos às metodologias adotadas nas práticas educativas. Em seguida, a subseção “O *podcast* como recurso educacional” apresenta algumas contribuições do uso de *podcast* como recurso pedagógico. Por último, em “Metodologias ativas: a aprendizagem baseada em projetos e as tecnologias digitais”, apresentam-se considerações sobre o uso de metodologias ativas (Projetos: princípios e implicações) e reflexões sobre a aprendizagem baseada em projetos aliada às tecnologias digitais como possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas ativas (Articulando projetos e tecnologias para uma aprendizagem efetiva).

2.2.1 Ensinar e aprender com as tecnologias digitais

Tomando por base a indagação de profissionais da educação: “Como ensinar e aprender numa sociedade mais conectada”? (MORAN, 2013, p. 11), iniciamos uma discussão sobre os possíveis caminhos que entrelaçam tecnologias e ensino, buscando compreender de que maneira tais recursos podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coerentes com os paradigmas da sociedade contemporânea. Não há dúvidas de que os educadores do século XXI precisam estar preparados para interagir com essa nova geração, que dispõe de acesso instantâneo à informação através dos modernos meios de comunicação. A escola, nessa perspectiva, vê-se desafiada a inserir as tecnologias digitais na sala de aula, revendo conceitos e apropriando-se das novas concepções de ensino e aprendizagem.

Compartilha do mesmo pensamento Kenski (2012, p. 75), ao afirmar que “o impacto das novas tecnologias [...] exige uma reflexão profunda sobre a escola e o ensino que ela oferece; sobre as formas de avaliação da aprendizagem e do próprio processo pedagógico em ação”. A crença de que a inclusão das tecnologias digitais nas escolas trará soluções definitivas para o ensino é enganosa. “As tecnologias são importantes, mas não resolvem o problema em

sua profundidade” (MORAN, 2013, 14). O autor ressalta que o ensino de qualidade envolve diversas variáveis:

Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas. Uma organização que congrega docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los. Uma organização que tenha alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal.

Infelizmente, essas variáveis não estão presentes, em totalidade, na maioria de nossas escolas, e são muitas as dificuldades para que essa transformação aconteça de fato. Segundo Moran (2013), é necessário, em primeiro plano, que as práticas pedagógicas adotadas sejam revistas. O mesmo autor esclarece que o docente inovador, além de saber articular e ser criativo, precisa ser um parceiro para seus alunos, por meio de atitudes “[...] que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação” (MORAN, 2013, p. 17).

Nessa perspectiva, Behrens (2013, p. 71) também concorda que o educador deve “[...] mudar o foco de ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender, em especial, o ‘aprender a aprender’, abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do seu conhecimento e do seu aluno”. Para se construir solidamente os alicerces dessas mudanças, a educação deve se apoiar em bases ou eixos: “[...] o conhecimento integrador e inovador, o desenvolvimento da autoestima/autoconhecimento, a formação do aluno-empresendedor e a construção do aluno-cidadão” (MORAN, 2007, p. 1). A apropriação desses conhecimentos possibilitará ao educador maior e melhor visão do processo de construção do conhecimento e as relações entre indivíduo, sociedade e espécie, em um ambiente complexo e em constante transformação. Isso representa criar condições e situações didáticas que permitam, além da aprendizagem significativa e globalizada, o questionamento do próprio ato de conhecer.

Sendo assim, nós, educadores, não podemos nos isentar da responsabilidade de reconhecer e apropriarmos-nos dos novos métodos de ensino e aprendizagem, enfrentando “[...] com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender” (BEHRENS, 2013, p. 73). Devemos, então, ver nas

tecnologias oportunidades de conquistar a sabedoria, através da interação entre docentes e discentes ocupando papéis ativos e colaborativos durante as atividades pedagógicas. Uma aprendizagem colaborativa vai além das práticas rotineiras de sala de aula, permitindo desafiar o aluno a problematizar, questionar, cooperar, contribuir, avaliar, enfim, participar efetivamente da sua própria aprendizagem, descobrindo novos caminhos para aprender.

Behrens (2013) considera que o professor, ao propor uma metodologia inovadora aliada ao uso da tecnologia digital, precisa estar atento aos quatro pilares da aprendizagem colaborativa apregoados por Delors (1999) no Relatório para a Organização das Nações Unidas (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. O documento aponta a educação continuada como uma necessidade para a sociedade do conhecimento. Uma aprendizagem a se desenvolver ao longo de toda a vida, embasada em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser.

Ainda fundamentados em Behrens (2013, p. 87), os docentes precisam desafiar seus alunos a desenvolverem a criticidade, a competência e a formação humana, num ambiente de pesquisa e cooperação. Essa visão coaduna com o paradigma emergente por tratar-se de “uma aliança de abordagens pedagógicas, formando uma verdadeira teia da visão holística com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa”. De acordo com Behrens (2013, p. 87, com grifos do autor), esse paradigma se justifica em atenção às seguintes características:

- a) O ensino com pesquisa pode provocar uma superação de reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo. [...]
- b) A abordagem progressista tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa [...]
- c) A visão holística ou sistêmica busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano e sua totalidade, considerando o homem em suas inteligências múltiplas, levando a formação de um profissional humano, ético e sensível.

Compreendemos, a partir desses pressupostos, que desenvolver uma prática pedagógica condizente com as demandas da sociedade atual requer um trabalho que abarque essas três dimensões apresentadas, inter-relacionadas e instrumentalizadas pelas modernas tecnologias digitais. Considerando que a escola dispõe de diferentes formas de comunicação, bem como de experiências enriquecedoras de ensino e aprendizagem, torna-se fundamental a ascensão de uma pedagogia dos multiletramentos, tendo em mente o potencial comunicativo e criativo dos estudantes.

Tecnologia e inovação são temas presentes também na recém-homologada Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A proposta é que a escola contextualize o uso da tecnologia ao currículo, de forma a desenvolver as competências necessárias para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores. Recomenda-se que a escola cumpra seu papel de formar a nova geração, considerando que jovens, por estarem inseridos na cultura digital, têm se comportado não apenas como consumidores, mas como protagonistas envolvidos nas novas formas de interação e atuação social. Isso requer uma formação que busque estimular não só o uso das tecnologias digitais, mas a reflexão crítica em relação aos conteúdos e produtos disponíveis e a produção de conhecimento por meio da tecnologia.

Por conta disso, e refletindo sobre o ensino de língua portuguesa, consideramos necessário integrar, cada vez mais, os novos modos de comunicação, as novas linguagens, buscando aproveitar o potencial da comunicação nesse universo da cultura digital. Nessa lógica, é fundamental o uso dos diversos caminhos e linguagens para investir no processo de ensino e aprendizagem. É importante, de acordo com Kenski (2012), que as concepções de linguagem, de escrita e de leitura sejam ampliadas para que se possa integrar as atividades de mediação textual por intermédio do uso das tecnologias digitais.

2.2.2 O *podcast* como recurso educacional

Estimular a leitura, nas aulas de língua portuguesa, em meio a tantas distrações disponíveis e oferecidas pelas tecnologias, representa um grande desafio. Em contrapartida, se ampliarmos o conceito de leitura para além do impresso e integrarmos as tecnologias digitais às práticas de leitura, poderemos criar outras possibilidades de incentivo à formação de leitores.

Em razão do visível encantamento que as tecnologias digitais provocam nas crianças e nos jovens, torna-se importante criar espaços de mediação da leitura mais articulados a essa realidade. Assim, como forma de incentivar a leitura por meio do uso das tecnologias digitais, a presente pesquisa discute o uso de *podcasts* nas aulas de língua portuguesa.

Como informa Bottentuit Junior e Coutinho (2007), um *podcast* é um aplicativo que tem origem na junção das palavras Ipod (aparelho da Apple para reprodução de áudio) e broadcast (“transmissão”, em inglês). É definido como um programa de rádio personalizado gravado nas extensões mp3, ogg ou mp4, formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio num espaço relativamente pequeno, podendo ser arquivados ou disponibilizado na

internet. Quando vinculado a um feed (arquivo de informação), torna possível os assinantes receberem informações sobre as atualizações. Segundo esses autores, essas características permitem seu uso também na área da educação para transmissão e disponibilização de aulas, principalmente na modalidade a distância. Ainda de acordo com Bottentuit Junior e Coutinho (2007, p. 841), são muitas as vantagens do uso do *podcast* na educação:

- a) O maior interesse na aprendizagem dos conteúdos devido a uma nova modalidade de ensino introduzida na sala de aula;
- b) É um recurso que ajuda nos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos visto que os mesmos podem escutar inúmeras vezes um mesmo episódio a fim de melhor compreenderem o conteúdo abordado;
- c) A possibilidade da aprendizagem tanto dentro como fora da escola;
- d) Se os alunos forem estimulados a gravar episódios aprendem muito mais, pois terão maior preocupação em preparar um bom texto e disponibilizar um material correcto e coerente para os colegas;
- e) Falar e ouvir constitui uma actividade de aprendizagem muito mais significativa do que o simples acto de ler.

Tais estudiosos argumentam que o uso desse aplicativo proporciona uma aprendizagem colaborativa, pois os trabalhos são geralmente realizados em grupo. E concluem que o trabalho colaborativo tem vantagens sobre o individual. Outro ponto forte é que os alunos podem ser os produtores de seus programas e projetos, e isso é mais importante do que somente o acesso a materiais prontos (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2007). De fato, quando os estudantes são estimulados a participar de atividades, assumindo o papel de autores ou produtores, os resultados tendem a ser mais significativos.

Para Momesso et al. (2016, p. 70), o *podcast* é “uma ferramenta de comunicação que agrega características muito interessantes, tais como baixo custo de produção, operacionalidade e distribuição”. Devido a tais características, é possível auxiliar o ensino tanto presencial quanto a distância. O autor acrescenta que essa tecnologia “permite disponibilizar materiais didáticos como aulas, documentários e entrevistas em formato áudio, podendo estes, serem ouvidos a qualquer hora e em diferentes espaços geográficos” (MOMESSO et al., 2016, p. 70)

Diante dessas considerações, entendemos o *podcast* como nova forma de veicular informações associada à possibilidade de aplicação em diversas atividades pedagógicas. A viabilidade de produção, a facilidade de download, o acesso na hora e lugar mais convenientes fazem desse aplicativo um instrumento propício ao trabalho de incentivo à leitura da seguinte maneira: *podcasts* incentivando a leitura de livros a partir da narração da parte inicial da história, de forma que o ouvinte seja instigado a saber o final.

Ramos (2015, p. 19) assevera que, no plano da promoção da leitura, o *podcast* pode trazer algumas possibilidades para o desenvolvimento de estratégias diferenciadas: “[...] pode incidir sobre a divulgação de fragmentos de obras que se pretendem aconselhar, de trechos de conferências sobre leitura, de leituras realizadas entre turmas ou de informação sobre escritores”. Fica evidente a aplicabilidade do *podcast* em trabalhos relacionados às práticas de formação de leitores no contexto educacional.

Os *podcasts* podem ser alocados em ambientes virtuais colaborativos, ou seja, ambientes em que os estudantes podem contribuir de forma colaborativa ou, ainda, assumir papel ativo e produtivo. Trazer essa prática para a sala de aula pode provocar transformações importantes relacionadas à formação do aprendiz. Sobre o trabalho docente ampliado para além da sala de aula, Moran (2018, p. 528) considera que

A combinação de tantos ambientes e possibilidades de troca, colaboração, coprodução e compartilhamento entre pessoas com habilidades diferentes e objetivos comuns traz inúmeras oportunidades de ampliar nossos horizontes, desenhar processos, projetos e descobertas, construir soluções e produtos e mudar valores, atitudes e mentalidades.

A partir do exposto, a combinação de práticas ativas em sala de aula e em ambientes digitais colaborativos amplia as possibilidades de desenvolvimento de diversas habilidades no campo do saber, além de contribuir para a formação de valores e atitudes. Além disso, amplia os horizontes e as possibilidades para novas descobertas em diversas áreas. Compreendemos, diante disso, que os *podcasts*, disponibilizados em ambientes de aprendizagem colaborativa, podem se constituir em um meio plausível para conectar os estudantes com o universo da leitura, por meio de práticas ativas e significativas.

2.2.3 Metodologias ativas: a aprendizagem baseada em projetos e as tecnologias digitais

O estudo sobre o uso de metodologias ativas na educação não é recente, tendo em vista que estudiosos da área têm apontado a aprendizagem ativa como caminho para o desenvolvimento efetivo de competências e habilidades na área educacional. Dewey (1979), Freire (2011), Rogers (1973), Hernández (1998a, 1998b), Piaget (2006), entre muitos outros, e em diferentes épocas, acreditam que os aprendizes se envolvem de forma ativa no processo de aprendizagem quando partem daquilo que é significativo para eles, dentro de seus níveis de competência e atuando de forma ativa no processo. Entendem, portanto, que a sala de aula

tradicional, onde o professor simplesmente transmite os conteúdos, não condiz com uma aprendizagem mais profunda, que “requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades. Por isso, é importante o estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes para ‘ancorar’ os novos conhecimentos” (MORAN, 2018, p. 415). Tais metodologias, diante disso, colocam os estudantes como principais responsáveis por suas aprendizagens, criando oportunidades para que eles desenvolvam a criticidade e a reflexão, em atividades conduzidas e incentivadas pelo professor. De acordo com Moran (2018, p. 2), as metodologias ativas “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida”.

Ainda segundo Moran (2018, p. 444), essas metodologias “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”. Trata-se de uma aprendizagem mais profunda, em que o aluno aprende fazendo, em espaços dinâmicos e ricos em oportunidades, onde as tecnologias podem se converter em estratégias para inovação pedagógica, haja vista que, segundo Moran (2018, p. 619),

As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria.

Sendo assim, ensinar e aprender se tornam processos, de fato, significativos, quando o professor alia as metodologias ativas de aprendizagem ao uso das tecnologias, envolvendo os aprendizes em atividades diversificadas que os coloquem como protagonistas de suas próprias aprendizagens. De fato, de acordo com muitas experiências na área educacional, percebemos que, apesar de a aprendizagem por meio da transmissão, muitas vezes, se fazer necessária, a aprendizagem fundada no questionamento, na experimentação, na busca por respostas ou resultados é mais relevante para uma aprendizagem profunda.

Ainda apoiados em Moran (2018, p. 695), uma metodologia ativa que promove o pensamento crítico e criativo e o entendimento de que há muitas possibilidades de realizar uma atividade é a aprendizagem baseada em projetos. Nessa modalidade, os alunos podem desenvolver um pensamento questionador, crítico e criativo, buscando soluções possíveis para

questões ligadas às suas vidas, dentro ou fora do contexto escolar. Assim, a aprendizagem baseada em projetos “adota o princípio da aprendizagem colaborativa, baseada no trabalho coletivo. Buscam-se problemas extraídos da realidade a partir da observação realizada pelos alunos dentro de uma comunidade” (MORAN, 2018, p. 727). Por esse viés, a aprendizagem baseada em projetos pode se constituir numa abordagem importante para o trabalho de incentivo à formação de leitores nas aulas de língua portuguesa, uma vez que abre espaços de reflexão, pesquisa e resolução de problemas que podem estar relacionados à redução do percentual de alunos não leitores. Cientes disso, a seguir, discutiremos os princípios e as implicações da aprendizagem baseada em projetos, bem como a articulação desses projetos às tecnologias digitais.

2.2.3.1 Os princípios e as implicações da aprendizagem baseada em projetos

Ao assumirmos a aprendizagem baseada em projetos como referencial pedagógico para incentivar a formação de leitores na sala de aula, torna-se necessário compreender o conceito e as implicações dessa abordagem no processo de ensino e aprendizagem, buscando fundamentar a metodologia adotada no Projeto LFL. Discutiremos, primeiramente, o significado da palavra “projeto”, e, posteriormente, abordaremos as implicações dessa concepção para a prática didático/pedagógica.

A palavra “projeto” é oriunda de *projectum*, termo em latim que significa “algo lançado à frente”. A ideia de projeto, sob tal visão, remete a algo que se pretende realizar, alcançar um ideal que ainda não é real. Machado (2016) analisa a ideia de projeto considerando três características fundamentais, a saber: referência ao futuro, abertura para o novo e caráter indelével.

Sobre a característica “referência ao futuro”, não se trata apenas de uma previsão do que se pretende alcançar, trata-se, na verdade, de “antecipação de uma ação, envolvendo uma referência ao futuro” (MACHADO, 2016, p. 5). Em outras palavras, só existe um projeto se houver uma referência ao futuro. A segunda característica, “abertura para o novo”, consiste na ideia de que o projeto envolve a abertura para incertezas, riscos, situações diferentes daquilo que foi projetado, em que há espaço para a criatividade e para a imaginação, sabendo-se que as metas traçadas podem ou não ser atingidas.

No entanto, ainda respaldados em Machado (2016, p. 7), “[...] a sabedoria do projetar consiste na fixação de metas que podem ser atingidas “[...] mas que também não sejam tão

acessíveis que semeiem a sensação de impotência ou desamparo”. A última característica apontada pelo mesmo autor (2016) é o caráter indelével do projeto. Nessa perspectiva, o sujeito que projeta é o responsável, individual ou coletivamente, pela ação, ou seja, um dos pressupostos do projeto é a autoria, não havendo sentido criá-los pelos outros.

No âmbito educacional, o conceito de projeto como proposta didático-pedagógica surgiu inicialmente por iniciativa do norte-americano Kilpatrick (1871-1965), fundamentado no pensamento de Dewey (1859-1952). Este argumentava em favor da relação da teoria com a prática, da vida com a sociedade e dos meios com os fins. Conforme esses ideais, Kilpatrick (1978) usou, como método, projetos baseados em problemas da realidade dos alunos. Essas atividades tinham como característica a motivação intencionada, uma proposta de trabalho a ser seguida, uma diversidade de ensino e um ambiente natural de aprendizagem.

Essa abordagem surge, então, como forma de superar certas limitações do ensino tradicional, pois permite uma prática com foco na pesquisa por temas e problemas ligados à realidade e ao interesse dos aprendizes e de forma interdisciplinar. Tal visão pode ser localizada, de acordo com Hernández (2006, p. 47), “na pedagogia de projetos de Kilpatrick (1978), a globalização nos centros de interesse de Declory (1978), e o currículo da experiência de Hopkins (1941). [...] no projeto de trabalho de Hernández e Ventura (1992)”. Esses são alguns trabalhos desenvolvidos sob essa perspectiva e que, ainda segundo Hernández (2006), rompem com a “narrativa dominante” do ensino tradicional, pois colocam em questão os dispositivos de controle pela problematização de situações da vida real.

A aprendizagem baseada em projetos, sob a ótica de Hernández e Ventura (2017), representa, portanto, uma proposta que visa a reorganizar o currículo escolar, de maneira que os envolvidos, educador e educando, possam construir os conhecimentos por meio de projetos vinculados à realidade social, alterando, assim, a lógica de transmissão de conhecimentos. Esse ideário parte do princípio de que conhecer e aprender envolvem diversas áreas do conhecimento e podem ocorrer em outros espaços, além da sala de aula.

Fica evidente que o professor que ainda insiste no uso restrito de métodos tradicionais de ensino deve abandonar a condição de “transmissor de conteúdos” e assumir o papel de pesquisador. Do mesmo modo, o aluno não pode ser um mero receptor dos conteúdos, e sim agente do processo. Seguindo essa linha, Hernández e Ventura (2017) propõem um novo modelo de escola, capaz de responder às transformações sociais, pois o aluno passa a questionar, a investigar e a resolver problemas reais, num espaço dinâmico e interativo, o que

colabora não somente para a prática pedagógica, mas, fundamentalmente, para o amadurecimento dos alunos e para o desenvolvimento de diversas habilidades e competências.

Partindo desses princípios, o projeto “[...] não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola” (HERNÁNDEZ, 1998b, p. 49). Isso significa ressignificar os espaços de aprendizagem a fim de favorecer a formação de alunos mais participativos, reflexivos e conscientes, levando em conta que, de acordo com Prado (2005, p. 15), a aprendizagem baseada em projetos permite que o aluno

[...] aprenda-fazendo e reconheça a própria autoria naquilo que produz por meio de investigações que lhe impulsionam a contextualizar conceitos já conhecidos e descobrir outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto. Nessa situação de aprendizagem, o aluno precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de ideias, enfim, desenvolver competências interpessoais para aprender de forma colaborativa com seus pares.

Tais situações de aprendizagem estão em consonância com os PCN (1998, p. 27), visto que estes priorizam uma prática docente na qual sejam considerados os interesses e as motivações dos alunos e que garanta os conhecimentos essenciais ao desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da participação efetiva na sociedade. Nessa mesma ótica, a aprendizagem baseada em projetos cria condições para que os estudantes sejam sujeitos ativos, problematizando, investigando e propondo soluções para problemas reais. Entendemos que isso pode propiciar condições para o desenvolvimento da criatividade, da resiliência e da colaboração; pode favorecer ainda a criação de espaços para a aplicação de conceitos, para a tomada de decisões e para que o aluno aja com responsabilidade e respeito às diferenças e diversidades.

Coaduna com esse mesmo pensamento o texto da BNCC (2017, p. 13), em seus fundamentos pedagógicos, no que concerne às orientações para o desenvolvimento de competências, pois a Base sustenta que os alunos devem “‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (grifos no original). Dito de outro modo, as práticas pedagógicas devem estar direcionadas à formação integral dos alunos, envolvendo-os em situações reais de aprendizagem, como produtores de conhecimentos e, não somente, como receptores. Isso fica mais evidente quando a BNCC (2017, p. 14) afirma que, na sociedade atual, o estudante precisa “[...] reconhecer-se em seu

contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável [...]”, não sendo isso possível somente pelo acúmulo de informações.

A aprendizagem baseada em projetos não exclui, no entanto, o uso de outras estratégias pedagógicas em sala de aula. De acordo com Valente (2005), mesmo numa abordagem direcionada à transmissão de informações, é possível que o professor intervenha de forma a garantir que o aluno transforme as informações em conhecimento, usando outras atividades que envolvam reflexão. Nesse sentido, Valente (2005, p. 24) atesta que

A distinção entre uma abordagem educacional que privilegia a transmissão de informação e uma abordagem que enfatiza o desenvolvimento de projetos e a construção de conhecimento coloca os educadores entre dois polos que não podem ser vistos como antagônicos. Eles não podem ser extremistas no sentido de terem de optar exclusivamente por uma prática baseada na transmissão de informação ou na construção de conhecimento. O educador deve estar preparado e saber intervir no processo de aprendizagem do aluno, para que ele seja capaz de transformar as informações (transmitidas e/ou pesquisadas) em conhecimento, por meio de situações-problema, projetos e/ou outras atividades que envolvam ações reflexivas.

É importante que essas duas abordagens pedagógicas coexistam de forma articulada, possibilitando ao aluno a oportunidade de construir seus conhecimentos em diversas situações de aprendizagem. Na vivência dos projetos, entretanto, a ênfase dada ao processo de construção desses conhecimentos possibilita ao aluno “[...] descobrir ou produzir algo novo, procurando respostas para questões ou problemas reais” (PRADO, 2005, p. 15). Ainda na visão de Prado (2005), é fundamental para o aluno, além de reconhecer a própria autoria, ser apoiado pelo professor, já que os conteúdos trabalhados a partir de um projeto precisam ser sistematizados para que os conhecimentos sejam, de fato, colocados em prática.

Como afirma Valente (2005, p. 25), “é a dança entre as abordagens pedagógicas e as diferentes aplicações do computador que determina uma educação efetiva”. Consideramos importante conhecer o que as tecnologias podem oferecer em relação às metodologias fundamentadas na aprendizagem baseada em projetos. Dessa maneira, discutiremos, a seguir, a importância do uso das tecnologias na aprendizagem baseada em projetos.

2.2.3.2 Articulando projetos e tecnologias para uma aprendizagem efetiva

Compreendemos que redimensionar o fazer pedagógico na ótica da aprendizagem baseada em projetos usando as tecnologias digitais pode originar diversas possibilidades de inovação pedagógica e, conseqüentemente, de melhorias na aprendizagem dos alunos. Para Moran (2018), uma estratégia para a inovação pedagógica é a combinação de metodologias ativas e as tecnologias digitais, pois elas “ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços, de tempos; monitoram cada etapa do processo, visibilizam os resultados, os avanços e dificuldades” (MORAN, 2018, p. 10). Diante disso, o professor assume o papel de mediador, colaborando para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do progresso acadêmico do aprendiz.

Como mediador, o professor orienta o aprendiz e ajuda os estudantes a elaborarem seus próprios projetos, num processo de busca de respostas a questões que apresentem significados reais e relevantes para eles. “Tais processos se tornam mais viáveis com a disseminação das tecnologias móveis, com conexão sem fio à Internet, associada com as facilidades de manuseio das ferramentas e interfaces gratuitas, com potencial de interação, autoria e colaboração” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 61). Assim, consideramos que o envolvimento de nossos alunos como autores em projetos que agregam o uso de tecnologias digitais é fundamental não só para a ressignificação das práticas pedagógicas, mas para que aconteça, de fato, a formação de sujeitos preparados para as demandas da contemporaneidade.

Nos estudos de Almeida e Valente (2012, p. 67), foi constatado que para o funcionamento real e significativo de projetos com uso de tecnologias é necessário “que as atividades e os projetos que o aluno desenvolve sejam relacionados com a sua realidade; e que, além de disponibilizar os diferentes meios tecnológicos, o professor entenda as especificidades desses meios e saiba usá-los como recursos pedagógicos”. Sobre o primeiro aspecto, quando se envolve os estudantes em atividades que refletem seu contexto e seus interesses, faz-se emergir discussões significativas e, como afirma Henández (1998), elas proporcionam a formação de cidadãos com a autonomia e o conhecimento do mundo necessários para viver dignamente em sociedade.

Sobre a prática docente, é ilusório considerar que pode haver mudanças no processo de ensino e aprendizagem sem que o professor esteja aberto a rever, constantemente, sua prática, buscando suportes teóricos e conhecimentos específicos sobre como utilizar de forma didática as tecnologias digitais disponíveis na atualidade. Por isso, é preciso reconhecer que “o mundo

é híbrido e ativo, o ensino e a aprendizagem também, com muitos caminhos e itinerários que precisamos conhecer, acompanhar, avaliar e compartilhar de forma aberta, coerente e empreendedora” (MORAN, 2018, p. 603-605). Por conseguinte, o autor assevera que

As tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes. É cada vez mais importante a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente (MORAN, 2018, p. 603-605).

Fica evidente que, em um período de tantas transformações e incertezas, é importante trabalharmos com metodologias mais flexíveis, com projetos reais, buscando transformar nossas práticas de ensino transmissivo em contextos de aprendizagem mais dinâmicos e realmente relevantes para nossos alunos. Consideramos, então, que a aprendizagem baseada em projetos aliada ao uso das tecnologias digitais, num contexto cooperativo entre alunos e professores, aponta para transformações significativas e produtivas na sala de aula, de forma mais específica para a formação de leitores. E, refletindo sobre as práticas de leitura, abordaremos, na próxima seção, desde as concepções da leitura até o seu papel social.

2.3 LEITURA: DAS CONCEPÇÕES AO SEU PAPEL SOCIAL

No trabalho com a formação de leitores é necessário conhecer e discutir sobre as concepções de leitura, bem como refletir sobre sua importância social, buscando compreender como direcionar o fazer pedagógico. Com esse entendimento, abordamos, nesta seção, as concepções de leitura, letramento e multiletramentos. Na subseção “Das concepções de leitura aos multiletramentos”, enfocando as concepções adotadas neste estudo. A subseção posterior, “O papel da leitura no processo de constituição do sujeito”, trata da importância social da leitura, ressaltando seu poder transformador. Para o desenvolvimento dessas subseções, tomamos por fundamentação os estudos de autores como Bakhtin (2003), Rojo (2002, 2012), Soares (2009), Freire (2005, 2011) e Petit (2008), entre outros.

2.3.1 Das concepções de leitura aos multiletramentos

Buscando propor novas estratégias de incentivo à formação de leitores, consideramos necessário esclarecer algumas concepções teóricas que têm embasado o ensino de leitura até se chegar à compreensão de termos como letramento e multiletramentos.

O ensino de leitura tem contemplado, nas últimas décadas, diferentes perspectivas no que se refere à concepção de leitura. Podemos, a princípio, mencionar as teorias que vêm se modificando ao longo do tempo. Rojo (2002) faz um resgate cronológico e aponta a década de 1950 como um período inicial da concepção de leitura vista como decodificação do texto (primeira teoria), décadas depois passou a ser um processo de compreensão do texto (segunda teoria). Nessa concepção, o enfoque é dado ao texto e ao leitor. Num momento posterior, o ato de ler passou a ser entendido como interação entre o leitor e o autor, por meio de pistas deixadas pelo autor (terceira teoria).

Na fase atual, a autora diz que “a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2002, p. 2). Desse modo, no ato discursivo, o leitor relaciona o texto a outros textos, numa situação de réplica e de abertura a novas contribuições.

Na concepção de leitura fundamentada no dialogismo bakhtiniano, o ato de ler é um diálogo com o passado, visto como experiência do outro, em que vínculos são criados entre o leitor e o mundo e os outros leitores. Por essa ótica, Cosson (2014) afirma que a leitura é uma competência individual e social, na qual a produção de sentidos envolve quatro aspectos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.

Hoje em dia, há uma combinação desses quatro elementos chamada de “abordagens conciliadoras”. A esse agrupamento das três teorias “ordenado historicamente em um processo espiral de complexidade crescente”, Cosson (2014, p. 39) dá o nome de circuito da leitura, e afirma ainda que, na falta de uma delas, o circuito não se completa, havendo falha no processo. Em outras palavras, para se completar o processo de leitura é necessário que o autor seja ouvido para que se construam os sentidos do texto e se compartilhem os sentidos de uma sociedade.

Numa definição mais geral, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (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 que se sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferências e verificação, sem os quais não é possível proficiência.

Desse modo, os PCN/LP (1998) entendem a leitura como um processo em que o leitor competente é capaz de compreender de forma integral aquilo que está lendo, ou seja, consegue identificar os elementos explícitos e implícitos. Consegue também relacionar os textos que lê com outros já conhecidos, atribuindo-lhes sentidos e ainda justificar suas conclusões a partir da identificação dos elementos discursivos. Nessa mesma perspectiva e com base nos estudos de Bakhtin (2003), o leitor é um sujeito envolvido em um processo de interação, de tal forma que

Pode-se dizer que o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como um novo participante. O encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas. A molduragem do enunciado do outro pelo contexto dialógico (BAKHTIN, 2003, p. 329).

Esse autor defende a concepção interacionista da leitura, que se configura no hibridismo das concepções citadas anteriormente, em que o leitor “ocupa simultaneamente uma posição ativa e responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo [...] Toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Por tal afirmação, entendemos a leitura como uma atividade complexa, interativa, influenciada por aspectos cognitivos e sociocognitivos. Nessa atividade, o leitor é ativo, pois processa o texto, cognitivamente, orientado por objetivos ou finalidades, influenciado pelo contexto no qual está inserido.

Na sociedade atual, as práticas de leitura apresentam novas características em virtude da cultura digital. As novas formas de comunicação provocaram mudanças nos modos de ler e escrever, gerando a necessidade de se trabalhar ainda mais na perspectiva do letramento. Termo este criado a partir da segunda metade dos anos 1980, originário do inglês literacy: letra – do latim littera, e o sufixo – mento, que “denota qualidade, condição, estado, fato de ser” (Webster’s Dictionary apud SOARES, 2009, p. 17).

Para Soares (2009), letramento corresponde ao estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais exercerem de forma efetiva as práticas sociais de leitura e de escrita, diante das

transformações sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas. Assim, letramento está relacionado com as práticas sociais de uso da linguagem que envolvem a leitura e a escrita.

A partir dessa conjectura, entendemos que outros percursos devem ser seguidos nos processos de formação de leitores, pois os insumos tecnológicos como celulares, tablets, entre outros meios de comunicação estão, cada vez mais, presentes na vida dos estudantes, além das diversas representações culturais contemporâneas cada vez mais visíveis e próximas umas das outras. Essa diversidade de culturas, típica do mundo globalização, está, muitas vezes, à mercê da intolerância de alguns grupos em relação a outros. Há, desse modo, a necessidade de a escola contemplar os novos letramentos, incluindo nos currículos as tecnologias digitais e trabalhando pelo respeito quanto à variedade de culturas existentes. Sob essa perspectiva, foi proposta a “pedagogia dos multiletramentos”, um manifesto resultante de um Colóquio do Grupo de Nova Londres, organizado por pesquisadores dos letramentos. O resultado foi a publicação, em 1996, do manifesto *A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures* (ROJO, 2012).

Para discutir os multiletramentos, Rojo (2012) aponta as práticas letradas multiculturais (relacionadas à diversidade cultural de produção e circulação dos textos) e as multimodais (multiplicidade semiótica, relacionada às diversas linguagens que constituem os textos). Elas se apresentam melhor no formato de redes (hipertextos e hiperlinks), pois são interativas, colaborativas, fraturam as relações de poder estabelecidas, são híbridas, fronteiriças e mestiças (neste sentido, Rojo convoca Néstor García Canclini).

No panorama conceitual dos eventos de letramento, Soares (2004) afirma que, por vivermos um momento de transformações nos processos de leitura e escrita decorrentes da presença cada vez maior das tecnologias de comunicação eletrônica, torna-se oportuno verificar se o estado ou condição das práticas de leitura e escrita digitais (letramento na cultura digital) são diferentes das práticas tradicionais (letramento na cultura do papel).

Sobre isso, Zacharias (2016, p. 21) afirma que o letramento digital “[...] exige tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos”. Em outras palavras, de acordo com Coscarelli e Ribeiro (2014),

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados

pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras.

O letramento digital, a partir dessa conceituação, refere-se à capacidade de realizar ações, em meio digital, de forma satisfatória, demandando habilidades de leitura mais específicas, levando-se em conta que os textos apresentam características como hipertextualidade, multimodalidade e interatividade. Um indivíduo letrado digitalmente é capaz de construir sentidos a partir de textos que contêm links (palavras ou imagens que se conectam a outros textos), elementos escritos, sonoros e imagéticos, organizados de diferentes maneiras. Ademais, precisa ser capaz de localizar, filtrar e avaliar de forma crítica as informações disponíveis e conhecer as regras que regem a comunicação em rede. Portanto, sob a ótica de Dudeney, Hockly e Pregum (2016, p. 17), letramento digital diz respeito às “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido, eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Habilidades necessárias para que os sujeitos participem efetivamente da sociedade atual.

Em vista disso, as práticas de letramento digital precisam estar presentes na escola, já que, para a formação de leitores mais competentes, é imprescindível que haja uma quebra de paradigma e que sejam criados espaços para a leitura em diversos suportes (JIMENEZ, 2013). E “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” (ROJO, 2012, p. 8). Por esse prisma, o trabalho com a leitura em ambientes virtuais transcende a possibilidade de aquisição da competência leitora e abre espaço para os multiletramentos e, de forma mais específica, para o letramento digital.

No entanto, entendemos que o desafio, na verdade, é para nossas práticas escolares de leitura e escrita restritas desde muito antes da “era digital”, já que muitas crianças e jovens têm facilidade e prazer na navegação (ROJO, 2012, p. 22). Percebemos que nossos alunos já estão envolvidos com as tecnologias digitais em seu cotidiano, enquanto nossas práticas estão arraigadas nas tradicionais formas de ensino e aprendizagem.

No fazer pedagógico, em concordância com Freire (2005, p. 39), “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Diante disso, o desafio para o professor de língua portuguesa é desenvolver práticas pedagógicas condizentes com as transformações

sociais e culturais, a fim de que o estudante tenha verdadeiro acesso às diversas práticas letradas.

De acordo com a BNCC (2017, p. 68), o ensino de língua portuguesa deve contemplar “a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia”. Isso envolve o direcionamento de práticas coerentes com os processos cognitivos dessa nova geração. Além disso, o acesso ao ambiente conectado amplia as possibilidades de conhecer e valorizar outras culturas e contextos. Após exposto o posicionamento teórico relacionado à leitura no qual a presente pesquisa se insere, passemos agora a considerar seu papel no processo de constituição do sujeito

2.3.2 O papel da leitura no processo de constituição do sujeito

Formar leitores críticos e autônomos é um desafio para os mediadores de leitura, haja vista que a leitura, enquanto prática social, representa “[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2011, p. 9). A leitura, assim vista, é um instrumento necessário na formação e no desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, pois está intimamente ligada à aprendizagem e ao acesso aos conhecimentos produzidos. Assim, o desenvolvimento de uma sociedade está relacionado à formação de leitores. Sobre a importância do ato de ler, Freire (2011, p. 9) afirma que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. [...]. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Por esse viés, a prática crítica e democrática da leitura da palavra e do mundo pressupõe o ato de ler não apenas como decodificação, mas como instrumento de libertação, capaz de transformar a realidade na qual o sujeito está inserido. Na mesma linha do pensamento freiriano, Kleiman (2007) diz ser essencial acreditar na inserção de todos os grupos sociais nas práticas prestigiadas de uso da escrita, de maneira que se tornem também usuários críticos dessas

práticas. E ela afirma ainda que, “na atualidade, o principal desafio é conseguir, no sistema de ensino público, formar leitores e assegurar bons professores” (KLEIMAN, 2007, p. 1).

É importante, então, o incentivo à prática da leitura não apenas como estratégia para desenvolver habilidades cognitivas, mas como práticas sociais de inserção no mundo, a fim de diminuir as desigualdades. Para Britto (2016), promover a leitura só faz sentido se, subjacentemente a isso, existir uma ação política em que a democratização da leitura tenha como finalidade diminuir as desigualdades sociais, já que o acesso a ela sempre esteve ligado às relações sociais e ao poder aquisitivo dos indivíduos. Subentende-se que o exercício da cidadania e o letramento são fenômenos intrinsecamente articulados.

Ainda sob essa ótica, Petit (2008) destaca que os jovens que entraram em contato com a leitura passam a ter uma nova perspectiva para suas vidas. A autora traz uma abordagem da leitura associada ao desenvolvimento da autonomia, da independência e da construção de si mesmo, de maneira que “mesmo que a leitura não faça de nós escritores, ela pode, por um mecanismo parecido, nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas” (PETIT, 2008, p. 37). Essa mesma autora lembra, porém, que a leitura sozinha não transforma as pessoas em seres mais íntegros, no entanto,

[...] ler pode fazer com que a pessoa se torne um pouco mais rebelde e dar-lhe a idéia de que é possível sair do caminho que tinham traçado para ela, escolher sua própria estrada, sua própria maneira de dizer, ter direito a tomar decisões e participar de um futuro compartilhado, em vez de sempre se submeter aos outros. (PETIT, 2008, p. 100).

Nesse contexto, a leitura se apresenta como um instrumento de poder que pode transformar realidades sociais nas quais os sujeitos se encontram em condição de submissão. A leitura e a escrita sempre estiveram ligadas às relações de poder na sociedade. Segundo Britto (2016, p. 39), “os mais excluídos da leitura são também os mais excluídos da sociedade”, uma afirmação que reforça o ato de ler como libertação, como processo de ressignificação da vida pessoal do sujeito, havendo a possibilidade de novos caminhos e perspectivas.

Para Soares (2004, p. 48), “o ato de ler tem sido ao longo da história uma prerrogativa das camadas dominadoras; sua assimilação pela camada de base popular denota a vitória de um elemento indispensável não somente à preparação cultural, como ainda à modificação de suas categorias sociais”. Assim, evidencia-se a importância da formação de leitores como uma ação transformadora de si mesmo e do meio social. Petit (2008) também ressalta que os jovens e adolescentes, em contato com a leitura, reorganizam seus universos linguístico e simbólico. Em

vista disso, há condições favoráveis para transformações, reais ou simbólicas, em diversas áreas.

[...] transformações no percurso escolar e profissional que lhes permitem ir mais longe do que a programação social poderia levá-los; transformações na representação que têm de si mesmos, na maneira de se pensar, se dizer, se situar, no tipo de relações estabelecidas com sua família, seu grupo e sua cultura de origem; transformações nos papéis que lhes foram atribuídos pelo fato de terem nascido menino ou menina; transformações nas formas de sociabilidade e solidariedade; transformações na maneira de morar e de perceber o bairro, a cidade, o país em que vivem (PETIT, 2008, p. 99).

São, portanto, muitas as esferas da vida transformadas a partir do envolvimento com a leitura. Desse modo, é inegável o papel transformador do ato de ler, pois este se constitui num instrumento de acesso aos bens culturais e aos conhecimentos produzidos, abrindo espaço para a compreensão de suas próprias histórias, do seu meio social e do mundo. A leitura, a partir desse pensamento, expande a visão de si mesmo e dos outros, sem falar no desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da consciência crítica.

Em razão disso, “o professor faria bem, então, em ajudar o aluno a construir uma representação positiva da leitura e dos poderes que ela confere ao cidadão” (ANTUNES, 2003, p. 81, grifo do autor). Entendemos que esse é o maior desafio do professor que assume o compromisso com a educação: contribuir para que os alunos realmente queiram ler, queiram construir uma relação positiva com os livros e com a leitura em geral. Tal assertiva reforça ainda mais a urgência de refletirmos sobre as mudanças que as tecnologias digitais estão inserindo no ensino e também como forma de incentivar as práticas de leitura por meio de novos suportes e estratégias diferenciadas, ajudando ao aluno a construir uma ideia positiva da leitura tanto no meio impresso como no digital. A seção seguinte tratará, de forma mais específica, da leitura em meio digital.

2.4 A MEDIAÇÃO DA LEITURA E A LEITURA EM AMBIENTES VIRTUAIS

Nesta seção, abordaremos as formas de mediação relacionadas aos aspectos que envolvem o incentivo à formação de leitores e às práticas de leitura em meio digital, voltando-nos para os suportes, ambientes e perspectivas de mediação. Discutimos, posteriormente, sobre alguns aspectos cognitivos e sociocognitivos da leitura em ambientes virtuais, visando a compreender como se processa o desenvolvimento de habilidades de leitura em suportes

digitais. As temáticas abordadas nesta seção têm por alicerce autores como Freire (2005), Petit (2008), Silva (2003), Coscarelli (2016) e Paiva (2013, 2016).

2.4.1 A mediação da leitura, ambientes e suportes

O processo de formação de leitores requer uma reflexão sobre os aspectos que envolvem o incentivo à leitura, isto é, a forma como esse processo acontece pode ou não contribuir para a formação de leitores. Zilberman (2013, p. 221) afirma que quando a escola cumpre seu papel, no contexto da formação de leitores, “transforma o indivíduo habilitado à leitura em um leitor”. Do contrário, se a escola falha nesse propósito, pode afastar o aluno de todo tipo de leitura.

Para Andruetto (2017), a escola e o professor têm papel fundamental na diminuição da distância entre os livros e os alunos, de criar oportunidades de acesso à leitura com a visão de que o ato de ler por prazer deve caminhar em conjunto com a leitura crítica e transformadora. A autora acredita na existência de pontes que ligam os livros aos leitores, visto que “[...] onde houver um leitor, houve antes outros leitores, uma família, um professor, um bibliotecário, uma escola, outros que estenderem pontes” (ANDRUETTO, 2017, p. 24). Os esforços devem, portanto, estar voltados para a qualidade dessas pontes, ou seja, a qualidade da mediação.

O que se tem visto, no entanto, é que os estudantes perdem o interesse pela leitura conforme vão se passando os anos letivos (COLOMER, 2007). Talvez porque tenham desenvolvido apenas o hábito da leitura que, em conformidade com Villardi (1999), refere-se às atividades realizadas por um longo período, quase que diariamente, devido à leitura ser o ponto central do processo de ensino e aprendizagem, na fase de escolarização. O hábito criado nem sempre permanece, pois trata-se de leituras obrigatórias, o que torna o ato de ler desinteressante. Segundo Villardi (1999, p. 11), essa perspectiva, apesar de ser desejável, é insuficiente para que a leitura venha a fazer parte do cotidiano das pessoas. Há, nesse sentido, a necessidade de se “[...] desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para a vida toda”. Sendo assim, é importante criar espaços que privilegiem a leitura por prazer, por fruição.

Cabe-nos, diante disso, refletir sobre quais seriam as condições propícias para incentivar a leitura, notadamente em atenção ao contexto brasileiro, que, segundo informações do Instituto de Pesquisa Econômica (Ipea), em documento publicado em 2018 pelo Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (IPC-IG/PNUD), é um país repleto de desigualdades. Muitos de nossos

estudantes, por questões históricas, são oriundos de famílias não leitoras e, por isso, não costumam presenciar a prática da leitura em seu contexto social. Logo, a escola torna-se, talvez, o único ambiente de acesso aos bens culturais. A quarta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016) revela que, em 2015, o número de não leitores no Brasil ainda era muito alto: 43% simplesmente não leem. Para Failla (2016), responsável pela referida pesquisa, “não há dúvidas de que a mediação, quando promovida pelo professor, pelo bibliotecário, pela família, por um voluntário ou outro agente leitor é poderosa no despertar do interesse pela leitura”.

Buscando compreender como despertar esse interesse, lançamos nosso olhar para a mediação da leitura, na perspectiva da dialogicidade, um dos eixos fundantes das teorias freirianas, que pode ser entendida como prática fundamental para a construção e/ou apropriação do conhecimento. Sendo o diálogo a essência da educação, é através dele que nascem as práticas sociais e culturais, numa ação autônoma e libertadora, nas quais todos precisam ser reconhecidos e valorizados. Portanto, de acordo com Freire (2005, p. 91),

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito.

Seguindo essa lógica, o desejo de ler e de conhecer nasce quando o interesse em aprender ou descobrir é despertado, numa relação horizontal, dialógica e dialética entre professor e aluno. Essa relação educador-educando busca despertar a consciência crítica transformadora. A mediação pelo diálogo tem caráter humanístico e almeja o bem comum por meio da politização. Por conseguinte, na mediação, as leituras propostas devem estar relacionadas com as experiências e com o contexto do aluno leitor, para que estes possam trazer a discussão da obra lida para o seu dia a dia.

O mediador/incentivador da leitura busca, entre outras coisas, ajudar a percorrer o caminho para formação leitora, legitimando o desejo de ler dos que ainda não estão seguros, criando situações para que os alunos sejam envolvidos pelo universo da leitura. À vista disso, para despertar o desejo de ler, é imprescindível que o mediador comungue desse mesmo desejo de ler e, como apregoa Petit (2008, p. 140), “para transmitir o amor pela leitura, e, acima de tudo, pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor”. Nessa sequência, a mesma autora considera que

[...] não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É um professor, um bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual. Sobretudo no caso dos que não se sentem muito seguros a se aventurar por essa via devido a sua origem social, pois é como se, a cada passo, a cada umbral que atravessam, fosse preciso receber uma autorização para ir mais longe. E se não for assim, voltarão para o que já lhes é conhecido. Não é apenas para iniciar à leitura, para legitimar ou revelar um desejo de ler, que o papel de um iniciador aos livros se revela primordial. É também, mais tarde, no acompanhamento do trajeto do leitor (PETIT, 2008, p. 140).

Acompanhar o processo de formação de leitores é, portanto, essencial para que os esforços voltados para despertar os estudantes para a leitura não sejam em vão. No desafio de mediar a leitura, é necessário compreender também qual público queremos atingir. Isso nos leva a refletir sobre o repertório de leitura, os ambientes, as formas, as mídias e os suportes.

As práticas de leitura que antes aconteciam exclusivamente na sala de aula e na biblioteca, por meio dos livros impressos, também podem ocorrer em outros suportes: as telas dos computadores, tablets e celulares, acessíveis em praticamente todos os ambientes. A ideia de linearidade da leitura no impresso é ampliada com a incorporação de links, sons, imagens estáticas e em movimento. Ter acesso a novos suportes indica, ainda, ampliar o domínio sobre outras formas de ler e se comunicar.

Sobre a prática de leitura em meio digital, Silva (2003, p. 123) esclarece que a escola e o professor devem “[...] implementar práticas de leitura e escrita que levem os estudantes ao domínio de competências para o manejo de dois tipos de textualidade (escrita e digital), mesmo porque há vantagens e desvantagens em ambas, além de usos sociais próprios de cada uma delas”. Além da função social da leitura, Altenfelder et al. (2011, p. 41) asseveram que ler no mundo digital, ou seja, lidar com uma nova interface

[...] pressupõe um conjunto de habilidades necessárias às práticas letradas mediadas por computadores como construir sentidos a partir de textos que articulam hipertextualidade, códigos verbais, sonoros e visuais; localizar, filtrar, selecionar, relacionar e avaliar criticamente a informação; além da familiaridade com as normas e a ética que regem a comunicação no meio digital.

Na visão dos autores, ler na tela, comunicar-se por meio digital, conhecer, usar, participar, avaliar ou colaborar em ambientes interativos digitais são práticas importantes para nossos alunos, pois tais atividades abarcam uma série de habilidades importantes para o envolvimento efetivo em práticas sociais do mundo contemporâneo. Concordamos que a

conquista da autonomia pressupõe ter acesso a essas atividades, principalmente no ambiente escolar, de forma a alargar os espaços de interação com as tecnologias digitais. Por conseguinte, conhecer os aspectos cognitivos e sociocognitivos relacionados a esse conjunto de habilidades é relevante para que as interações com o universo digital passem, de fato, a constituir-se em multiletramentos.

2.4.2 Alguns aspectos cognitivos e sociocognitivos da leitura em ambientes virtuais

O processo de formação de leitores em ambientes virtuais requer uma abordagem sobre os aspectos cognitivos e sociocognitivos da leitura. Buscamos compreender de que forma as habilidades e competências na área da compreensão e interpretação de textos podem ser aprimoradas, pois “a leitura e escrita na tela do computador requerem, de certa perspectiva, um sistema de convenções diferente daquele que regula aquelas atividades em folha de papel” (GOULART, 2007, p. 54). É necessário, portanto, perceber tais convenções para que o processo de mediação seja mais eficiente.

De acordo com Coscarelli (2016), é necessário entender os aspectos cognitivos que envolvem leitura na tela, pois as habilidades e estratégias de leitura e “navegação” precisam estar entrelaçadas para que aconteça uma leitura on-line eficiente. Isso é importante para que o professor detecte problemas que dificultam esse tipo de leitura.

Referente a isso, Paiva (2016) propõe, para o ensino de leitura de textos em meio digital, entender as habilidades em níveis recursivos, ou seja, primeiramente em um nível mais amplo e depois em um nível mais específico. O conjunto dessas habilidades de que o leitor lança mão ao ler o texto é chamado de “matriz de habilidades recursivas”. No entanto, além dessas habilidades amplas e específicas, existem as complexas, necessárias para qualquer tipo de leitura.

Nossa experiência mostra que, em muitos casos, os alunos com os quais trabalhamos não desenvolveram, plenamente, tais habilidades complexas. Prova disso é que, ao serem submetidos a exames especializados em avaliar o desempenho em leitura, os resultados são desanimadores. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que realiza pesquisas por amostragem com estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental, na faixa etária dos 15 anos, classificou o Brasil, em 2015, na 56ª colocação em leitura, dentre os 70 países participantes desse programa. Em virtude disso, as práticas de

leitura, tanto em suportes impressos como em meio digital, são necessárias para que se crie uma cultura de práticas leitoras.

Sobre a leitura no meio digital, Paiva (2016) considera que, referente às habilidades mais amplas, não há diferença da leitura no impresso ou no digital, podendo haver, no caso desta, maior exigência das habilidades amplas junto a outras específicas. Nesse sentido, sugere o trabalho com três habilidades complexas essenciais. A primeira, “navegar-localizar”, refere-se à capacidade de o leitor localizar e selecionar informações, de acordo com seus objetivos, observando todo o arranjo textual, recursos e suportes. A segunda, “relacionar-avaliar”, está ligada à capacidade de relacionar informações diversas como, por exemplo, verbal e imagético. Também é necessária a avaliação das articulações estabelecidas quanto ao propósito do leitor. A última, denominada “compreender-usar”, é a utilização daquilo que foi compreendido do texto, até o momento, para que se possa compreender as informações seguintes.

Assim, para a leitura efetiva do texto, é necessário agir de forma recursiva. Isso refere-se ao movimento “[...] em que o leitor utiliza esquemas pré-concebidos quantas vezes for preciso para processar novas informações, criando assim esquemas reformulados, que foram moldados pelos estímulos que vêm do texto e pelo meio social por meio dos eventos de letramento de que ele participa” (PAIVA, 2013, p. 65). Isso acontece porque existem outras habilidades mais gerais e mais específicas para cada uma dessas habilidades complexas.

Acerca da questão sociocognitiva, algumas teorias de aprendizagem já consagradas podem ser consideradas para apoiar práticas de formação de leitores na era digital. Nessa perspectiva, Souza (2007) retoma a Teoria do Desenvolvimento Social de Vygotsky para afirmar que o conceito de interação social, como fator fundamental para o desenvolvimento da cognição, pode ser

[...] aplicado à interação continuada em ambientes virtuais, na medida em que esta fornece contínua exposição a diferentes pessoas, com níveis diversos de desenvolvimento cognitivo, extrapolando o universo possível de interações dos espaços tradicionais de aprendizagem (SOUZA, 2007, p. 109).

O trabalho de incentivo à leitura através da formação de grupos de aprendizagem cooperativa em ambiente digital pode favorecer efetivamente a formação de leitores proficientes por meio da observação e da convivência com os demais. Outro aspecto relevante é o uso das tecnologias digitais para envolver os estudantes em situações concretas, distintas das atividades de sala de aula, normalmente voltadas para conhecimentos abstratos. Ainda

retomando os estudos de Souza (2007), há uma ligação possível entre a Teoria do Aprendizado Situacional de Jean Lave com a aprendizagem em ambientes on-line, pois, de acordo com essa teoria, o processo de aprendizagem empreende interação social em contexto autêntico. No caso do trabalho com formação de leitores, inferimos que o meio digital torna mais concreta a interação, já que os usuários estão envolvidos em processos reais de comunicação, leitura e produção de textos.

As discussões apresentadas nos levam a crer que as práticas de letramento digital são essenciais para a formação de leitores proficientes. Em consequência disso, torna-se imprescindível que se disponibilizem espaços e suportes diversos para o exercício da leitura, observando-se os aspetos cognitivos e sociocognitivos das práticas de leitura de nossos estudantes. Por esse prisma, e através dos estudos aqui revisados, a eficiência no processo de desenvolvimento de competências e habilidades em leitura digital requer práticas que conciliem leitura e navegação, entendendo as habilidades em níveis recursivos, considerando-se que as competências se desenvolvem progressivamente, a partir de outras formadas anteriormente.

Compreendemos também que a interação continuada em ambientes virtuais é importante para a formação de leitores, pois possibilita o envolvimento em situações concretas, como também permite o contato com outras pessoas, com níveis diversos de cognição. Portanto, a atenção aos aspectos cognitivos e sociocognitivos é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com as demandas atuais relacionadas à formação de leitores.

As dificuldades associadas às práticas de incentivo à leitura nos anos finais do ensino fundamental, de forma mais específica, no 9º ano, se apresentam como uma lacuna no campo de atuação do professor de língua portuguesa. As teorias revisadas neste capítulo sinalizam para uma postura pedagógica inovadora diante do desafio de incentivar a formação de leitores. Sugere-se a criação de um ambiente propício ao envolvimento com a leitura, em que se combinam dialogicidade e ambientes mais interativos e digitais, e onde o estudante é o protagonista em todo o processo. Ao mesmo tempo, quando professores e alunos refletem de forma crítica sobre as experiências que vivenciam em sala de aula, criam-se possibilidades para as transformações desejadas. À luz das perspectivas teóricas discutidas, trataremos, no capítulo seguinte, de descrever o processo metodológico adotado para a efetivação do presente estudo.

3 A TRILHA METODOLÓGICA NORTEADORA DA PESQUISA

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.

(Paulo Freire)

Instigados pelo propósito de investigar como as tecnologias digitais, em especial o *podcast*, podem incentivar a formação de leitores nas aulas de língua portuguesa, apresentamos a “trilha”, ou seja, os encaminhamentos metodológicos que viabilizaram tal processo investigativo. Por conseguinte, estruturamos o presente capítulo em três seções. A primeira, “A natureza da pesquisa”, trata da abordagem qualitativa, do método e dos tipos de pesquisa que apoiam este trabalho. A seção seguinte, “A caracterização do universo da pesquisa”, remete ao contexto da investigação, aos participantes, aos instrumentos utilizados e aos procedimentos da coleta de dados. A terceira seção, “Os procedimentos e as categorias de análise de dados”, apresenta toda a sequência de passos seguidos para a análise de dados, bem como as categorias utilizadas. A última seção, “O Projeto LFL”, apresenta o processo de desenvolvimento da proposta didático-pedagógica.

3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

A presente seção esclarece sobre a natureza desta pesquisa. No entanto, consideramos necessário, antes, compreender que questionar sobre a própria prática favorece que o fazer científico do professor se distinga dos demais por “[...] seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias” (BORTONIRICARDO, 2008, p. 46). Partindo dessa compreensão e com o propósito de produzir conhecimentos para aplicações práticas direcionadas à solução de problemas específicos da sala de aula, a resistência à leitura, buscamos, inicialmente, fundamentação a partir da sondagem e do estudo das contribuições teóricas no âmbito da LA, compreendida por Moita Lopes (1994, p. 22-23) como

[...] uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico,

e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista.

Isso indica que os estudos dessa natureza contribuem para que professores de língua portuguesa tenham condições de decidir o que é apropriado trabalhar em sala de aula e como organizar estratégias que ajudem os estudantes a atingir maior domínio da língua. Com essa visão, a LA vem discutindo, desde o início do século XXI, sobre as práticas de leitura e escrita à luz das tecnologias digitais. Além disso, esse campo de estudo contempla também o estudo das experiências, voltado à compreensão de eventos vivenciados por professores e alunos, em contextos de ensino e aprendizagem, procurando entender o que acontece em sala de aula, do ponto de vista dos envolvidos (MICCOLI, 2014).

Situados nesse campo de pesquisa e a partir da revisão das fontes bibliográficas, foi possível inter-relacioná-las e aproximá-las do nosso objeto de pesquisa, o qual se debruçou sobre as ações atreladas às tecnologias digitais desenvolvidas em sala de aula para o incentivo à formação de leitores. Nessa perspectiva, listamos os principais autores que alicerçaram o estudo do fenômeno em questão: Coscarelli (2016), Dewey (1978, 1979), Freire (2005, 2011), Hernández (1998, 2012), Kenski (2012), Miccoli (2006, 2007, 2014), Moran (2007, 2013, 2018), Petit (2008) e Rojo (2002, 2012). À luz desses aportes, tivemos o propósito de evidenciar as transformações ocorridas após os caminhos trilhados na busca de incentivar a leitura por meio de uma proposta didático-pedagógica.

No caso deste trabalho, por buscarmos interpretar e compreender as experiências dos participantes diante das atividades desenvolvidas no Projeto LFL (processo detalhado na subseção 3.4 deste capítulo), bem como os resultados percebidos após o término da estratégia aplicada, trata-se de uma abordagem qualitativa. Nessa direção, procuramos identificar nas experiências vivenciadas durante o projeto os significados perceptíveis a partir da voz de quem vivencia (professora pesquisadora e alunos participantes), buscando refletir sobre a aprendizagem baseada em projetos aliada ao uso das tecnologias digitais como forma de fomentar a leitura, verificando se os alunos se sentem motivados e curiosos para adentrar no mundo da leitura por meio do contato com as tecnologias digitais, em um ambiente de protagonismo.

Diante disso, trazemos o pensamento de Oliveira (2016, p. 37), ao referir-se à abordagem qualitativa como “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu

contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Buscamos, então, observar a realidade pesquisada com o intuito de compreender, por exemplo, como os alunos reagem ao ouvir os *podcasts*.

Em conformidade com Moita Lopes (1994), a abordagem qualitativa inserida nos estudos interpretativistas visa a interpretar os múltiplos significados que constituem as realidades. Sendo assim, importa a intersubjetividade, o que permite chegarmos mais próximo da realidade, em que os significados que se constroem na interação humana não são passíveis de padronização. Ao referir-se à padronização, característica do positivismo, Moita Lopes (1994) afirma ser uma forma distorcida de perceber a realidade por não captar os múltiplos significados que o ser humano atribui à sociedade ao constituí-la. Dessa forma, nosso foco são os aspectos processuais que ocorrem em sala de aula, entendida como um ambiente social, rico em significações.

Segundo a ótica de Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), ao referir-se às pesquisas na área educacional, na abordagem qualitativa, o docente associa o trabalho de pesquisa ao seu fazer pedagógico, “tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive”. Com isso, segundo a autora, o professor tem condições de compreender suas ações como mediador e encontrar caminhos para o aperfeiçoamento profissional. Esse pensamento está em consonância com as bases dos estudos das experiências, levando-se em conta que esta pesquisa busca explorar os processos e dinâmicas que ocorrem em sala de aula, a partir de depoimentos de alunos e da visão da professora pesquisadora. O objetivo é revelar questões particulares do ambiente educacional a fim de compreender o processo de ensino e aprendizagem.

O caráter qualitativo e interpretativista do estudo de experiências desenvolvidas em sala de aula encontra sustentáculo na etnometodologia, uma abordagem teórico-metodológica que apresenta como conceitos-chaves: a indicialidade, a reflexividade, a relatabilidade e a noção de membro. Todos com alto grau de complementaridade e de solidariedade (GARFINKEL, 1984). Esses conceitos se alinham aos propósitos desta investigação uma vez que se firmam como suporte para a obtenção, interpretação e análise do material coletado. Isso implica que a etnometodologia reconhece “que as interpretações dos indivíduos sobre as práticas ordinárias, localizadas nas interações e sob influência da linguagem, são elementos descritivos e constitutivos da realidade social” (OLIVEIRA, 2011, p. 63).

Sobre o conceito de indicialidade, este caracteriza-se pela “maneira como cada situação particular constrói aspectos indiciais específicos de significação” (OLIVEIRA, 2011, p. 82).

Nesses termos, a construção de sentidos se dá de acordo com cada contexto situacional particular. Além disso, como afirma Oliveira (2011, p. 84),

[...] a indicialidade se mostra como um conceito extremamente relevante para os estudos etnometodológicos e estudos da linguagem em geral. Através do conceito de indicialidade reconhecemos existirem múltiplas marcas de sentido orientadoras da comunicação social. Além das palavras, encontramos indícios de significações diversas, visuais ou não, inferidos nas relações interpessoais e construídas historicamente em cada grupo social.

Sendo assim, o processo de comunicação entre os indivíduos é composto de elementos indiciais que geram significações gerais ou específicas e dependem das situações em que ocorre a interação social. No que tange ao contexto deste trabalho, podemos afirmar que o conceito de indicialidade tem relevância devido ao seu caráter revelador. Podemos, nesse sentido, identificar pistas de atribuição de sentido na linguagem, nas expressões ou nas ações dos atores envolvidos na proposta didático-pedagógica.

No que se refere à reflexividade, trata-se de um elemento cognoscitivo do indivíduo que permite a descrição e/ou produção de uma ação em situações de interação. Assim, “compreende as propriedades racionais reconhecíveis por parte dos indivíduos a partir do senso comum que estes têm das coisas que dizem ou fazem nos seus contextos de interação” (OLIVEIRA; MONTENEGRO, 2012, p. 144). Pelo conceito de reflexividade, podemos conhecer e analisar as reflexões dos participantes sobre as ações desenvolvidas ao longo do processo interativo de produção dos *podcasts* e ao final das atividades de aplicação da proposta didático-pedagógica.

Seguidamente, o conceito de relatabilidade “permite aos atores sociais comunicarem e tornarem as atividades práticas racionais compartilháveis” (GUESSER, 2003, p. 162). Esse aspecto torna viável a constituição de documento passível de análise. Buscamos, nessa direção, investigar eventos relativos aos processos que envolvem estratégias de incentivo à leitura a partir da experiência relatada pelos atores envolvidos no ambiente social da sala de aula.

Ainda sobre os conceitos da etnometodologia, relacionamos também ao nosso estudo o conceito de noção de membro, que “refere-se à qualidade de pertencimento social a uma determinada comunidade” (OLIVEIRA, 2011, p. 96). Nesse conceito, o mesmo autor (2011, p. 97) salienta que a linguagem é considerada a base do pertencimento a determinado grupo, no entanto, há outras características que indicam a condição de membro de um grupo, como “a conduta, a maneira de resolver os problemas, a rotina, o conhecimento e as crenças”. Portanto, a maneira como determinado grupo reflete e relata suas experiências está diretamente

relacionada ao contexto social. É com esse entendimento que procuramos analisar a experiência vivenciada pelos alunos, por meio de seus relatos e de seus métodos de ação.

Quanto aos procedimentos de investigação, adotamos a pesquisa-ação de cunho educacional que tem como propósito aprimorar práticas de ensino e aprendizagem. Tripp (2005, p. 445) a conceitua como “[...] uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]”. Por essa lógica, a pesquisa-ação visa a mais que descrever; pretende atuar no contexto situacional da pesquisa, a fim de modificá-lo. Tomando por base a visão de Tozoni-Reis (2010, p. 34), a pesquisa-ação

Articula, radicalmente, a produção de conhecimentos com a ação educativa, isto é, por um lado, investiga, produz conhecimentos sobre a realidade a ser estudada e, por outro e ao mesmo tempo, realiza um processo educativo para o enfrentamento dessa mesma realidade. [...]. Essa modalidade de pesquisa tem o propósito de compartilhar os saberes produzidos pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. Nesse tipo de pesquisa, os participantes deixam de ser “objetos” de estudo para serem pesquisadores, sujeitos produtores de conhecimentos sobre sua própria realidade.

A partir dessa assertiva, enfatizamos que este estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação em consequência de seu caráter participativo, uma vez que o Projeto LFL foi conduzido pela professora pesquisadora em colaboração com os alunos “formadores³” (grupo de alunos envolvidos na realização das ações voltadas para incentivar os demais alunos a se tornarem leitores) e depois aplicada aos outros alunos do 9º ano. Os alunos formadores assumiram, ao lado da professora pesquisadora, a postura de pesquisadores e produtores de conhecimento, buscando-se, por meio de atividades atreladas ao uso das tecnologias digitais, reduzir ao máximo a falta de interesse pela leitura.

De fato, o caráter participativo deste estudo, em virtude da aplicação de uma proposta didático-pedagógica fundamentada na aprendizagem baseada em projetos, representa um ponto importante e colabora para que a ação de pesquisar tenha ainda mais relevância. Como apregoa Tripp, (2005, p. 454), “[...] a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo”. Portanto, a ação tem maior alcance quando há o engajamento de um grupo, e não apenas do pesquisador.

³ Selecionados segundo critérios apresentados na p. 71.

Ainda diante das características desta investigação, ressaltamos seu caráter descritivo. A pesquisa descritiva tem como característica “analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise da realidade pesquisada” (OLIVEIRA, 2016, p. 68). Sendo assim, a descrição nos auxiliou na compreensão do fenômeno estudado, como também esteve presente em todo o processo investigativo, desde a caracterização dos aspectos gerais da pesquisa (definição de métodos e técnicas para coleta de dados) até a fundamentação teórica e posterior análise do corpus constituído.

Em concordância com Gil (2008), as pesquisas descritivas revelam as particularidades de uma experiência. É na seção “Projeto LFL: que caminhos foram percorridos”, no capítulo quatro, “As vozes da pesquisa: reflexão e análise dos resultados”, que a descrição se evidencia de forma mais consistente, revelando o percurso de todas as experiências vivenciadas com o desenvolvimento do Projeto LFL. Nessa seção, estão reunidas e analisadas informações sobre todo o processo, a partir da observação do professor pesquisador e da visão dos alunos participantes.

3.2 A CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

Reconhecer os participantes da pesquisa como membros de um grupo é fundamental para o pesquisador compreender que cada um é um indivíduo que traz consigo marcas do contexto social. Conheceremos, nesta seção, a escola campo de pesquisa e os participantes deste estudo. Apresentam-se também os instrumentos da investigação e os procedimentos da coleta de dados que geraram o corpus para a análise.

3.2.1 A escola e os participantes

O universo desta pesquisa é uma escola pública municipal de uma cidade do interior do Ceará, na qual a pesquisadora atua como professora desde 1997, quando foi admitida por concurso público. A escola, campo de pesquisa, foi contemplada, em 2003, com o Programa Escola Ideal, do Ministério da Educação (MEC), que destinou recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a melhoria da estrutura física e pedagógica das instituições. Assim, atende atualmente 618 alunos nos turnos matutino (2º ao 5º ano) e vespertino (6º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos), distribuídos em 26 turmas, sendo

246, nos anos iniciais, e 372, nos anos finais. Trata-se da única escola de ensino fundamental da zona urbana, por isso recebe grande demanda advinda também da zona rural da região em que se localiza.

Dispõe de boa estrutura física, contando com 15 salas de aula (nove salas na parte térrea e seis no primeiro andar), uma diretoria, uma sala para os professores, três banheiros, refeitório, auditório, secretaria, quadra de esportes coberta, cozinha e praça de recreação. A instituição também dispõe de três ambientes de aprendizagem: Sala de Recursos Multifuncionais, Laboratório de Informática equipado com 15 computadores conectados à Internet e Sala de Multimeios com acervo bibliográfico constituído de 1.627 livros. Quanto aos equipamentos disponibilizados para atuação pedagógica, conta-se com televisão, videocassete, DVD, copiadora, impressora, sistema de som, projetor multimídia (data show) e câmera fotográfica.

A equipe gestora é composta por uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas, professoras que foram remanejadas para essa função. No total, são 90 funcionários, dos quais 52 são professores. De acordo com levantamento realizado na escola sobre a relação professor/formação/disciplina, nos anos finais, apenas 25,7% das disciplinas são ministradas por professores com formação superior na área pertinente; 40,4% são ministradas por professores com formação superior diferente; e 33,9% são ministradas por professores sem formação superior. Há, ainda, cinco professores lotados em outros ambientes: Laboratório de Informática, Centro de Multimeios e Sala de Recursos Multifuncionais.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) foi reformulado em 2017 por meio de reuniões envolvendo a comunidade escolar. Os objetivos e propostas visam à formação integral do aluno, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação (MEC). A escola participa das avaliações externas - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No entanto, não há, nesse documento, nenhuma ação voltada especificamente para a formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental, isto é, os alunos participantes desta pesquisa não fazem parte dos referidos programas ou projetos.

A escola desenvolve um trabalho em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME), formada por uma equipe de pedagogos, psicóloga, orientadores educacionais, professores habilitados nas áreas de história, biologia e letras, que realiza formações semestrais com os professores e oferece suporte por meio do fornecimento de atividades didáticas, de acordo com o currículo escolar e com o acompanhamento sistemático de programas e projetos.

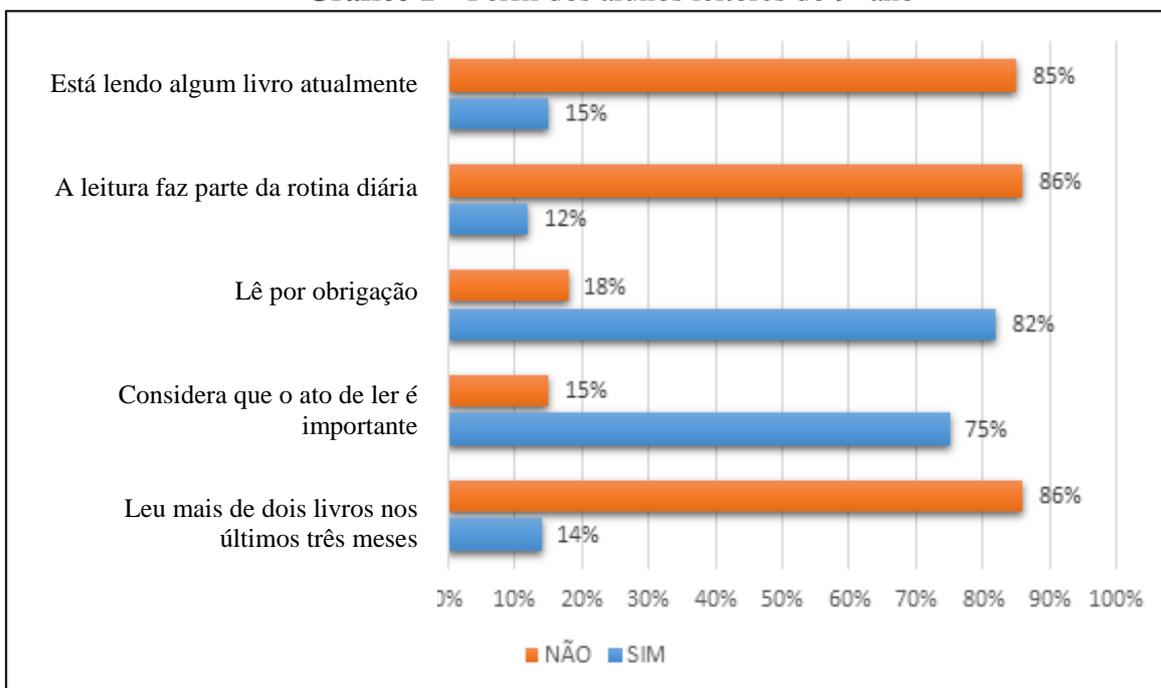
Os participantes/colaboradores compõem a turma de 26 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, do turno vespertino, e uma professora de língua portuguesa, que também é a pesquisadora deste trabalho. Para que os alunos participassem deste estudo, foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), pelo qual os pais ou responsáveis tomaram ciência da pesquisa e autorizaram a participação, por meio do Consentimento Pós-Informação (Apêndice D).

A escolha dessa turma deu-se pelo fato de haver grande número de alunos com baixo índice de aprendizagem e por serem muito resistentes a qualquer tipo de leitura. Era uma turma composta por alunos com faixa etária entre 12 e 14 anos, sendo 12 meninas e 14 meninos. Em sua grande maioria, de acordo com as fichas de matrícula, eram filhos de agricultores e pecuaristas, inscritos em programas sociais do governo federal.

As conversas em sala de aula revelaram um contato mínimo ou inexistente de grande parte dos alunos com obras literárias ou outros textos. Esse contato era restrito ao material ofertado em sala de aula para realização de atividades. Em contrapartida, a grande maioria fazia uso constante das tecnologias digitais, principalmente do celular.

Com o objetivo de resguardar eticamente a identidade dos alunos participantes, a identificação foi realizada através dos seguintes códigos: “ALF” (Aluno Formador), em número de oito alunos; e “ALP” (Aluno Participante), em número de 18 alunos. Os participantes foram assim classificados com base nas características de envolvimento nas atividades do Projeto LFL. O primeiro termo, “Aluno Formador”, refere-se aos oito alunos formadores que realizaram, na primeira fase, ações voltadas para formar novos leitores, por isso, “formadores”. O segundo termo, “Aluno Participante”, refere-se aos 18 alunos restantes, que participaram apenas da segunda fase do projeto. Nessa fase, os alunos foram incentivados a participar das atividades de leitura e audição dos *podcasts*, assim foram chamados de “participantes”.

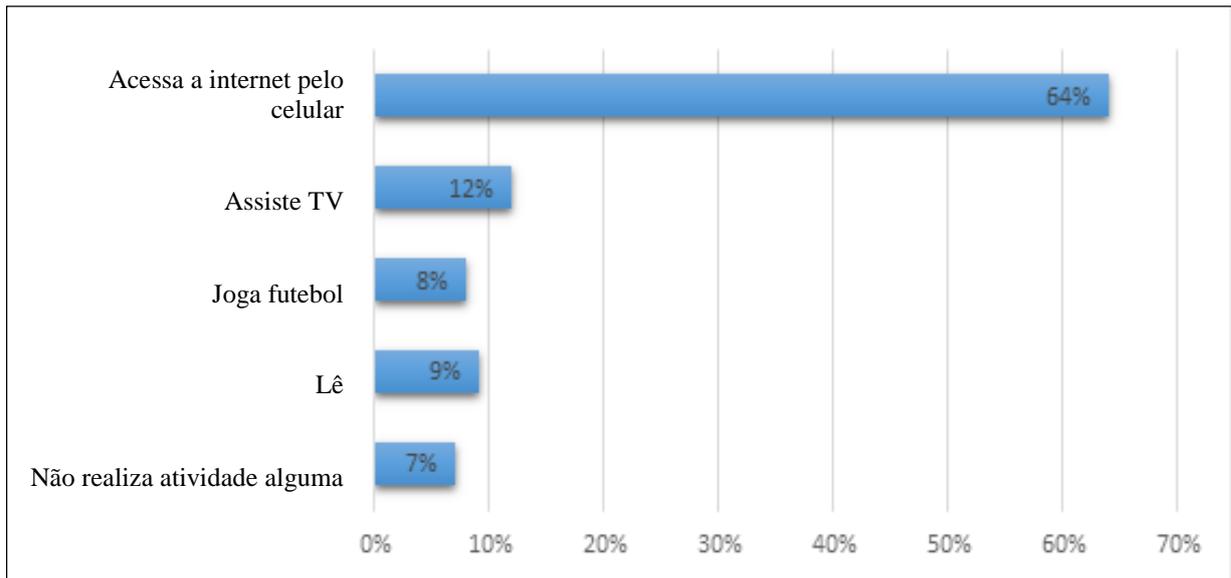
Para evidenciarmos de forma mais clara o perfil dos participantes, aplicamos um questionário (Apêndice A) contendo perguntas sobre a relação dos educandos com a leitura e com as tecnologias digitais.

Gráfico 1 – Perfil dos alunos leitores do 9º ano

Fonte: Autoria própria.

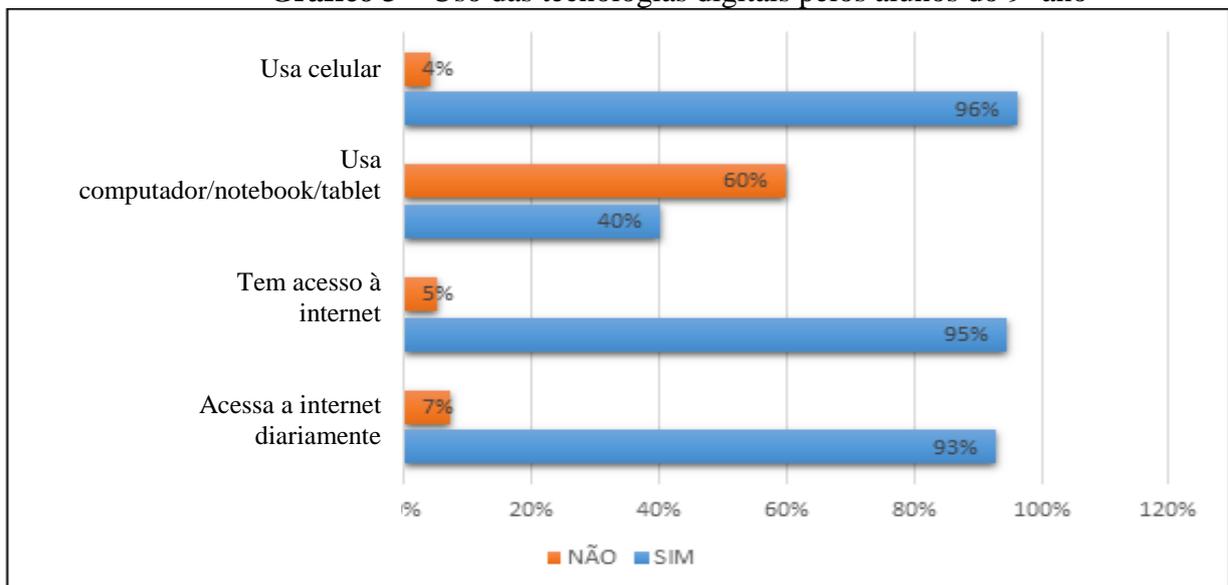
Diante desses dados, foi possível concluir que a grande maioria dos estudantes do 9º ano, apesar de considerar que ler é importante, não demonstra interesse pela leitura e, quando o faz, é por obrigação. Apenas 14% deles leram livros nos últimos três meses. Essa é uma realidade que está presente em boa parte das regiões brasileiras. Segundo a 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016), 43% dos brasileiros não são leitores e 30% nunca compraram um livro. No entanto, essa pesquisa também mostrou que, apesar da concorrência com as redes sociais, jogos on-line, TV, entre outros, os internautas, ainda numa porcentagem pequena de 2%, estão acessando blogs, fóruns ou redes sociais sobre livros. Isto é, os jovens estão iniciando o contato com a leitura por meio do uso das tecnologias digitais.

Failla (2016, p. 25), organizadora dessa pesquisa, afirma que “Não há dúvidas de que a mediação, quando promovida pelo professor, pelo bibliotecário, pela família, por um voluntário ou outro agente leitor é poderosa no despertar do interesse pela leitura”. Isso revela que os jovens podem ser influenciados por leitores de qualquer grupo social, quando é feita a mediação entre eles e os livros. A partir dos dados coletados no questionário (Apêndice A), averiguamos o que os alunos do 9º ano gostam de fazer em seu tempo livre.

Gráfico 2 – O que os alunos do 9º ano gostam de fazer em seu tempo livre

Fonte: Autoria própria.

Os participantes demonstraram, em sua maioria, a preferência pelo uso das tecnologias, principalmente o celular. Apenas 9% dos estudantes gostam de ler nas horas vagas. Os resultados revelam uma interação efetiva com as tecnologias. Isso mostra que trazer diferentes linguagens e meios para o ambiente escolar pode ajudar a despertar o interesse dos alunos pela leitura. No entanto, para que isso se tornasse viável, foi importante inteirarmo-nos das condições de acesso desses estudantes às tecnologias. Assim, coletamos informações sobre o percentual de alunos com acesso à internet e a outras tecnologias

Gráfico 3 – Uso das tecnologias digitais pelos alunos do 9º ano

Fonte: Autoria própria.

O uso de celulares e da internet é prática comum dos alunos do 9º ano. Cerca de 95,5% utilizam-se dessas inovações tecnológicas em seu dia a dia. O resultado equipara-se ao da pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação Educação (TIC Educação), de 2017, organizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Nela, há informações de que 97% dos estudantes brasileiros de escolas públicas e privadas das regiões urbanas acessam a internet por meio de celulares. Sendo assim, os dados obtidos na presente pesquisa coincidem com os de outras pesquisas, inclusive com uma de abrangência nacional.

3.2.2 Os instrumentos da pesquisa e os procedimentos da coleta de dados

Considerando a abordagem qualitativa adotada nesta investigação, os instrumentos usados para coleta de dados foram o questionário, a observação participante, o diário de bordo produzido pelos alunos na primeira fase do Projeto LFL e os relatos de experiências (anexo D) produzidos ao término das atividades dessa proposta didático-pedagógica.

Tais escolhas justificam-se devido ao objetivo geral deste estudo: investigar as experiências de alunos a partir do uso de *podcasts* para incentivar a leitura, no contexto da aprendizagem baseada em projetos, nas aulas de língua portuguesa, e por considerarmos instrumentos que facilitam a comunicação quanto à obtenção de dados qualitativos (OLIVEIRA, 2016). Nesse caso, como forma de diagnóstico da situação inicial, aplicamos um questionário, a fim de compreender a relação dos envolvidos com a leitura e com as tecnologias. Esses dados foram utilizados para o fim específico de conhecer, de forma mais clara, o perfil dos alunos participantes.

Buscando desvendar os fenômenos e fatos, nesse percurso, utilizamos a observação participante que, segundo Oliveira (2016, p. 80), trata-se de uma técnica de coleta de dados que “[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado a fim de obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto”. Por meio dessa técnica, foi possível examinar o processo pedagógico desenvolvido por meio do Projeto LFL sob a ótica do professor envolvido. Para Lüdke e André (2013, p. 30), “[...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno”. Referenciando o estudo das experiências, o ponto de vista do professor envolvido na ação pedagógica possibilita uma compreensão mais acentuada do objeto em questão, haja vista que

“[...] o acesso à teia de relações que subjaz à experiência levará ao melhor conhecimento daquilo que é objeto de pesquisa [...]” (MICCOLI, 2014, p. 278). Durante toda a trajetória, a interação direta proporcionou mais que a avaliação dos fatos, circunstâncias, permitiu a aproximação afetiva que abriu espaço para o diálogo focado em interesses coletivos. Logo, foi possível vivenciar e compartilhar aprendizagens, descobertas, mas também angústias e dificuldades.

Com o desenvolvimento do Projeto LFL, foi realizada uma sequência de atividades e oficinas que resultaram na construção de um repositório digital, disponibilizado em um blog contendo os *podcasts* e links de acesso aos livros de ficção escolhidos e indicados pelos alunos formadores, a partir de seus próprios repertórios de leitura. Essas ações se configuraram em um processo interativo, cooperativo e dinâmico de construção do conhecimento, o qual foi retratado em um diário de bordo, a partir das concepções dos alunos formadores envolvidos na primeira fase do projeto. O citado diário é referenciado no capítulo de análise como “DBAF” (Diário de Bordo dos Alunos Formadores).

Na primeira fase do referido projeto, os oito alunos voluntários do 9º ano B (leitores ativos que aceitaram participar, de forma voluntária, como formadores de novos leitores) assumiram o compromisso de criar *podcasts* contendo resenhas de livros de ficção, disponibilizá-los em uma página na internet e divulgá-los para os demais alunos participantes (18 alunos envolvidos na segunda fase do projeto), com o intuito de conquistá-los para o universo da leitura.

Para o registro desse percurso, usaram um diário de bordo, no qual relataram suas percepções, aprendizagens, dúvidas, descobertas, erros e acertos. Esse instrumento revelou a experiência vivenciada pelos alunos formadores em contexto de protagonismo, no qual assumiram a condição de produtores de material didático envolvidos em uma causa coletiva, a de formar novos leitores usando tecnologias digitais e criatividade. Foi possível conhecer, por meio desse diário, os benefícios e as dificuldades da metodologia de aprendizagem baseada em projetos. Os excertos com o conteúdo dos relatos dos alunos estão transcritos no capítulo de análise, da mesma forma como foram escritos.

Recorremos também à produção de relatos de experiência, em atendimento ao objetivo de analisar os resultados do projeto. Partindo desse propósito, ao final do processo de aplicação das ações, desenvolvemos uma atividade de produção de relatos de experiência junto aos alunos envolvidos na segunda fase, procurando conhecer as concepções construídas em virtude do contato com o repositório digital.

Através dos relatos de experiência, foi possível descobrir se o Projeto LFL trouxe, de fato, impacto no incentivo à formação de novos leitores. Tais relatos são referenciados no capítulo de análise como “REAP” (Relatos de Experiência dos Alunos Participantes) em um total de oito textos que foram selecionados dentre os 18 relatos produzidos ao fim da aplicação das atividades. Esses relatos foram escritos apenas pelos 18 alunos participantes da segunda fase do projeto, tendo em vista que os alunos formadores relataram suas percepções no diário de bordo. O recorte, contendo aproximadamente 50% dos textos escritos, resulta da observação de pontos ou ideias que se revelaram como resposta aos objetivos deste estudo.

Entendemos que o diário de bordo e os relatos de experiência podem ser considerados instrumentos para coleta de dados, visto que são documentos pessoais. Tal assertiva está fundamentada em Bogdan e Biklen (1994, p. 177), quando afirmam que “o critério para chamar ao material escrito documentos pessoais é de que é auto-revelador da visão que a pessoa tem das suas experiências”. Os referidos autores acrescentam que o intuito de coletar material desse tipo é que representaram “provas” de como os participantes enxergam as situações nas quais estão envolvidos. Isto é, quais significados atribuem aos elementos constituintes de determinada situação social.

Esses instrumentos foram utilizados com vistas a atender aos objetivos específicos: i) descrever as experiências sobre as práticas de leitura vivenciadas no contexto da aprendizagem baseada em projetos aliada ao uso tecnologias digitais; ii) identificar as concepções construídas sobre os *podcasts* como incentivo à leitura; e iii) analisar as experiências e concepções resultantes da aprendizagem baseada em projetos.

3.3 OS PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE DE DADOS

Para realizar a análise dos dados, retomamos os preceitos da pesquisa de abordagem qualitativa de cunho interpretativista, cujo pesquisador “[...] é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo. Essa sua capacidade é denominada, na literatura especializada, **reflexividade**” (BORTONI-RICARDO, 2008. p. 59, grifo da autora).

De acordo com esse entendimento, o indivíduo não pode se desvincular da realidade porque ele a constrói. Por essa lógica, não é possível ao pesquisador considerar a neutralidade, já que há atribuição de significados ao interpretar os fenômenos. Embasados nessa reflexividade, nos princípios da etnometodologia e nas teorias que fundamentam os objetivos

desta pesquisa, foi nosso intento identificar, no discurso dos relatos de experiência e do diário de bordo dos alunos, os resultados do uso do *podcast* como incentivo à leitura, no contexto da aprendizagem baseada em projetos.

Convictos de que, na perspectiva do paradigma interpretativista, os dados não se apresentam claros, seria ilusório considerarmos a possibilidade de simplificá-los. Tal concepção poderia conduzir a resultados equivocados. Assim, para chegarmos a um resultado mais próximo da realidade, buscamos orientação nos pressupostos de Oliveira (2016), que indica a escolha e a sistematização da análise a partir da elaboração de categorias.

Tendo isso por base, o passo inicial para a realização da análise foi construir um conjunto de categorias descritivas a partir do referencial teórico estudado. Segundo Oliveira (2007, p. 92), “essa fundamentação se constitui o mais importante referencial para a pesquisa de campo e/ou análise de textos e documentos”. Nessa perspectiva, os dados coletados foram classificados em categorias teóricas, subcategorias e unidades de análise.

Partindo dos preceitos de Oliveira (2016), construímos um quadro de categorias de análise levando em conta que as categorias teóricas são identificadas por meio do tema central e das leituras convergentes que formam o referencial teórico; as subcategorias resultam da coleta de dados da realidade empírica; e as unidades de análise referem-se às informações obtidas por meio da sistematização dos dados coletados. Diante dos nossos objetivos e do aporte teórico, apresentamos a matriz de classificação dos dados, em conformidade com Oliveira (2016).

Na primeira categoria geral, “Práticas de leitura na sala de aula”, identificamos a subcategoria “Experiências construídas com as leituras propostas”. Em relação à categoria geral identificada como “Aprendizagem baseada em projetos aliada às tecnologias digitais”, temos as subcategorias “Concepções sobre os *podcasts* como incentivo à formação de leitores” e “Experiências e concepções construídas no contexto da aprendizagem baseada em projetos aliada às tecnologias digitais”.

As subcategorias foram construídas a partir dos instrumentos de coleta de dados, o diário de bordo e os relatos de experiência, relacionando-os com as teorias revisadas. Por conseguinte, as unidades de análise foram constituídas com base na sistematização do conteúdo obtido a partir dos referidos instrumentos.

Quadro 1 – Matriz de classificação dos dados da pesquisa

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE
1 Práticas de leitura na sala de aula	1.1 Experiências construídas com as leituras propostas	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação e engajamento nas práticas de leitura com a aplicação do Projeto LFL • Concepções dos participantes sobre leitura depois da aplicação do Projeto LFL
2 Aprendizagem baseada em projetos aliada às tecnologias digitais	2.1 Concepções sobre os <i>podcasts</i> como incentivo à formação de leitores	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções dos alunos envolvidos na segunda fase sobre o uso dos <i>podcasts</i> como forma de incentivo às leituras
	2.2 Experiências e concepções construídas no contexto da aprendizagem baseada em projetos aliada às tecnologias digitais	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências e concepções dos formadores a partir do Projeto LFL • Concepções sobre os resultados do Projeto LFL pelos alunos formadores

Fonte: Autoria própria.

Conforme se vê, nas categorias teóricas, dialogamos com autores do campo da leitura, das tecnologias digitais e da aprendizagem baseada em projetos. Na subcategoria “Experiências com as leituras propostas”, buscamos identificar a postura dos alunos em relação às práticas de leitura, observando a motivação, o engajamento e identificando quais eram as concepções desses estudantes sobre tais práticas, depois do desenvolvimento das ações. Na subcategoria “Concepções sobre os *podcasts* como incentivo à formação de leitores”, buscamos identificar as concepções sobre esse recurso como possível forma de incentivo às práticas de leitura. E na subcategoria “Experiências e concepções construídas no contexto da aprendizagem baseada em projetos aliada às tecnologias digitais”, examinamos as experiências dos alunos formadores incluídos na primeira fase do projeto, focando nas suas concepções ao participarem, como protagonistas, do processo de construção dos *podcasts* (repositório digital) para incentivar novos leitores. Averiguamos também as concepções dos alunos envolvidos na segunda fase sobre os resultados do projeto.

3.4 O PROJETO LFL

Foi a partir das conversas em sala de aula com os alunos do 9º ano sobre os problemas que prejudicam o processo de aprendizagem da maioria dos estudantes que emergiu o desejo de buscar novas alternativas para incentivar a formação de leitores nas aulas de língua portuguesa. Face às indagações, os próprios alunos consideraram a falta de leitura um fator que

interfere na compreensão dos conteúdos ensinados e prejudica o trabalho com produção de textos.

Essa conversa, no início do semestre, aproximou os alunos da temática sobre a importância da leitura, permitindo que todos se posicionassem sobre as possíveis consequências da prática da leitura ou da sua falta. Também foi possível dialogar sobre o uso das novas tecnologias digitais como alternativa para potencializar a formação de leitores, uma vez que a grande maioria dos alunos tem acesso e aprecia tais tecnologias.

Assim, iniciamos a construção do Projeto LFL partindo do objetivo geral de incentivar e potencializar as práticas de leitura, nas aulas de língua portuguesa, usando as tecnologias digitais, em especial o *podcast*. Traçamos também os objetivos específicos: i) usar o *podcast* como potencializador das práticas de leitura e oportunizar situações de contato com a leitura em meio digital; ii) contribuir para as práticas de letramento digital a partir do uso de tecnologias digitais durante a realização das atividades; e iii) estimular o desenvolvimento de habilidades e atitudes em função da participação ativa e efetiva na produção de conhecimentos.

Em consequência deste último objetivo, a metodologia adotada foi fundamentada na aprendizagem baseada em projetos como metodologia ativa, capaz de favorecer o desenvolvimento de inúmeras habilidades relacionadas ao trabalho científico, pois o aprendiz é levado a assumir a condição de investigador, formulando hipóteses, sugerindo alternativas, errando, corrigindo, avaliando e reavaliando. Além disso, pode potencializar as práticas de leitura e escrita, posto que essas habilidades estão inseridas em todas as ações que envolvem pesquisa e produção de conhecimentos no ambiente escolar.

Partindo desse prisma, o Projeto LFL apresentou duas fases. A primeira envolveu a produção dos *podcasts* (áudios de resenhas incentivando o interlocutor a ler a obra sugerida). Nos programas de produção de *podcasts*, foram gravadas as resenhas dos livros de ficção preferidos dos alunos formadores, a partir de seus próprios repertórios de leitura. Os *podcasts* e os links de acesso aos livros foram publicados em um blog na internet. Esse blog foi denominado “repositório digital” por permitir que outros estudantes também possam, posteriormente, publicar *podcasts*. Todo o processo de produção foi realizado por um grupo de alunos voluntários que assumiram como objetivo incentivar a formação de novos leitores na sala de aula. Assim, foram chamados de “formadores”. O referido grupo foi constituído por alunos que se autoindicaram como leitores ativos. Esses estudantes conduziram, sob a orientação da professora pesquisadora, os procedimentos de pesquisa e produção de *podcasts* em oficinas (Quadro 2).

Tendo em conta a inviabilidade de articular todos os alunos do 9º ano a participarem como formadores no primeiro momento, a equipe foi formada somente pelos alunos que manifestaram interesse e se adequaram aos seguintes critérios: disponibilidade de tempo para participar de encontros na escola, no contraturno, por um período de quatro meses (tempo de duração sugerido); interesse em participar de trabalhos de pesquisa, estudo e produção de materiais didáticos; ser um leitor ativo e ter lido, no mínimo, cinco livros no último ano. Esses alunos preencheram uma declaração (Apêndice B), firmando o compromisso de participar voluntariamente do projeto.

A segunda fase envolveu todos os alunos do 9º ano. O material produzido na primeira fase foi exposto pelos alunos formadores e os demais estudantes foram convidados a “navegar” no repositório digital e acessar os *podcasts*. Daí, então, poderiam escolher um dos textos indicados e realizar sua leitura. Também foram convidados a fazer parte do projeto, em momento posterior, produzindo *podcasts*, caso atendessem aos critérios de escolha para compor o grupo de formadores. Em consequência disso, deu-se a criação de um repositório digital, ou seja, uma página que possibilita contribuições posteriores de outros estudantes. Visando a uma melhor compreensão dessas fases, discriminaremos as ações em dois quadros:

Quadro 2 – Primeira fase do Projeto LFL

PRODUÇÃO DE <i>PODCASTS</i> (ALUNOS FORMADORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE PESQUISA E PRODUÇÃO)		
AÇÕES	LOCAL E C/H	DESCRIÇÃO
1 Sensibilização	Sala de aula - 1 h/a	Emissão da animação <i>Os fantásticos livros voadores do Senhor Lessmore</i> ; conversa sobre a importância da leitura e o uso das tecnologias digitais como alternativa para potencializar a formação de leitores.
2 Constituição da equipe de formadores	Sala de aula - 1 h/a	Formação do grupo de alunos leitores para conduzirem os procedimentos de estudo, pesquisa e produção de <i>podcasts</i> .
3 Pesquisas e organização do cronograma	Centro de multimeios - 2 h/a	Pesquisas e organização dos temas e do cronograma para realização de oficinas. Início dos estudos para a criação de <i>podcasts</i> . Uso tutoriais, vídeos e textos para compreensão do funcionamento do aplicativo.
4 Oficina I: Gênero resenha.	Laboratório de Informática - 2 h/a	Estudo do gênero resenha. O estudo desse gênero se fez necessário para a elaboração dos textos usados na construção dos <i>podcasts</i> . Nessa oficina, foi necessária uma conversa sobre as obras mais apreciadas pelos formadores, de seus próprios repertórios de leitura, momento em que cada um iniciou a produção da resenha da obra escolhida.

5 Oficina II: Conhecendo o Audacity e o Soundcloud	Laboratório de Informática - 2 h/a	Primeiro contato com o programa Audacity (gravador e editor de áudios) e do Soundcloud (plataforma on-line de publicação de áudios/ <i>podcasts</i>). Conhecer esses programas foi necessário para a produção dos <i>podcasts</i> .
6 Oficina III: Produzindo <i>podcasts</i> .	Laboratório de Informática - 2 h/a	Produção dos primeiros áudios usando o Audacity.
7 Oficina IV: Criando blogs	Laboratório de Informática - 2 h/a	Criação do blog ⁴ (repositório para publicação dos <i>podcasts</i>)
8 Reuniões	Laboratório de Informática - 6 h/a	Edição e organização do blog. Foram pesquisados os arquivos em PDF das obras resenhadas para disponibilizá-los no blog.
9 Avaliação	Laboratório de Informática - 2 h/a	Avaliação do material produzido na primeira fase pelos alunos formadores.

Fonte: Autoria própria.

Concluída a primeira fase, os formadores iniciaram as atividades de divulgação do material produzido com o objetivo de despertar o interesse dos demais alunos pela leitura das obras indicadas no repositório digital. Os adolescentes, “na era das novas tecnologias digitais, têm encontrado nesses espaços virtuais, nos quais transitam pela leitura/escrita, possibilidades para atender aos seus interesses, construir sua identidade, deles fazendo um possível espaço de formação” (FREITAS, 2007, p. 159). Logo, é importante direcionar e incentivar práticas consideradas importantes para a formação do indivíduo. Entendemos também que o fato de serem jovens de um mesmo contexto social, com a mesma faixa etária e com interesses em comum colabora nesse processo de incentivo à formação de leitores.

Quadro 3 - Segunda fase do Projeto LFL

ALUNOS FORMADORES INCENTIVANDO A FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES		
ENCONTROS	LOCAL E C. HORÁRIA	DESCRIÇÃO
1 Divulgação do material produzido	Laboratório de Informática 2 h/a	Os formadores divulgaram o repositório digital, convidando todos a acessarem os <i>podcasts</i> . Na ocasião, foi incentivada a escolha dos livros para download e agendado um encontro para debate sobre as leituras.
2 Roda de conversas	Sala de aula 2 h/a	Momento de interação para compartilhar as leituras realizadas
3 Relatando a experiência	Sala de aula 2 h/a	Produção de relatos de experiência sobre o Projeto realizado.

Fonte: Autoria própria.

⁴ www.leitoresqueformamleitores.blogspot.com

Partindo do entendimento de que a formação de leitores é fundamental para o desenvolvimento de habilidades em todas as áreas do conhecimento e considerando o atual contexto de falta de interesse de muitos jovens de nossa escola pela leitura, torna-se de grande importância a busca de metodologias ativas para incentivar a formação de leitores. Diante do surpreendente avanço das tecnologias digitais, cada vez mais presentes na vida das pessoas, é necessário unir tecnologia à formação de leitores, criando situações nas quais os jovens possam usar essas tecnologias para encontrar prazer na leitura.

Entendemos que essa proposta didático-pedagógica vai além de uma ação realizada pela professora pesquisadora envolvida em sua prática. Os alunos também assumiram o papel de pesquisadores por meio da metodologia da aprendizagem baseada em projetos, o que pode trazer possibilidades de desenvolvimento de várias habilidades no campo do saber, além de valores éticos, como cooperação, colaboração e respeito mútuo.

Com a aplicação desse projeto, buscamos alcançar resultados concretos, ou seja, o uso dos *podcasts* e a leitura dos livros indicados no repositório digital por todos os alunos do 9º ano. Como consequência disso, almejamos melhorias significativas no processo de formação de leitores e a ampliação dos conhecimentos quanto ao uso das tecnologias digitais para fins educativos. Esperamos contribuir para a formação do cidadão leitor, inserindo-o no mundo atual como sujeito crítico e atuante.

A trilha metodológica para o percurso desta investigação buscou utilizar instrumentos e procedimentos adequados e validados no âmbito da LA, uma vez que seu foco são as práticas de linguagem, de forma mais específica, das experiências de incentivo à formação de leitores aplicadas no ambiente de sala de aula. Com essa perspectiva, trataremos, a seguir, de “ouvir as vozes” da pesquisa, ou seja, de conhecer os resultados das reflexões e análises realizadas.

4 AS VOZES DA PESQUISA: REFLEXÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A experiência que anda de boca em boca é fonte onde beberam todos os narradores. E, entre os que escreveram histórias, os grandes são aqueles que cuja escrita menos se distingue do discurso dos inúmeros narradores anônimos [...] Só para quem faz ideia de ambos é que a figura do narrador adquire plena materialidade [...] em qualquer caso o narrador é um homem que dá conselhos ao ouvinte [...] O conselho, entretecido na matéria da vida vivida, é sabedoria.

(Walter Benjamin)

Neste capítulo, discutiremos os resultados obtidos com aplicação de uma proposta didático-pedagógica, o Projeto LFL, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Ceará. Os dados resultam da observação participante, do diário de bordo construído pelos alunos formadores e dos relatos de experiência dos alunos participantes da segunda fase do projeto. Essa perspectiva sinaliza para o foco principal do estudo das experiências: compreender aquilo que se investiga a partir da visão do sujeito que vivencia a história (MICCOLI, 2006).

Diante disso, estruturamos este capítulo em quatro seções: A primeira, “Projeto LFL: que caminhos foram percorridos?”, apresenta a descrição e a análise das ações empreendidas até a conclusão da proposta didático-pedagógica, com base na teoria revisada. Essa seção busca responder à unidade de análise “Experiências dos formadores a partir do Projeto LFL”, pertencente à subcategoria “Experiências e concepções construídas no contexto da aprendizagem baseada em projetos aliada às tecnologias digitais”.

As duas seções seguintes estão sistematizadas de acordo com a matriz de classificação dos dados da pesquisa (Quadro 1), construída com base em Oliveira (2016): “As práticas de leitura na sala de aula”, que busca compreender se as experiências dos alunos participantes influenciaram a construção de concepções que sustentam o ato de ler; “Aprendizagem baseada em projetos aliada às tecnologias digitais”, que traz a análise das experiências com os *podcasts* produzidos, buscando interpretar se os participantes foram ou não incentivados a realizar as leituras propostas; finalmente uma discussão relacionada às concepções sobre os resultados do Projeto LFL pelos alunos formadores.

4.1 PROJETO LFL: QUE CAMINHOS FORAM PERCORRIDOS?

A presente seção traz a descrição e a discussão sobre o Projeto LFL dividido em duas fases. A primeira refere-se ao percurso feito pelos alunos formadores para a produção dos *podcasts*. A segunda fase trata do processo de divulgação do material produzido para os demais alunos do 9º ano e dos resultados dessa ação. Para compreender esse processo, transcrevemos trechos do conteúdo do diário de bordo produzido pelos alunos formadores ao longo dos encontros, além de relatarmos todas as etapas vivenciadas.

4.1.1 O processo de pesquisa e produção dos *podcasts*

A primeira fase teve início com a sensibilização e a posterior formação do grupo de alunos para atuarem como formadores. O grupo contou com a participação voluntária de oito alunos do 9º ano B, que manifestaram interesse em colaborar para a formação de novos leitores, por se considerarem leitores ativos. Essa fase do projeto foi dividida em encontros e oficinas, que tiveram como propósito construir os conhecimentos necessários para a elaboração e a publicação dos *podcasts*. Todos os encontros aconteceram no contraturno, no horário da manhã, no espaço escolar: centro de multimeios e laboratório de informática (Quadro 2).

Inicialmente, em sala de aula, apresentamos o curta de animação *Os fantásticos livros voadores do Senhor Lessmore*⁵, dirigido e escrito por William Joyce e Brandon Oldenburg, com o objetivo de despertar a atenção para a importância da leitura na vida das pessoas. Após a exibição, discutimos a temática e os alunos foram convidados a refletir sobre suas práticas de leitura, dentro e fora da escola. O uso das tecnologias pelos estudantes foi um tema que emergiu naturalmente entre os alunos por considerarem que o uso excessivo do celular é uma das causas da falta de interesse pelos livros. Assim, todos apresentaram suas opiniões e concluíram que unir livros e tecnologias poderia ser positivo para incentivar a leitura. De fato, Souza (2007) ressalta que estratégias de incentivo à leitura por meio da formação de grupos de aprendizagem tende a favorecer a formação de leitores mais proficientes em virtude da observação e do contato com os demais. Após a sensibilização, apresentamos o projeto, convidando os alunos que se consideravam leitores ativos para participarem da primeira fase.

⁵ Vencedor do Oscar 2012 de melhor curta-metragem animada. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wDkfhwRlcZw>>.

A segunda ação foi a constituição do grupo de alunos formadores para conduzirem, sob a orientação da professora pesquisadora, os procedimentos de estudo, pesquisa e produção de *podcasts*. Os estudantes foram motivados a assumirem o papel de pesquisadores e produtores de conhecimento, partindo do princípio de que a aprendizagem por meio do questionamento e da experimentação culmina em resultados significativos (HERNÁNDEZ, 1998a). A equipe foi formada somente pelos alunos que manifestaram interesse e se adequaram aos critérios já mencionados na seção 2.3. Apenas oito alunos assumiram o papel de formadores, os quais preencheram uma declaração (Apêndice B) em que firmavam o compromisso de participar voluntariamente do projeto.

Os significados que os alunos construíram, nesses encontros, foram influenciados pelas situações estrategicamente pensadas e pelas circunstâncias que foram se desenhando ao longo das experiências. O primeiro encontro com os alunos formadores iniciou-se com uma conversa sobre suas leituras preferidas, os livros mais interessantes de seus próprios repertórios de leitura e os motivos que os levaram à prática constante da leitura. Após essa reflexão, eles pesquisaram sobre a situação da leitura no país. Uma análise da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil⁶ (2016) proporcionou uma visão mais ampla sobre a situação da leitura na sociedade brasileira e permitiu compará-la à realidade local. Os dados pesquisados pelo grupo chamaram a atenção pela grande quantidade de não leitores no país, como se pode ver em um excerto do diário de bordo escrito pelos alunos formadores:

[...] tivemos a **curiosidade de pesquisar os dados** sobre os leitores no Brasil. No site prolivro.org.br encontramos a 4ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – 2016. **Essa pesquisa nos mostrou** que, em 2015, o número de não leitores, no Brasil, ainda é muito alto, 43% simplesmente não leem. Isso é assustador. Porém, nessa mesma pesquisa, a organizadora Failla (2016) disse que, se a mediação for feita, é possível despertar do interesse pela leitura. **Com esse pensamento, pretendemos despertar o interesse de nossos colegas e, quem sabe de outros jovens da nossa faixa etária.** (DBAF)

Ao observarmos esse contato inicial de estudos e buscas na internet, percebemos a curiosidade e o interesse pelo tema. É possível notar, a partir das leituras realizadas, que os alunos formadores creem ser possível transformar uma realidade a partir de objetivos comuns.

⁶ Trata-se da 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro. Os organizadores consideram que “leitor” é a pessoa que leu pelo menos um livro (inteiro ou em partes) nos três meses anteriores à data da pesquisa. Os dados de 2016 mostraram que o brasileiro leu 2,43 livros, em média, em 2015.

No entanto, além do objetivo de despertar o interesse dos colegas pela leitura, demonstraram o desejo de expandir o trabalho de incentivo a outros jovens. Sendo assim, julgaram essa ação importante. Ao acreditarem na relevância do projeto, sentiram-se estimulados a torná-lo mais abrangente, indicando a inter-relação concepção/ação.

Constatamos que a preocupação com essa temática se acentuou no momento em que pesquisaram um conteúdo relevante, o interpretaram, compararam uma realidade mais ampla a uma realidade local e construíram suas concepções. Podemos dizer que essa atividade dialoga com o pensamento defendido por Moran (2018, p. 103) ao afirmar que “as tecnologias nos ajudam a encontrar o que está consolidado e a organizar o que está confuso, caótico, disperso”. O mesmo autor salienta ser importante tanto dominar as ferramentas de busca quanto saber interpretar os textos escolhidos e relacioná-los ao contexto pessoal.

Inferimos que esse momento inicial proporcionou aos formadores um envolvimento mais efetivo. De fato, tomando as ideias de Hernández (1998a), a aprendizagem baseada em projetos propicia a criticidade, a tomada de decisão e a ação. No entanto, para que isso aconteça, o mesmo autor afirma que os projetos devem ter um fio condutor, mesmo sem percurso fixo, para que os objetivos possam ser atingidos e para que haja uma referência sobre que caminho seguir. Assim, para iniciar um projeto, “parte-se da negociação com a turma, inicia-se um processo de pesquisa, buscam-se e selecionam-se fontes de informação” (1998, p. 82). Foi nessa direção que o Projeto LFL foi iniciado.

As concepções construídas nessa experiência inicial foram basilares para as tomadas de decisão pelos integrantes do grupo, no entanto, percebemos que um dos estudantes manifestou certa frustração com a leitura da pesquisa citada. Confessou que era muito extensa e não a havia compreendido de forma clara. A solução foi apresentada pelo próprio grupo, que concordou em fazer resumos do material lido como tarefa de casa. Os resumos foram transcritos posteriormente no diário de bordo. Também pesquisaram sites que disponibilizam livros gratuitamente e selecionaram livros para leitura posterior. Os temas e o cronograma para realização de oficinas foram definidos e registrados no diário de bordo.

Na oficina I, “Gênero resenha”, realizamos o estudo do gênero resenha. Aprofundar os conhecimentos sobre esse gênero foi necessário para a elaboração dos textos usados na construção dos *podcasts*, já que o objetivo era apresentar cada um dos livros de forma sintetizada, guiando, apontando e convidando o ouvinte a conhecer essas obras indicadas, na íntegra. As atividades dessa oficina configuraram-se na identificação das características do gênero e na produção das resenhas dos livros escolhidos pelos formadores para a construção

dos *podcasts*. Os oito alunos presentes conseguiram iniciar os textos e avaliar as principais características do gênero. O resultado foi uma primeira produção para posterior reescrita. Todos concordaram em melhorar suas produções em outro momento, em suas residências, e depois enviá-las à professora pesquisadora por meio digital, conforme se vê nessa passagem transcrita do diário de bordo:

A professora apresentou alguns slides e debatemos sobre o gênero. Vimos as características. Já tínhamos visto isso em sala de aula, mas **precisávamos reforçar para tentar produzir melhor nossos podcasts. Precisamos convencer os ouvintes a ler nossos livros preferidos.** Começamos então a produzir os textos. [...]. Durante a semana, a professora foi nos orientando nas produções e agora temos que gravar os áudios para depois transformá-los em *podcasts*. (DBAF)

Constatamos que, apesar da dificuldade de alguns integrantes da equipe em organizar as ideias para construir a resenha, essa oficina alcançou os objetivos almejados. Os alunos se esforçaram e demonstraram preocupação em aperfeiçoar a escrita, pois tinham a crença de que poderiam convencer seus ouvintes a ler seus livros preferidos. Fica evidente a relação de carinho que eles têm com a leitura, o que nos remete à ideia de Petit (2008, p. 140), ao afirmar que “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor”. Há também de se considerar que os estudantes se envolveram em uma situação real, voltada para a resolução de um problema que afeta o contexto no qual estão inseridos. Hernández e Ventura (2017) asseveram que trazer problemas reais para serem resolvidos num ambiente dinâmico e interativo colabora para o desenvolvimento de diversas habilidades e competências e estimula a busca pelo conhecimento. De fato, percebemos motivação e empenho de todos nesse momento.

Na oficina II, “Conhecendo o Audacity⁷ e o Soundcloud⁸”, concluímos as atividades programadas nos encontros anteriores: leitura e ajustes dos textos produzidos (resenhas dos livros), leitura dos resumos das pesquisas escritas no diário de bordo. Para que os formadores pudessem iniciar as gravações dos áudios para os *podcasts*, foi necessário conhecer um programa de gravação e edição de áudio que fornecesse arquivos em formato MP3, ideais para publicar em *podcasts*. Com esse propósito, estudaram um pouco sobre o programa Audacity, um software livre de edição digital de áudio, disponível gratuitamente para download, através

⁷ *Audacity*: programa para editar e mixar qualquer arquivo de áudio nos formatos WAV, AIFF, MP3 e OGG.

⁸ *Soundcloud*: plataforma on-line de publicação de áudio.

de tutoriais disponíveis no YouTube (plataforma de compartilhamento de vídeos) e depois fizeram o download do programa para iniciar as gravações e edições.

O primeiro contato com o programa Audacity foi cercado de curiosidades e algumas dificuldades. Os estudantes, primeiramente, demonstraram entusiasmo em utilizar os recursos do programa, mas sentiram dificuldade para editar os áudios. Não encontraram as ferramentas para cortar, dividir e agregar as faixas. Também não gostaram da qualidade do som produzido.

Achamos muitas dificuldades nesse programa, além de não encontrarmos as ferramentas, a qualidade do som não ficou boa. Tentamos muitas vezes gravar, mas não ficou bom. Talvez tenha sido o microfone. Nesse momento, **pesquisamos** na internet algum aplicativo de gravação de voz e encontramos um chamado “Gravador de voz”. Experimentamos e, apesar do nervosismo, achamos que ficou bom. (DBAF)

Diante das dificuldades, o grupo procurou enfrentar os desafios por meio da tomada de decisão, buscando solucionar os problemas que emergiram durante a oficina. Segundo Hernández (1998a, p. 85), “nos projetos, por princípio, trata-se de enfrentar a complexidade, abrindo portas para que expandam o desejo dos alunos por seguir aprendendo ao longo da vida”. Além disso, os projetos permitem aprender o não previsto. Com efeito, os alunos buscaram alternativas para gravar os *podcasts*, gerando outras aprendizagens e letramento digital. As experiências construídas nessa etapa advieram de relações coletivas.

Como esclarece Miccoli (2010), a experiência pode ser apenas um recorte da existência. Porém, quando essa experiência é explicada sob a observação particular de quem a vivencia, passa a ser uma reformulação do fenômeno ou acontecimento que, através da linguagem, reflete conceitos e parâmetros de aceitabilidade em determinado grupo. Acrescentamos, nesse sentido, que o indivíduo é influenciado ainda por suas concepções e pelas concepções desse grupo. No mesmo dia, os formadores conheceram a página do Soundcloud, uma plataforma on-line usada para publicar *podcasts*. Ela também gera um código que possibilita a publicação do *podcast* em outras páginas digitais.

Encontramos um site interessante e gratuito para fazer upload dos podcasts. É o <https://soundcloud.com>. Um site bem legal. **Nós criamos uma conta** de e-mail para o projeto e depois **nos inscrevemos** nesse site. Ele gera um link e também um código HTML para que a gente possa colocar em nosso blog. Agendamos então as gravações. (DBAF)

Sobre a experiência com o Soundcloud, a equipe demonstrou facilidade em utilizá-lo. Entretanto, ao avaliarem essa oficina, perceberam a necessidade de estudos adicionais sobre o Audacity, pois ainda precisavam editar os áudios e convertê-los em formato MP3. Assim, um dos alunos se responsabilizou em instalar o programa em seu computador, estudar e repassar os conhecimentos no próximo encontro. A importância da avaliação na aprendizagem baseada em projetos é que ela “permite a cada aluno reconstruir seu trajeto e transferi-lo para outras situações” (HERNÁNDEZ, 1998a, p. 85), possibilitando que o próprio aprendiz escolha esse percurso.

Na oficina III, “Produzindo *podcasts*”, retomamos as atividades com o Audacity. O aluno que assumiu o compromisso de estudar mais sobre o programa, conforme foi ajustado na oficina II, ministrou uma aula sobre o uso das ferramentas do Audacity. Houve atenção e participação efetiva durante a aula. Todos ficaram atentos às explicações e, logo depois, iniciaram as edições.

Hoje, 18 de setembro, no laboratório de informática da escola, pela manhã, **o nosso colega nos deu uma aula sobre o Audacity e todos nós compreendemos melhor** o uso desse programa. Conhecemos, então, as ferramentas para cortar o áudio e retirar o volume. **Ele demonstrou segurança e desempenhou muito bem esse papel.** Entre outras coisas, nesse mesmo dia, editamos *podcasts* e colocamos fundos musicais. (DBAF)

Verificamos que o aluno escolhido pelo grupo como ministrante da oficina desempenhou seu trabalho de forma eficiente, assumindo responsabilidades e construindo caminhos para novas formas de aprender, obtendo assim o reconhecimento de seus pares. Esse resultado corrobora Hernández (1998a, p. 84), ao assegurar que “o projeto contribui para a criação de atitudes de participação e reconhecimento do ‘outro’ que transcendem o conteúdo temático da pesquisa que se realiza” (grifo do autor). Mais ainda, que todos os alunos podem encontrar seu papel, assumindo compromissos e compreendendo que cada um pode dar sua contribuição.

Em relação ao visível reconhecimento do trabalho do colega, “[...] demonstrou segurança e desempenhou muito bem esse papel”, avistamos que foi positivo tanto para o aluno ministrante, que se mostrou confiante e reconhecido, quanto para os demais, que enxergaram as aptidões do colega, numa atitude de valorização dos pares. Há indícios de que as concepções construídas nessa experiência são positivas e podem contribuir para o êxito, em outras

experiências educacionais. Dewey (1978) aponta as reconstruções e reorganizações das experiências como meio de melhor conduzir as experiências futuras. Mesmo em experiências exitosas, há sempre a necessidade de rever questões e considerar outras formas de melhor conduzir novas experiências.

Ainda na oficina III, os alunos utilizaram as músicas disponíveis no YouTube para compor os fundos musicais dos *podcasts*. Nessa plataforma, existe um acervo de músicas gratuitas e isentas de direitos autorais. Depois de passadas duas horas de trabalho com as edições, no laboratório de informática, os formadores concluíram a produção dos áudios e os publicaram no Soundcloud. Percebemos satisfação da equipe ao ouvir alguns *podcasts* já prontos. Esses resultados corroboram a perspectiva de que, segundo Prado (2005), na aprendizagem baseada em projetos aliada ao uso das tecnologias digitais, o aluno aprende-fazendo e reconhece a própria autoria naquilo que produz. Esses significados, advindos das experiências, como indica Miccoli (2014), são importantes para o processo de ensino e aprendizagem.

A oficina IV, “Criando blogs”, aconteceu na semana seguinte. Inicialmente, todos os membros da equipe acessaram o site <www.blogger.com> para conhecer alguns modelos de blogs, em seguida, assistiram a um tutorial para conhecer o processo de criação e edição dessas plataformas. A par desses conhecimentos, os formadores iniciaram a criação e a edição de blogs, fazendo postagens e alterando os designs da página principal (anexo A). Demonstraram, desde o princípio, a preocupação de criar uma página que despertasse o interesse do público-alvo. Após isso, combinaram que cada um criaria seu blog para posterior escolha. Autores como Behrens (2013) e Moran (2013) defendem que as tecnologias digitais, quando usadas com critério, ajudam a construir processos metodológicos mais significativos por meio da interação e da colaboração entre professores e alunos. Percebemos que, realmente, houve interesse e envolvimento efetivo dos estudantes. Essa etapa foi concluída fora do espaço escolar, após cinco dias, com a edição final do blog (suporte do repositório digital) (anexo B). Um dos alunos usou o programa Publisher, do Windows, para editar imagens em formato PNG, sendo possível criar a logomarca do projeto: Podcasters da leitura (anexo C). Relataram essas ações no diário de bordo.

Nós usamos o programa do Windows, o Publisher, para organizar as imagens que baixamos da internet. **Tivemos o cuidado de usar imagens livres de direitos autorais.** O Publisher é ótimo para criar logotipos. Usamos imagens em PNG e criamos um logo em PNG também. **Deu muito trabalho,** passamos 5 dias fazendo isso e editando o blog. (DBAF)

Foi produzido, então, um blog com design personalizado que agradou a todos. A página passou ainda por algumas edições até chegar ao formato atual: um blog (repositório digital) contendo os *podcasts* produzidos e os links para acessar os livros de ficção. Os formadores descreveram esse processo no diário de bordo:

Agora vamos descrever como fizemos para postar os *podcasts* no blog e o link dos livros. Primeiro, **fizemos o upload** dos *podcasts* no <https://soundcloud.com>, depois **copiamos o código HTML** na opção INCORPORADO e colamos no blog. Na parte de postagem há uma aba HTML onde se pode colocar esse tipo de código. Nesse caso, o *podcast* é colocado no blog de forma que fica totalmente visível, ou seja, não é só um link. No caso do livro, **baixamos a imagem da capa do livro**, depois **fizemos o upload dela no blog**. **Visitamos o site lelivros.love, clicamos no livro escolhido, clicamos em “ler online” e copiamos o link**. Voltamos ao blog, clicamos na imagem da capa do livro e clicamos na opção LINK, colamos o link no local indicado. **Depois publicamos a postagem**. Dá muito trabalho, mas o resultado é muito legal. (DBAF)

Os resultados revelam, por meio desse excerto, que os alunos desenvolveram as estratégias de leitura estudadas por Coscarelli (2016) e Paiva (2016): navegar-localizar, relacionar-avaliar e compreender-usar. Isso representa um processo ativo de leitura em meio digital, voltado para a interpretação, a compreensão e o uso efetivo daquilo que foi compreendido.

O trabalho desenvolvido pelos alunos apoiados pela professora pesquisadora também comunga com as orientações da BNCC, que defendem o uso contextualizado das tecnologias como forma de desenvolver competências relacionadas às exigências atuais da sociedade. Ademais, todos os caminhos percorridos estavam direcionados a solucionar um problema relevante dentro do contexto dos participantes e voltados para o favorecimento da autonomia na construção dos conhecimentos. Essas estratégias estão em consonância com Berens (2013) e Moran (2018), uma vez que esses autores enfatizam a necessidade de se trabalhar processos metodológicos significativos, ativos e colaborativos, apoiados pelas tecnologias digitais. Consideramos que as aprendizagens construídas nessa experiência vão ao encontro da proposta da BNCC (2017), que traz o uso da tecnologia digital contextualizada ao currículo como forma de desenvolver as competências e habilidades necessárias à nova geração.

Os encontros ocorridos na primeira fase do Projeto LFL tiveram início no dia 5 de maio de 2018 e totalizaram 32 (trinta e duas) horas/aulas, sendo de cinquenta minutos a duração de

cada uma. Vale ainda ressaltar que, durante o desenvolvimento do projeto, foram realizadas muitas atividades fora do contexto escolar, como gravação de áudios, edição do blog, aprofundamento de estudos e pesquisas. Após esses encontros, ainda foram realizadas reuniões, no período de 24 a 30 de setembro de 2018, para concluir a edição do blog. No dia 3 de outubro de 2018, avaliamos o material produzido na primeira fase e os alunos formadores registraram suas impressões no diário de bordo, as quais são analisadas a seguir, a partir das categorias de análise descritas no terceiro capítulo da presente pesquisa.

4.1.2 As atividades de incentivo à formação de novos leitores

A segunda fase abrangeu todos os alunos do 9º ano B. A metodologia proposta para esse momento do Projeto LFL se configurou na realização de encontros no laboratório de informática da escola para conhecimento do repositório digital, audição dos *podcasts*, socialização das percepções iniciais sobre o material produzido, bem como sobre a realização de atividades em sala de aula, em decorrência da leitura dos livros.

Foi no laboratório de informática que todos os alunos das turmas de 9º ano A e B tiveram o primeiro contato com o repositório, momento em que conheceram a plataforma e ouviram um breve relato sobre o processo de construção dos *podcasts*. Os formadores se revezaram durante a apresentação e, após esse momento, apresentaram alguns *podcasts*. Finalizaram fornecendo o link do blog (repositório digital) e convidando todos a acessarem e escolherem a obra que mais lhes chamou a atenção. Foi um momento muito aguardado pelos demais alunos do 9º ano B, pois, por terem acompanhado os trabalhos dos colegas (formadores), esperavam ansiosos para ver o resultado. Os formadores relataram esse momento no diário de bordo, como transcrito a seguir:

Chegou o grande dia, 23 de outubro. A divulgação do projeto na escola. Essa era uma hora muito esperada por todos nós. **Ver se nossos colegas realmente vão gostar desse trabalho feito com tanto carinho e dedicação.** Foi uma tarde tensa. A internet parou por algum tempo, mas depois voltou. **Ficamos apreensivos.** Resolvemos divulgar primeiro para nossos colegas do 9º ano B. Depois chamamos a turma A. Primeiro falamos como foi que tudo aconteceu. Depois mostramos o blog e como fazer para acessar os *podcasts*. **A maioria prestou bastante atenção,** somente um aluno quis atrapalhar, mas depois prestou atenção. Disseram que gostaram muito e **aplaudiram nosso trabalho. Os professores presentes elogiaram muito.** Passamos então a divulgar o blog através das nossas redes sociais, para que pudéssemos atrair um público maior. **Queremos despertar o interesse de nossos**

colegas e, quem sabe, de outros jovens da nossa comunidade que podem ter os mesmos gostos que nós. (DBAF)

Percebemos, a partir desse excerto dos formadores, que o momento de divulgação provocou ansiedade, mas, ao final, eles sentiram-se mais confiantes e motivados a continuar com o projeto e estendê-lo a outros jovens de mesmo contexto social e cultural. Essa referência nos mostra que os formadores compreendem a importância de se levar em conta o universo cultural de cada um, no momento da escolha dos livros. Sabemos que o ato da mediação não se trata, como esclarece Petit (2008, p. 184), “[...] de aprisionar o leitor, mas sim de lhe apresentar pontes ou permitir que ele mesmo construa as suas”. Levar em conta o universo cultural de determinada comunidade pode se colocar como ponte entre os que leem e os que ainda não despertaram o encantamento pela leitura. Os formadores também se utilizaram de outras estratégias para divulgar o projeto nas demais salas de aula do ensino fundamental, anos finais.

No dia 26 de outubro, visitamos as salas de 6º ao 9º ano para apresentar nosso projeto. **Uma de nossas colegas teve uma brilhante ideia:** divulgar o projeto usando a dinâmica da caixa. Colocamos um chocolate dentro de uma caixa e fora dela escrevemos a seguinte frase: “O grande desafio”. Com isso, **pretendíamos despertar a curiosidade dos colegas, mas sabíamos que muitos deles hesitariam.** E foi o que aconteceu. Então, explicamos que com os livros acontece a mesma coisa. Temos receio de ler, mas quando nos entregamos, percebemos que é maravilhoso. Nos divertimos muito. **Depois disso, apresentamos o blog. Eles adoraram.** (DBAF)

Diante do exposto, observamos a ocorrência de atitudes relacionadas à autonomia, à criatividade e ao trabalho em equipe. Ao tomarem a decisão de apresentar o projeto em forma de dinâmica, procurando instigar os alunos para o ato de ler, demonstraram que se sentem capazes de desenvolver atividades de coordenação de forma autônoma, crítica e criativa. De fato, na aprendizagem baseada em projetos aliada ao uso das tecnologias digitais, segundo Moran (2018, p. 724), “são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI”. Outro resultado de destaque da estratégia criada pelos alunos formadores foi o redirecionamento que deram ao projeto, buscando intervir na realidade escolar de forma mais ampla, divulgando-o em todas as salas de 6º ao 9º ano.

Após os trabalhos de divulgação, em outro momento, na sala de aula do 9º ano B, os estudantes foram convidados a “navegar” no repositório digital e acessar os *podcasts*, usando

seus aparelhos de celular. Foram orientados a escolher um dos textos indicados e a ler. Mostraram-se motivados para executar essa atividade, a maioria já havia feito a escolha do livro e iniciado a leitura. Esses resultados evidenciaram, nesse momento, que as atividades se mostraram capazes de alcançar os objetivos de usar o *podcast* como potencializador das práticas de leitura e de oportunizar situações de contato com a leitura em meio digital. Ficou evidente o engajamento dos alunos nas atividades de leitura.

Retomando Bottentuit Junior e Coutinho (2007), os *podcasts* produzidos pelos próprios alunos se constituíram em um trabalho mais significativo do que somente atividades de acesso aos conteúdos prontos. No entanto, os estudantes que acessaram os *podcasts* dos colegas demonstraram interesse e curiosidade em conhecer o material que seus pares haviam produzido. Talvez essa reação esteja relacionada à crença de se perceberem capazes de alcançar os mesmos resultados dos colegas. Além disso, ficou evidente o encantamento que os estudantes demonstraram diante das tecnologias digitais.

Ainda sobre o trabalho de produção e o acesso aos *podcasts*, a BNCC (2017) apregoa que a escola deve considerar que essa nova geração tem se comportado não apenas como consumidora, mas como produtora, num ambiente dinâmico de interação e atuação social. O mesmo documento indica que os alunos devem ser incentivados a usar cada vez mais as tecnologias digitais, de forma reflexiva e crítica, tanto em relação aos produtos e conteúdos disponíveis quanto em relação ao que produzem e compartilham.

Posteriormente, o Projeto LFL foi apresentado, no dia 13 de novembro de 2018, na etapa escolar do Ceará Científico⁹, um evento científico realizado pelo Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), que premia os melhores projetos das escolas públicas cearenses. Esse evento tem como objetivo incentivar a produção de pesquisa no ambiente escolar e é desenvolvido em três etapas: escolar, regional e estadual. O excerto a seguir mostra a percepção dos alunos formadores sobre esse acontecimento.

No dia 13 de novembro, aconteceu na nossa escola **a fase escolar do Ceará Científico. Foi um dia muito aguardado por todos nós**, estavam presentes a comunidade e algumas autoridades do município. No início, **ficamos um pouco nervosos, mas depois as pessoas elogiaram bastante e isso nos motivou** a apresentar cada vez melhor. A prefeita da nossa cidade ficou muito feliz com nosso trabalho e falou

⁹ O Ceará Científico é o itinerário científico anual da SEDUC e possui três etapas: escolar, regional e estadual. A etapa estadual ocorre em Fortaleza e reúne os projetos escolares destaque da rede pública estadual. Os premiados na etapa estadual recebem financiamento para representar o estado em eventos nacionais e internacionais. (CEARÁ CIENTÍFICO, 2018)

sobre o impacto social que causaria na escola e na comunidade. (DBAF)

Na narrativa dos alunos formadores, há evidências de que, quando o trabalho é reconhecido e valorizado, os autores se sentem motivados a aprimorar ainda mais os processos de produção de conhecimento. Subentende-se que reconhecer as possibilidades e potencialidades dos estudantes é fundamental para a qualidade da aprendizagem. Nesse sentido, a BNCC (2017, p. 14) destaca que, além da formação intelectual (cognitiva) do aluno, a Educação Básica deve buscar a formação e o desenvolvimento humano global. Dessa forma, deve “promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades”. Acreditamos que a aprendizagem baseada em projetos aliada ao uso das tecnologias digitais cria espaços de aprendizagem democrática, participativa, em que o aluno se autorreconhece como membro daquele grupo, capaz de desenvolver cada vez mais suas potencialidades. O estímulo e o reconhecimento são, portanto, algumas das premissas para a formação integral¹⁰ do educando.

Após essas atividades, o núcleo gestor e alguns professores avaliaram os resultados das atividades desenvolvidas, e o Projeto LFL foi escolhido como o representante da escola na fase regional do Ceará Científico, na qual concorreram todas as escolas da 20ª Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação (CREDE 20). Contemplados com o primeiro lugar na categoria Pesquisa Júnior, o projeto conquistou a classificação para a última etapa do Ceará Científico, a etapa estadual do ano de 2018. Isso gerou mais interesse e os formadores buscaram aperfeiçoar o material produzido.

Após a etapa regional, pensamos em como facilitar ainda mais o acesso ao blog (repositório). A ideia do “app” surgiu. **Mas como criar um aplicativo? Pesquisamos sobre o assunto e descobrimos** dois sites que fornecem o arquivo em “APK”, formato essencial para desenvolver um aplicativo. Um deles é o easyeasyapps.net, um ótimo site mas, além de não fornecer o “app” como nós queríamos, cobra uma mensalidade para o upload do APK. **Desapontados com o primeiro fracasso**, fomos tentar o appgseyses.com. **O resultado foi excelente**. O site forneceu um arquivo APK, que futuramente será o nosso blog em formato de aplicativo. Com o APK em mãos, o próximo passo foi publicá-lo na *play store*. Temos certeza de que esse avanço será um diferencial para melhorar o acesso aos *podcasts* e, conseqüentemente, aos livros. **Esse trabalho nos proporcionou muito aprendizado**. (DBAF)

¹⁰ A educação integral refere-se ao princípio pedagógico que adota uma perspectiva holística para o ensino, ou seja, o ensino das disciplinas deve estar agregado à formação emocional e à formação para a cidadania (GADOTTI, 2009, p. 41-42).

Os estudantes, diante de desafios e dificuldades, mostraram-se focados e determinados, pois tinham um objetivo claro em mente. Segundo Moran (2018, p. 726), “a aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas [...]”. O estímulo provocado pelo objetivo a ser alcançado foi determinante para um estudo mais profícuo, havendo, nesse sentido, a flexibilidade cognitiva, ou seja, os alunos buscaram novas formas de solucionar o problema encontrado. A situação gerada aproxima-se da concepção de Moran (2013), quando afirma que as tecnologias digitais facilitam e contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coerentes com os moldes da sociedade contemporânea, onde são criadas condições para que os estudantes se tornem cada vez mais autônomos.

A participação na última etapa do Ceará Científico ocorreu nos dias 13 e 14 de dezembro de 2018. Foram dois dias de apresentações, que resultaram na conquista do segundo melhor projeto do estado do Ceará, nessa categoria. Em síntese, as ações culminaram na criação de um repositório digital, ou seja, um blog, onde os conteúdos foram armazenados, podendo ser pesquisados e recuperados para uso posterior. O repositório digital foi intitulado “Conquistando pelo ouvido: dos *podcasts* para os livros” e continua sendo utilizado na escola, em outras turmas, até este momento.

No entanto, convencidos de que não há um percurso perfeito no trabalho pedagógico e, portanto, há sempre obstáculos a serem vencidos, ressaltamos que o desafio nesse processo foi relativo à participação equitativa: nem todos participaram com entusiasmo das atividades desenvolvidas. Ao mesmo tempo, seria excessivo esperar que todos se engajassem da mesma maneira. Cada indivíduo carrega consigo suas experiências, que compõem sua história, e essas experiências influenciam, segundo Dewey (1978), a maneira como se comportam diante das situações. Assim, é importante reconhecer e valorizar as diferentes formas de participação e atuação dos aprendizes.

As duas etapas, anteriormente descritas, retratando as experiências vivenciadas durante a execução do Projeto LFL documentam que as concepções construídas durante esse processo sustentaram a importância da tecnologia para o fomento da leitura. Os resultados demonstram que, por meio das leituras realizadas, os alunos formadores passaram a acreditar na possibilidade de se transformar uma realidade a partir de objetivos comuns. Ficou evidente

também que a motivação foi essencial para que todos se envolvessem em conquistar novos leitores. Os obstáculos, como dificuldade nas produções das resenhas e na utilização de algumas tecnologias, foram superadas com esforço e dedicação. A escola é, antes de mais nada, um lugar de transformações, de construção e reconstrução de experiências. Acreditamos que quando os estudantes se envolvem em propósitos coletivos há mais chances de os resultados serem relevantes e significativos.

4.2 AS PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA

A importância do ato de ler vai se constituindo com o tempo através de sua prática. Não a prática de ler as lições, mas aquela em que os textos se oferecem à “nossa inquieta procura” (FREIRE, 2011, p. 11). A prática de leitura, nessa perspectiva, não se consolida com exercícios impositivos realizados na sala de aula, mas nas experiências com leituras significativas para os estudantes. Nos dizeres de Pettit (2008, 19), uma leitura que “os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar [...] a serem mais autônomos, não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas”. Partindo dessa visão, o leitor deixa de ser um sujeito passivo e passa a construir seu próprio percurso de leitura, como protagonista. É com esse olhar que nos voltamos para a experiência vivenciada pelos alunos participantes deste trabalho, buscando compreender se eles foram ou não incentivados a ler em razão das atividades propostas por seus pares. Esta seção, referente à categoria geral “As práticas de leitura na sala de aula”, apresenta a subcategoria “As experiências com as leituras propostas” (Quadro 3). Nessa subcategoria, são consideradas as unidades de análise por meio das quais buscamos refletir sobre os resultados da execução do Projeto LFL referentes às práticas de leitura dos participantes, trazendo trechos dos relatos de experiência de oito alunos que tiveram seus textos selecionados para análise.

4.2.1 As experiências com as leituras propostas

Conhecer as concepções dos alunos sobre suas experiências diante das propostas de incentivo à leitura se torna importante para que nós, professores de língua portuguesa, possamos repensar os métodos, as abordagens de trabalho e os objetivos relativos a esse tipo de atividade, bem como entendermos melhor as concepções que os estudantes têm sobre as estratégias usadas para incentivar a leitura. Para Miccoli (2014), a visão sistêmica daquilo que investigamos é ampliada quando a história é contada por quem a vivencia. Portanto, compreender a

intersubjetividade dos participantes por meio de suas experiências sobre as metodologias usadas para o incentivo à leitura pode representar um caminho para o aprimoramento de nossas práticas docentes. Observando esses aspectos, definimos como unidades de análise dessa subcategoria: “Motivação e engajamento nas práticas de leitura com a aplicação do Projeto LFL” e “Concepções dos participantes sobre leitura depois da aplicação do Projeto LFL”.

4.2.1.1 Motivação e engajamento nas práticas de leitura com a aplicação do Projeto LFL

Tanto a motivação quanto o engajamento nas práticas de leitura se mostraram evidentes após o levantamento sobre a quantidade de alunos que iniciaram a leitura dos livros sugeridos. De um total de 18 alunos participantes, 17 realizaram as leituras indicadas, o que corresponde, aproximadamente, a 95%. Todavia, foi a partir dos relatos desses estudantes que compreendemos, mais detalhadamente, a forma como se empenharam nas práticas de leitura e se realmente se sentiram motivados. Os trechos a seguir foram extraídos dos relatos de experiência produzidos pelos participantes da segunda fase do Projeto LFL e foram organizados conforme os temas motivação e engajamento, nos excertos a seguir, respectivamente.

ALP1: Fiquei **tão interessado** por esse blog, pois achei uma ótima ideia, até li um dos livros que tinha nele, pois **me interessei bastante**. O livro *Muito mais que o acaso*, um livro maravilhoso, com o público-alvo para os adolescentes.

ALP5: Ainda não comecei a ler os livros do projeto, mas vou ler depois. **Estou muito curiosa** para saber a história de “Go”.

ALP7: Vou começar a ler o livro hoje. **Gostei muito** do que disseram sobre o livro *Nunca serei um super-herói*. Então vou ler assim que terminar de estudar para as provas.

ALP8: Eu achei **muito legal** esse projeto. [...] **Comecei a ler um livro**, mas depois fiquei sem tempo por causa do futebol. Vou terminar a semana que vem. (REAP)

Nos trechos destacados, evidencia-se que os alunos se sentiram motivados a realizar as leituras depois das atividades empreendidas. Cabe, nesse sentido, aludir às palavras de Petit (2008, p. 145, grifos da autora), quando ela remete àquilo que pode influenciar na formação de leitores: “trata-se, enfim, de uma questão de ‘espírito de lugar’: um contexto, um ambiente mais amplo que o da família, que o do próprio meio social, pode incentivar a leitura”. Pensando assim, criar um ambiente propício à formação de uma comunidade de leitores, provocando

mudanças nos modos de perceber a leitura, pode ser um caminho viável para alcançar melhores resultados.

Na voz do participante ALP1, por exemplo, é possível depreender que o ambiente gerado com as atividades do projeto o motivou a iniciar a leitura de um dos livros. Isso fica evidente na passagem “fiquei tão interessado”. Ou ainda na passagem ALP5, em que fica evidente que o objetivo de despertar a curiosidade dos alunos em relação ao conteúdo dos livros foi alcançado. De fato, o próprio ato de ler um livro já está carregado de curiosidades e de segredos, conforme Andruetto (2017, p. 77), ao ver a leitura como “encontro entre subjetividades, como desvelar um segredo que outro nos escondeu. Um segredo que semeou no livro seus traços e nos convida a revelá-lo, pois o que nos leva a prosseguir na página é saber que ali permanece algo não dito”. Desse modo, a forma como os *podcasts* foram produzidos, oferecendo ao ouvinte uma pequena introdução ao conteúdo do livro para despertar a curiosidade pelo final, mostrou-se eficaz, visto que os alunos se sentiram curiosos para saber mais sobre o referido texto. Isso se evidencia na narrativa de ALP7: “Vou começar a ler o livro hoje. Gostei muito do que disseram sobre o livro”. Todavia, nem todos os alunos se sentiram motivados pelo “espírito do lugar”. O participante ALP8 não demonstrou o mesmo interesse, apesar de ter mencionado que considerou o projeto legal. No tocante ao engajamento dos alunos em relação ao trabalho de incentivo à leitura, os resultados revelam que houve adesão significativa.

ALP2: Os colegas falaram que iam passar os *podcasts* para incentivarem a leitura, e realmente foi isso que aconteceu, **pessoas começaram a falar que iam ler os livros** mencionados nos áudios. **Eu mesma estou lendo o livro *Extraordinário***. É muito triste no começo, mas depois ele vence todos os problemas. Eu chorei muito.

ALP3: **Estou na página 25 do livro *Go*. Estou gostando**. No começo foi meio enfadonho, mas, no *podcast*, falava de uma parte que me deixou curiosa, aí quis ler mais para saber o que tinha realmente acontecido. **Então fui lendo e gostando mais e mais**.

ALP4: Antes, eu já tinha começado a ler o livro *Extraordinário*, mas tinha desistido, fiquei entediado e não quis mais ler. **Depois do projeto fiquei com vontade de terminar e estou lendo agora**, só que no celular. Ainda prefiro ler no livro, mas ler no celular é bem mais prático porque a gente já vive com ele e também porque não precisa marcar a página.

ALP6: **Eu não acreditava que podia me emocionar tanto lendo um livro**. Os meninos tinham razão, o livro é muito bom e a leitura na tela do celular foi bem legal também porque a gente pode ler em qualquer canto e quando abre a página tá onde deixei. (REAP)

Os relatos dos alunos indicam que a estratégia usada os motivou a permanecerem lendo os livros, portanto, além da motivação inicial, houve engajamento no decorrer das atividades de leitura. Mesmo havendo uma experiência inicial negativa do participante ALP3, ao considerar enfadonho o início da leitura, seu engajamento permaneceu, não havendo interferência em seu propósito de continuar lendo. Para ALP6, a leitura provocou emoção. Isso talvez tenha ocorrido por se tratar de atividade autônoma. Para Villardi (1999), experiências de leitura por prazer, por fruição, são mais eficientes na formação leitores para a vida toda.

O suporte utilizado para a leitura das obras também provocou reflexões, pois a experiência de ler na tela do celular exige novas habilidades e estratégias. Coscarelli (2016) entende que a leitura na tela exige o entrelaçamento das habilidades e estratégias de leitura junto a outras de “navegação”. Evidenciamos, nesse sentido, que os participantes não sentiram dificuldade em ler as obras indicadas na tela do celular. Avaliam somente algumas características inerentes à leitura no impresso e à leitura em meio digital. Os participantes ALP4 e ALP6 destacam que as vantagens de realizar a leitura no celular devem-se ao fato de estarem sempre de posse do aparelho e, por isso, poderiam retornar à leitura em qualquer momento e espaço. Além disso, ressaltaram a facilidade de retornarem à página em que haviam parado. No entanto, ALP4 afirma preferir a leitura no livro físico, mesmo diante dessas vantagens. Sobre a leitura em novos suportes, Jimenez (2013) explica que tanto a escola quanto o professor devem empreender práticas de leitura em diversos suportes para a formação de leitores mais competentes e, assim, abrir espaços para os multiletramentos.

O repertório de livros escolhidos para a produção dos *podcasts* merece discussão. Trata-se de obras escolhidas a partir dos repertórios de leitura dos formadores e, portanto, inseridas na cultura do alunado, o que representa uma interação entre a sala de aula e os espaços extraescolares. Entendemos que essa interação possibilita a construção de significados no aprendizado, levando-se em conta a multiplicidade de culturas existentes na sociedade atual. Nesse sentido, Rojo (2009) sinaliza para a necessidade de se oferecer uma educação integradora, que respeite e valorize as diferentes culturas, principalmente no Brasil, devido à relevância de se formar cidadãos éticos, democráticos e desprovidos de preconceitos. Relacionado a essa questão, compreendemos que trazer representações culturais para a sala de aula através da utilização dos livros escolhidos pelos próprios estudantes representa também uma forma de motivação para a realização das leituras, uma vez que tal estratégia visa a valorizar a cultura do aluno. Além disso, abre espaços para a reflexão sobre as relações entre as culturas local, global e valorizada.

Diante do exposto, verificamos que as práticas de leitura propostas mediante o uso de uma tecnologia digital (o *podcast*) gerou experiências que sustentaram o estímulo à leitura. A estratégia de despertar a curiosidade do ouvinte para conhecer o final da história do livro promoveu motivação e engajamento nas práticas de leitura, e os objetivos do projeto de usar o *podcast* como potencializador das práticas de leitura e oportunizar situações de contato com a leitura em meio digital foram atingidos. As experiências ainda estimularam reflexões sobre suportes de leitura (impresso e digital). Ficou evidente a viabilidade de se construir experiências que congregam tecnologias digitais e incentivo à leitura.

4.2.1.2 Concepções dos participantes sobre leitura depois da aplicação do Projeto LFL

Partindo do princípio da dialogicidade como forma de construção e apropriação do conhecimento, as atividades de incentivo à leitura almejavam despertar o desejo de ler e de conhecer por meio de uma relação dialógica, dialética e horizontal entre os envolvidos (professor e aluno) (FREIRE, 2011). Essa relação busca estimular a consciência crítica transformadora. Sendo assim, ler é uma prática social que não se restringe à decodificação da palavra, mas que pode se constituir em um instrumento de transformação social. Entendemos, dessa forma, que a concepção que a criança, o adolescente ou o jovem constroem sobre a leitura repercute por toda a sua vida. É necessário que a escola os ajude a construir uma concepção positiva e, em alguns casos, a mudar suas ideias sobre o ato de ler. Mudança, de acordo com Barcelos (2007, p.116), não significa fazer algo de forma diferente. Na verdade, sugere-se uma ressignificação da prática atual, ou seja, uma mudança na consciência. Partindo desse prisma, analisamos o conteúdo dos relatos de experiência dos participantes, ao final do projeto. Percebemos que a concepção sobre leitura se ampliou, no sentido de reconhecerem sua importância para várias esferas da vida.

ALP1: Entendo que **ler é importante para sermos pessoas melhores, mais preparadas para a vida.**

AL2: [...] **sem ler não podemos melhorar nos estudos e nem conhecer outros mundos encantados.**

ALP3: O projeto tem como objetivo trazer mais pessoas para o mundo da leitura e mostrar a importância da leitura na vida das pessoas, ou seja, mostrar **que quem lê tem mais chances de conhecer coisas novas, novos mundos, novas formas de pensar.**

ALP4: Os alunos formadores fizeram um bom trabalho, mostraram que **ler é bom e que pode mudar nossa vida, pois quem lê é capaz de crescer muito na vida e de aprender muitas coisas interessantes.**

ALP5: E em minhas considerações finais, dou parabéns à ideia, execução e a quem for merecido o prestígio deste projeto, **pois ler é sempre importante, principalmente para os que buscam melhorar nos estudos e na vida mesmo.**

ALP6: Para mim, **a leitura sempre foi uma fonte de prazer, e com esse projeto, acho que as pessoas vão achar isso também.**

ALP7: Além disso, o blog também é superinteressante porque chama a atenção dos usuários para **a prática da leitura, importante na área tanto educacional como social dos alunos.**

ALP8: [...] **ler é diversão, é alegria, é descobrir coisas diferentes. Ler é massa.** Esse projeto diz isso. (REAP)

Evidenciamos, por meio dos excertos, que a concepção de leitura criada a partir das experiências com as atividades de incentivo à leitura está em consonância com as ideias de Antunes (2003), ao afirmar que o professor deve criar estratégias para que o aprendiz construa uma relação positiva com a leitura e tenha consciência dos poderes que ela lhe confere. Nesse sentido, inferimos, por meio da narrativa de ALP4, por exemplo, que os alunos compreendem a leitura como algo capaz de transformar a vida por permitir progresso acadêmico e pessoal. Tal ideia encontra respaldo nas concepções de Freire (2005) e Petit (2008), entre outros autores que entendem a leitura como instrumento de poder e, por isso, algo que pode transformar realidades sociais.

Depreendemos também, a partir das narrativas de ALP2, ALP3, ALP6 e ALP8A, que os participantes construíram ainda a ideia de que ler possibilita momentos de diversão, alegria, novas descobertas e novas formas de pensar e ver o mundo. A leitura, a partir desse pensamento, contribui para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da consciência crítica. Nessa perspectiva, Petit (2008) afirma que ela pode transformar a representação que os indivíduos têm de si mesmos, sua maneira de pensar, além dos tipos de relações sociais. Essa autora ainda afirma que há possibilidade de mudanças relacionadas à sociabilidade, à solidariedade e à maneira de perceber o ambiente em que vivem.

Diante dessas ponderações, deduzimos que as experiências com as atividades de incentivo à prática de leitura provocaram ou reforçaram concepções/ideias positivas do ato de ler e o reconhecimento de que, através dela, muitas esferas da vida podem ser transformadas. Consideramos que o conhecimento das concepções ou ideias dos alunos sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula é importante para que se construam ou se reconstruam novos olhares e novas perspectivas, buscando-se efetivar o processo de ensinar e aprender. Fundamentados em Miccoli (2012), concordamos que a reflexão sobre a experiência auxilia a mudança e que a

compreensão da relação entre experiência, concepção e ação é indispensável para entendermos como as mudanças acontecem e como repercutem no âmbito educacional.

Essa provável mudança ou o reforço nas ideias e concepções sobre leitura trazem à tona um questionamento: os alunos se tornarão realmente leitores ativos devido a essas reflexões sobre o poder da leitura? Entendemos que pode ser, talvez, o primeiro passo. Com base Dewey (1979), as experiências pessoais e coletivas caracterizam-se por incertezas e paradoxos, mas quando a experiência é reflexiva, há transformação. Diante disso, há possibilidades de que as concepções construídas sobre a importância da leitura possam influenciar as atitudes desses estudantes em relação ao ato de ler.

Desse modo, para que as experiências possam, de fato, influenciar a ação de ler, é primordial que professores e alunos compreendam que os fatores essenciais para a mudança são a experiência e a reflexão sobre a experiência. Ademais, Freire (2005, p. 45) afirma que “o importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica”. Sendo assim, levar os resultados deste estudo ao conhecimento dos participantes para que possam refletir, questionar e opinar seria também oportuno para mudanças mais sólidas nas relações entre os estudantes e a leitura.

4.3 A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS ALIADA ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Assumimos a concepção de que existem muitas e diversas possibilidades de se reinventar o ensino, ainda mais diante de tantas oportunidades ocasionadas pelos avanços das tecnologias digitais. Os novos espaços em meio digital podem oferecer condições favoráveis aos interesses, objetivos e motivações, tanto de professores quanto de estudantes. Para tanto, é necessário pensar a escola como espaço capaz de colocar os aprendizes em contato com o conhecimento sistematizado e com as tecnologias digitais, criando ainda condições para que as novas mídias sejam utilizadas de forma a contribuir para os multiletramentos.

No contexto desta pesquisa, esta unidade de análise estabelece um diálogo com o conteúdo da seção “Projeto LFL: que caminhos foram percorridos?”, em virtude das discussões e análises do processo pedagógico, isto é, do projeto desenvolvido. Discutimos, em seguida, as “Concepções sobre os *podcasts* como incentivo à formação de leitores” (subcategoria 2.1) e

“Experiências e concepções construídas no contexto da aprendizagem baseada em projetos aliada às tecnologias digitais” (subcategoria 2.2).

4.3.1 Concepções sobre os *podcasts* como incentivo à formação de leitores

Esta seção faz referência à subcategoria “Concepções sobre os *podcasts* como incentivo à formação de leitores”, que tem como unidade de análise “Concepções dos alunos envolvidos na segunda fase sobre o uso dos *podcasts* como forma de incentivo às leituras” (Quadro 3). São analisadas as experiências do contato com os *podcasts* produzidos, buscando-se interpretar como esse recurso incentivou ou não os participantes deste estudo a realizarem as leituras propostas e que concepções foram construídas.

A experiência de contato com os *podcasts*, durante as audições, gerou opiniões e avaliações, ou seja, concepções dos participantes da segunda fase do Projeto LFL quanto aos resultados desse recurso como instrumento de incentivo à leitura. Ao relatarem suas percepções, documenta-se um alto percentual de satisfação. Isso se mostra evidente nas narrativas dos participantes que tiveram seus textos analisados.

ALP1: Eu vi muitos livros interessantes e **muitos *podcasts* que conseguem realmente incentivar muitos alunos a lerem** e também se apaixonarem por muitas histórias de livros.

ALP2: [...] **à medida que se ouvia o *podcast*, a curiosidade de saber o que estava por vir aumentava e despertava a vontade de começar logo a ler o livro.**

ALP3: A ideia dos *podcasts* foi inusitada, pois **faz o leitor se interessar a ler o livro pelo simples fato de nos deixarem curiosas** em saber o que vai acontecer na história.

ALP4: **Os *podcasts* são uma forma que chama muito a atenção, são esses áudios e a forma como produziram que nos incentivam a ler cada vez mais.**

ALP5: **Nunca tinha ouvido falar em *podcasts*, aí fiquei muito curioso para saber o que era.** Os *podcasts* são uma forma inovadora de apresentar a leitura, com **certeza me interessei pela leitura do livro “GO” por causa desse *podcast*.**

ALP6: Minha experiência foi muito boa ao ouvir os *podcasts*. Há algum tempo tinha parado de ler. Quando **foi apresentado o *podcast*, me veio uma gigantesca vontade de voltar a ler.**

ALP7: **Adorei ouvir os *podcasts*, são bem curiosos, nunca tinha visto. Senti vontade de fazer *podcasts* também.**

ALP8: Essa novidade foi essencial, pois **à medida que se ouvia o *podcast*, a curiosidade aumentava e despertava a vontade de começar logo a ler o livro.** (DBAF)

Os relatos dos participantes nos revelaram que, assim como apregoa Gardner (1985), estímulos e motivações podem variar e influenciar a aprendizagem. A estratégia pedagógica aplicada na segunda fase do processo pedagógico influenciou atitudes e reflexões direcionadas às experiências vivenciadas. Observa-se que houve aprovação e motivação para a realização das leituras, sobretudo em consequência da utilização dos *podcasts*. Documenta-se isso nas narrativas de ALP4 (“Os *podcasts* são uma forma que chama muito a atenção [...]”), ALP5 (“Nunca tinha ouvido falar em *podcasts*, aí fiquei muito curioso para saber o que era”) e ALP6 (“Essa novidade dos *podcasts* fez toda a diferença [...]”). Esses resultados revelam que a utilização de um recurso diferenciado no contexto escolar trouxe novos olhares e viabilizou a aplicação de uma atividade de incentivo à leitura. Essa perspectiva vai ao encontro das asserções de Behrens (2013), ao considerar ser necessário enxergar nas tecnologias oportunidades de se construir novos métodos de ensino.

Em razão do notório encantamento com essa tecnologia, os participantes deste estudo foram levados a conhecer não somente o *podcast*, mas o conteúdo disponibilizado. E, sobre esse conteúdo, as experiências foram bem-sucedidas, uma vez que em todos os excertos encontram-se referências aos áudios como potenciais incentivadores da leitura, despertando o interesse e a curiosidade de se conhecer a obra indicada, o que propiciou um contato inicial prazeroso e motivador. Encontram-se essas concepções nos excertos: “conseguem realmente incentivar muitos alunos a lerem e também se apaixonarem por muitas histórias de livros” (ALP1); “com certeza me interessei pela leitura do livro ‘GO’ por causa desse *podcast*” (ALP5); “quando foi apresentado o *podcast*, me veio uma gigantesca vontade de voltar a ler” (ALP6); e “à medida que se ouvia o *podcast*, a curiosidade de saber o que estava por vir aumentava e despertava a vontade de começar logo a ler o livro” (ALP8).

Além desses resultados, o fato de ser um trabalho produzido por pares, ou seja, por colegas de aula, destaca-se a possibilidade de que os participantes da segunda fase do projeto também poderão, posteriormente, fazer parte de outra versão desse projeto como produtores de *podcasts*. Com efeito, para Bottentuit Junior e Coutinho (2007), o uso desse aplicativo favorece o trabalho colaborativo, dando aos estudantes a oportunidade de serem os produtores de seus programas e projetos. Reconhecem ainda que produzir conteúdo é mais importante do que somente o acesso de materiais prontos. Sobre isso, Moran (2018, p. 603) garante ser mais relevante a aprendizagem colaborativa entre colegas, em ambientes digitais. Salieta ainda que “a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto [...]” é fundamental, numa cultura cada vez mais

permeada pelas tecnologias. Esses ideais são preconizados também pela BNCC (2017), no sentido de reconhecer que a escola deve atentar para o fato de estarmos diante de uma geração inserida na cultura digital e, por isso, tem assumido, de forma progressiva, o papel de produtores, e não apenas de consumidores das novas formas de atuação e interação sociais.

O uso de *podcasts* como forma de incentivar a leitura trouxe os resultados esperados. Os excertos das narrativas dos estudantes apontam para a concepção de que essa tecnologia digital contribuiu de forma significativa para o envolvimento dos alunos com a leitura. Os resultados das experiências sugerem a construção de uma realidade mais flexível ao uso das tecnologias digitais como recursos educativos, na escola campo desta pesquisa.

4.3.2 Experiências e concepções construídas no contexto da aprendizagem baseada em projetos aliada às tecnologias digitais

O sentido da experiência, conforme Dewey (1979), é a reflexão voltada para a ação de transformar. Por essa ótica, a experiência é uma condição para que transformações futuras possam ocorrer. A experiência gerada por meio do Projeto LFL provocou reflexões dos alunos formadores sobre o processo pedagógico. Essas reflexões originaram as unidades da análise: “Experiências e concepções dos formadores a partir do Projeto LFL” e “Concepções sobre os resultados do Projeto LFL pelos alunos formadores”. Quanto à primeira unidade de análise, as discussões foram apresentadas na seção “Projeto LFL: que caminhos foram percorridos?” Nesta seção, analisaremos as “Concepções sobre os resultados do Projeto LFL pelos alunos formadores”.

Os métodos utilizados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas são essenciais para a qualidade da educação. Mas o que os estudantes pensam sobre as formas de aprender? A visão dos estudantes, em concordância com Miccoli (2014), é fundamental para se refletir sobre vários aspectos do processo de ensino e aprendizagem. Para a referida autora, a experiência é um processo que, ao ser narrado, deixa de ser um acontecimento isolado e oferece oportunidade de se “ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original bem como aquele que o vivenciou”. Embasados nisso, apresentamos discussões sobre como os alunos formadores perceberam o processo de desenvolvimento do Projeto LFL e que concepções foram construídas a partir dessas experiências. Essa categoria de análise está focada na interpretação dos textos que relatam as reflexões dos participantes da primeira fase, portanto, dos alunos formadores que assumiram o papel de pesquisadores e produtores de

conhecimento, em conjunto com a professora pesquisadora. Os excertos foram transcritos dos diários de bordo nos quais os alunos dissertaram sobre as experiências geradas por suas participações. Procuramos identificar, nos relatos, as concepções relativas ao processo metodológico adotado, às aprendizagens construídas, aos resultados e/ou expectativas e às dificuldades encontradas. Os fragmentos a seguir versam sobre o processo metodológico utilizado.

ALF1: **Deu trabalho** [...], mas foi bem proveitoso também porque essa experiência mostra que é possível que simples alunos como nós, do interior, possam **criar uma coisa bem inovadora e realmente interessante para nossa própria comunidade.**

ALF3: Participar desse projeto **foi muito bom.** Tudo começou porque a professora queria que a gente ajudasse os colegas a se interessarem mais em ler livros. **Uma tarefa bem difícil.** Todo mundo só fica mexendo no celular [...]. **Mas pesquisamos, estudamos e descobrimos que poderíamos fazer podcasts para colocar na internet.**

ALF4: Eu compreendo que **essa maneira de estudar é mais dinâmica** e produtiva do que somente assistir às aulas com um professor falando. Claro que **dá bastante trabalho.**

ALF6: Eu gostei muito de participar desse projeto. Sempre gostei de ler, mas, com essa experiência, aprendi a importância da leitura na minha vida. Pude também **fazer algo realmente importante como aluna**, que é fazer com que mais alunos passem a gostar de ler.

ALF7: **No começo, eu não achei interessante** entrar num projeto só para fazer outras pessoas gostarem de ler os livros que leio. Sempre achei que cada um deve fazer o que quer. Mas a professora ‘tava tão animada [...]. Foi um **negócio bem trabalhoso** [...]. (DBAF)

Nas assertivas dos participantes, identificamos que a experiência da aprendizagem baseada em projetos exige trabalho e esforço. No entanto, enfatizam que se trata de uma metodologia dinâmica e produtiva. Os dados evidenciam que isso decorre do fato de que o trabalho por projetos desafia o educando a tomar decisões, buscar alternativas, estabelecer metas e a persistir no seu alcance, mesmo diante das dificuldades, o que corrobora Moran (2018). Os resultados demonstram que, ao longo do processo, eles foram construindo novas concepções, tendo em vista afirmarem que a metodologia utilizada trouxe benefícios, como o estímulo à pesquisa, à reflexão e à ação. Em relação a isso, Valente (2005, p. 24) nos lembra que o educador deve intervir para que o aprendiz seja capaz de transformar as informações em conhecimento por meio de atividades que envolvam ações reflexivas.

É possível ainda observar, nos excertos de ALF1 e ALF6, que os participantes manifestam a concepção de que o Projeto LFL contribuiu para o aumento da autoconfiança:

“essa experiência mostra que é possível que simples alunos como nós, do interior, possam criar uma coisa bem inovadora [...]” (ALF4); “Pude também fazer algo realmente importante como aluna” (ALF6). Segundo Miccoli (2006), o processo reflexivo sobre as experiências permite ao aprendiz a tomada de consciência sobre pontos que limitam seu desenvolvimento, além de oportunizar uma reflexão sobre suas potencialidades. Isso favorece o desenvolvimento da autonomia, colocando-o na condição de responsável por seu próprio percurso de aprendizagem.

Percebemos que os participantes passaram por um percurso similar ao indicado por Moran (2018, p. 415) como sendo propício para a aprendizagem, isto é, “ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes”. E, considerando que “[...] a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de ideias” (DEWEY, 1979, p. 118), discutimos as concepções dos participantes sobre os resultados, as expectativas e as aprendizagens construídas por meio de suas vivências no projeto desenvolvido.

ALF1: [...] eu aprendi sobre várias coisas: **escrever uma resenha de livro, editar áudio, usar várias tecnologias digitais, criar podcasts, criar blogs.**

ALF3: [...]. Mas pesquisamos, estudamos e descobrimos que poderíamos **fazer podcasts para colocar numa página na internet ao lado de nossos livros preferidos (em PDF).** [...]. **Eu aprendi a produzir blogs, podcasts. Percebi que posso criar materiais interessantes e publicá-los na internet. O resultado ficou show.** Participar desse trabalho é **muito gratificante.** Ganhamos até prêmio, medalhas e várias homenagens na escola e na prefeitura. [...]. **Creio que os nossos colegas vão ver a leitura de outro jeito.** Eu mesmo percebi que, por causa da leitura, podemos conquistar o mundo.

ALF4: [...] tem que **pesquisar mais, tem que pensar muito sobre objetivos, maneiras de alcançá-los,** etc.[...]. Mas no final deu tudo certo e **até ganhamos o segundo lugar na última fase do Ceará Científico.**

ALF6: **Aprendi a usar várias coisas da internet, não somente as redes sociais, mas coisas úteis, como criar podcasts interessantes, criar páginas, aplicativos e muito mais.** Hoje em dia, precisamos saber não só nos comunicar através dessas tecnologias, mas a **usá-las para resolver ou amenizar problemas da sociedade. Espero que meus colegas gostem dos nossos podcasts e comecem logo a ler.** Agradeço à professora pela paciência.

ALF7: [...] **aprendemos muitas coisas sobre leitura, resenhas, podcasts e outras coisas da internet [...]** estou muito **feliz com o resultado.** [...]. Deu tudo certo e vejo agora que **valeu muito a pena [...].** Mas o mais legal foi ver que **a equipe se uniu muito no final e eu sinto que construímos um laço de amizade pra vida toda.** (DBAF)

O conteúdo desses trechos relatados pelos alunos formadores revelam que as aprendizagens foram construídas na prática, ou seja, os estudantes deixaram de ser meros

receptores dos conteúdos e assumiram a condição de protagonistas, envolvidos com suas próprias aprendizagens, numa causa social. No trabalho por projetos é, de fato, possível formar um estudante questionador, investigador e sensível às causas sociais (HERNÁNDEZ, 1998a). Os resultados indicam ainda que os participantes demonstram consciência de que os conhecimentos construídos só foram possíveis em consequência do processo de investigação realizado. Essa constatação está evidente na passagem: “tem que pesquisar mais, tem que pensar muito sobre objetivos, maneiras de alcançá-los, etc.[...]. Mas no final deu tudo certo” (ALF4).

Prado (2005) preconiza que, na aprendizagem baseada em projetos, as condições são propícias para que o estudante aprenda e pratique o que aprendeu, em meio a investigações que permitem a contextualização de conceitos já conhecidos e a descoberta de outros que vão emergindo durante as atividades.

De forma mais específica, os formadores afirmam que desenvolveram habilidades em produção de textos (resenha) e quanto ao uso de algumas tecnologias digitais (blogs, *podcasts*, aplicativos). Atividades como essas trazem como consequência o letramento digital (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005) ou os multiletramentos (ROJO, 2012). Ademais, Kenski (2012) considera que as concepções de linguagem, de escrita e de leitura são ampliadas quando as tecnologias digitais são integradas às atividades escolares.

No que concerne ao ponto de vista em relação às aprendizagens construídas, os participantes acreditam que as tecnologias digitais oferecem muitas possibilidades, além do simples uso de redes sociais, identificando, inclusive, que podem ser usadas em benefício da comunidade, como se observa em ALF6. Para Ribeiro (2016, p. 104), o tempo da experiência com as tecnologias na escola é fundamental para encontrar as melhores formas ou possibilidades de uso desses recursos para o ensino. “Se um software pode ser incluído em uma aula, é necessário apresentá-lo, usá-lo em atividade, mas também avaliar sua pertinência, principalmente verificando se há mesmo ganho em sua utilização”. A voz dos estudantes sobre as tecnologias digitais no ensino, a partir dessa experiência, sinaliza para a possibilidade de um ensino voltado para a produção de conteúdo pelo próprio aluno, como se percebe na maioria dos relatos. Ao criarem os *podcasts* e o blog, eles sentiram-se capazes de produzir algo importante para si e para a comunidade, como se vê na narrativa de ALF6: “resolver ou amenizar problemas da sociedade”; ou em ALF3: “criar materiais interessantes e publicá-los na internet”.

A BNCC (2017) propõe que escola deve estar atenta aos jovens, enxergando-os não apenas como consumidores, mas como protagonistas, numa sociedade de cultura digital. Assim,

ao produzirem conteúdos, estão protagonizando situações de construção do conhecimento e refletindo criticamente sobre os conteúdos e produtos disponíveis. Trata-se, então, de elaborar estratégias para o aluno aprender a aprender, o que, em consonância com a BNCC (2017), está entre os quatro pilares para uma aprendizagem colaborativa, essencial para formar indivíduos preparados para a sociedade atual.

As concepções dos estudantes sobre os resultados sugerem que o Projeto LFL foi bem-sucedido e teve repercussões significativas, como “laços de amizade”, e que a conquista de um prêmio em nível estadual elevou a autoestima e a autoconfiança dos estudantes. Da mesma maneira, eles demonstraram expectativas positivas em relação à receptividade do projeto junto aos demais colegas, como é destacado por ALF3: “creio que os nossos colegas vão ver a leitura de outro jeito”. A sala de aula, portanto, se constitui em um ambiente propício ao desenvolvimento das experiências, e refletir sobre experiências de alunos relativas a suas aprendizagens pode, consoante Miccoli (2014), influenciar suas ações e motivações.

No trabalho por projetos, segundo Moran (2018), o educando passa por muitos desafios, mas isso também é essencial para o seu crescimento. Identificamos, nos relatos produzidos pelos alunos formadores, algumas dificuldades surgidas durante o desenvolvimento do Projeto LFL, conforme se vê nos relatos a seguir.

ALF1: [...] Muita coisa pra fazer nas horas vagas. Às vezes atrapalhava minhas atividades da escola. [...] Só não gostei quando soube que somente dois alunos iriam para Fortaleza nos representar. Achei injusto, pois todos participaram de tudo.

ALF4: A gente tem que se reunir sempre fora do horário normal das aulas, tem que pesquisar mais, tem que pensar muito sobre objetivos, maneiras de alcançá-los. [...] a parte complicada é que trabalhar em grupo, às vezes, sobrecarrega uns mais que outros. Eu, por exemplo, quando disse que seria bom criar um aplicativo para facilitar o acesso ao blog, **todo mundo da equipe disse que eu deveria fazer a maior parte** porque sabia mais de internet.

ALF7: Foi um negócio bem trabalhoso, às vezes me estressava com alguns colegas que queriam fazer só a sua parte e não queriam ajudar os outros na hora das dificuldades. Aí a professora sempre conversava sobre colaboração, solidariedade, essas coisas [...] (DBAF)

Os participantes destacam que as atividades do Projeto LFL modificaram a rotina à qual estavam acostumados: “às vezes atrapalhava minhas atividades da escola” (ALF1) ou “a gente tem que se reunir sempre fora do horário normal das aulas, tem que pesquisar mais (...)” (ALF4). Fica evidente que essas foram algumas dificuldades encontradas no início das ações do projeto.

Para Miccoli (2014), é fundamental observarmos como as experiências se situam. Assim, levando em consideração que os participantes deste estudo tinham carga horária de 20 horas/aula semanais, parece-nos desafiador inserir mais horas de estudo e pesquisa em seus horários de descanso. Em relação a esse tipo de desafio, Moran (2013) afirma que, no trabalho com uso das tecnologias digitais e metodologias ativas, o professor deve assumir atitudes que estimulem a busca, criando situações democráticas de participação, pesquisa e comunicação.

Para além de uma educação voltada para a formação acadêmica dos estudantes, o que se espera, segundo a BNCC (2017), é que aconteça uma formação integral, que passa pelo reconhecimento de que o ensino deve garantir a aprendizagem significativa para que eles atuem de forma plena na sociedade. Nesse sentido, a BNCC (2017, p. 14) entende que o estudante precisa, além de desenvolver habilidades relacionadas à comunicação, à criatividade, à criticidade, à participação e à produtividade, ser também colaborativo, resiliente e responsável. Além disso, para Behrens (2013), os docentes precisam promover a formação humana num ambiente de pesquisa e cooperação, acrescentando que as tecnologias digitais oferecem oportunidades reais de trabalho colaborativo.

Porém, os relatos de alguns participantes revelam dificuldades relacionadas ao trabalho colaborativo. Sabemos que desenvolver atividades em equipe exige resiliência por parte do professor para tentar resolver possíveis desentendimentos. Para ALF1, nem todos foram reconhecidos da mesma maneira. Segundo esse participante, houve injustiça em relação à quantidade de alunos que apresentaram o Projeto LFL no evento científico. Já para ALF4, houve dificuldade em relação à sobrecarga de alguns participantes, em determinados momentos.

O trabalho colaborativo requer diferentes estratégias para superar as dificuldades. O diálogo é, para Freire (2005), a essência da educação. O professor deve sempre conduzir os trabalhos, buscando dialogar e encontrar alternativas para que todos possam colaborar, com equidade. Na narrativa de ALF7 (“aí a professora sempre conversava sobre colaboração, solidariedade, essas coisas”), é possível identificar que houve esforço por parte da professora para superar possíveis conflitos por meio do diálogo. Para Miccoli (2014), é necessário haver mais atenção e investigações sobre a relação professor-aluno para que o processo de ensino e aprendizagem possa ser repensado e, talvez, reformulado.

Em síntese, os resultados apresentados indicam que o desenvolvimento de uma prática pedagógica baseada no questionamento, na experimentação e na busca por respostas ou resultados é relevante para uma participação efetiva dos alunos. Além disso, o uso de uma

metodologia ativa aliada ao uso de tecnologias digitais garantiu a adesão e a permanência nas atividades propostas, comprovando que um contexto dinâmico e desafiador, no qual o aprendiz é protagonista, oferece contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. A seguir, consideramos os principais aspectos e resultados desta investigação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

(Martin Heidegger)

Sob o olhar curioso ou mesmo inquieto de professor que busca respostas para as questões emergentes em sala de aula, partimos daquela que mais provocou nossa inquietude: como incentivar nossos alunos à prática da leitura? Pensar sobre essa questão diante de alunos visivelmente conectados e encantados com as tecnologias digitais, dispostos a passar horas ininterruptas tentando atingir a nova fase de um jogo e, em sala de aula, presos às concepções tradicionais que colocam a leitura como tarefa obrigatória motivou a busca por respostas. Foi nesse contexto que o incentivo à leitura nas aulas de Língua portuguesa se apresentou como situação passível de aplicação de uma proposta didático-pedagógica e, conseqüentemente, de investigação.

Refletimos, diante disso, sobre os processos de mediação da leitura diante do crescente uso das tecnologias digitais e buscamos constituir uma base teórica que permitisse repensar nosso trabalho com a leitura em sala de aula. A trilha teórica constituída nos permitiu conhecer conceitos relacionados ao estudo das experiências no ensino; ao papel das tecnologias digitais na educação, enfocando o uso de *podcasts* como recurso educativo; às tecnologias digitais e o uso de metodologias ativas; às concepções de leitura e seu papel social, bem como à mediação da leitura e de leitura em ambientes digitais.

Durante esse percurso, sentimo-nos desafiados, ao procurar alinhar o estudo das experiências a esta pesquisa. Uma novidade para nós, estudantes do Profletras, que oportunizou pensar, de forma mais direta, sobre os significados que se constroem nos eventos sociais do cotidiano da sala de aula e que influenciam os discursos e ações, tanto de professores quanto de alunos. Essa ótica diferenciada nos permitiu observar não somente a realidade que se apresenta,

mas como essa realidade se constrói e se reconstrói, a cada movimento social. Isso trouxe novas reflexões sobre como ensinar e aprender e sobre como o contexto influencia nossa prática, assim como as atitudes de nossos alunos.

Após a construção do referencial teórico, compreendemos que incentivar a leitura tem a ver com o universo que se cria (PETIT, 2008) e com a dialogicidade que entrelaça os membros desse universo (FREIRE, 2005). Ademais, na contemporaneidade, nossos alunos, interagindo de forma cada vez mais efetiva com as tecnologias, podem e devem ter acesso à leitura em outros suportes e de outras maneiras (ROJO, 2012). Compreendemos também que o estudante, ao protagonizar sua aprendizagem, tem mais chances de êxito (HERNÁNDEZ, 2006). E, quando se alia a isso as tecnologias digitais, os alunos se sentem mais motivados (MORAN, 2018). Por fim, entendemos que refletir sobre as experiências que envolvem professores, alunos, ensino e aprendizagem é primordial para transformações importantes no âmbito educacional (MICCOLI, 2014).

Esses conhecimentos, entre outros, nos permitiram alicerçar o estudo e aplicar as ações do Projeto LFL, um proposta didático-pedagógica desenvolvida a partir de pesquisa, estudo e oficinas de produção de conteúdo didático, que buscou incentivar os alunos à leitura de livros de ficção através de *podcasts* criados pelos próprios alunos, tendo como suporte metodológico a aprendizagem baseada em projetos. Dessa forma, criou-se um contexto para propiciar novas experiências de aprendizagem, geradoras de concepções a partir das várias aprendizagens narradas pelos participantes.

O fio condutor que viabilizou o processo de investigação partiu da etnometodologia, em razão dos princípios de indicialidade, reflexividade e relatabilidade inerentes aos indivíduos em ambiente de interação social; e, por isso, passíveis de compreensão a partir de seus depoimentos e ações. Orientados por essa abordagem teórico-metodológica e tendo definido os procedimentos a partir da pesquisa-ação, realizamos a análise do corpus. Os dados foram coletados por meio do diário de bordo dos alunos envolvidos na primeira fase, os quais produziram os *podcasts*, e dos relatos de experiência escritos pelos demais participantes da segunda fase, que foram incentivados a realizar as leituras propostas.

Sobre os resultados da análise de dados realizada no capítulo 4, e respondendo ao objetivo específico de descrever as experiências sobre as práticas de leitura vivenciadas no contexto da aprendizagem baseada em projetos aliada ao uso das tecnologias digitais, foi possível constatar que houve envolvimento significativo do grupo, num ambiente rico em aprendizagem. As narrativas dos participantes revelaram um caminho repleto de desafios e

descobertas, que exigiu disciplina e foco. Documentou-se que as oficinas foram essenciais para preparar os estudantes para a produção dos *podcasts*. Por meio delas, os formadores aprenderam a utilizar várias tecnologias digitais, como gravadores de voz, programas de edição de áudio, aplicativos, sites, blogs, entre outras. Um resultado que consideramos relevante foi o engajamento da maioria dos participantes para atingir o objetivo de conquistar novos leitores na sala de aula, revelando, assim, valores como solidariedade e responsabilidade social.

A continuação do Projeto LFL deu-se com a divulgação dos *podcasts* junto aos demais alunos da sala de aula. Nessa etapa, os educandos foram além do objetivo inicial e buscaram, por iniciativa própria, incentivar também os alunos das outras salas, do 6º ao 9º ano. A professora pesquisadora pôde observar certo encantamento nos estudantes ao ouvirem a apresentação dos colegas, como também ao conhecerem o repositório digital contendo os *podcasts*. Nesse percurso, notamos, em relação aos formadores, a ocorrência de atitudes relacionadas à autonomia, à criatividade e ao trabalho em equipe. Um fato que despertou nossa atenção foi a disponibilidade de um dos formadores, aparentemente tímido, em organizar uma dinâmica para divulgar o projeto nas salas de aula. O estudante confeccionou o material e preparou o ambiente, com o objetivo de despertar a curiosidade dos colegas para conhecerem os *podcasts*. Percebemos, nesse caso, superação de limites associados às relações interpessoais e às habilidades de comunicação e liderança. Tais caminhos percorridos geraram concepções relacionadas, principalmente, à autonomia, ao protagonismo, à criticidade e à capacidade de produção e construção. Além disso, percebemos concepções sobre a leitura como algo capaz de transformar a vida, por permitir progresso acadêmico e pessoal.

Em resposta ao segundo objetivo específico de identificar as concepções construídas sobre os *podcasts* como incentivo à leitura, percebemos que os alunos participantes da segunda fase se mostraram receptivos e dispostos a iniciar as leituras após a audição dos *podcasts*. Assim, identificamos concepções positivas em relação à estratégia e ao suporte. Percebemos que a maioria se sentiu motivada e engajada devido, principalmente, à forma como os *podcasts* foram produzidos, isto é, trazendo uma pequena introdução do conteúdo do livro para despertar a curiosidade pelo restante da história. Entendemos que os estudantes, ao afirmarem que os *podcasts* foram importantes, tanto por serem uma novidade quanto pelo conteúdo disponibilizado, estabeleceram uma relação positiva com essa tecnologia. Demonstraram, ainda, interesse em produzir novos *podcasts*, ou seja, em participar como formadores.

Para atender ao terceiro objetivo específico de analisar as experiências e concepções resultantes da aprendizagem baseada em projetos, analisamos alguns excertos das narrativas

dos participantes envolvidos no Projeto LFL e identificamos a vivência de experiências e o desenvolvimento de concepções que contemplam a autoconfiança, a capacidade de aprender a aprender através da pesquisa e de resolver situações desafiadoras. Os participantes também passaram a enxergar as tecnologias digitais para além das redes sociais, construindo concepções sobre o poder desses recursos para transformar realidades. O projeto foi avaliado como bem-sucedido, em virtude, também, dos “laços de amizade” construídos, apesar dos desafios no âmbito das relações interpessoais. As experiências dos alunos envolvidos na segunda fase se revelaram significativas, já que os estudantes se mostraram envolvidos com as atividades de audição dos *podcasts* e dispostos a realizar as leituras propostas.

Não podemos, diante disso, afirmar que essas experiências transformaram por completo as concepções dos aprendizes sobre a leitura, as metodologias ou as tecnologias digitais, nem tampouco os converteram em leitores ativos. Seria utópico pensar dessa forma, já que as mudanças profundas não ocorrem em pequenos intervalos de tempo. Haveria a necessidade de um trabalho efetivo e contínuo, e de reflexões e reformulações constantes para, quiçá, haver reconstruções importantes de concepções e atitudes em relação ao ato de ler.

Em muitas ocasiões, durante esse percurso, o desânimo se manifestou e a possibilidade de recuar surgiu. Dificuldades em convencer os pais sobre a necessidade dos encontros semanais, no contraturno, e mesmo de incentivar os próprios alunos a continuarem no Projeto LFL, como no caso do aluno ALF7, conforme exposto na análise de dados (capítulo 4). Esse participante afirmou não se sentir motivado em participar de um projeto que apresenta como objetivo “somente” fazer outras pessoas gostarem de ler. Isso foi desafiador e nos fez refletir sobre a importância do diálogo entre professores e alunos. Contudo, ao final das atividades, o aluno confessou que não desistiu em razão da “animação contagiante” da professora e dos esclarecimentos sobre os prováveis resultados.

Houve ainda os desafios gerados pelas relações interpessoais. Queixas e desestímulo de alguns formadores que se sentiram sobrecarregados com muitas atividades, enquanto outros não se dedicaram como o esperado. Alguns participantes não se sentiram tão valorizados por não terem participado da etapa estadual do Ceará Científico, o que provocou um clima de insatisfação, sempre difícil de contornar. Na fase das atividades de leitura, após a divulgação dos *podcasts*, um dos alunos não continuou a leitura do livro indicado. Ele afirmou que jogar bola era bem melhor que ler. Isso nos levou a refletir sobre o motivo do desestímulo. Interrogado em particular, ele confessou que as atividades foram maravilhosas, mas preferia jogar bola.

Todavia, sob uma visão mais ampla propiciada pela efetivação das análises, percebemos que as experiências trouxeram mudanças quanto a algumas concepções dos participantes e, conseqüentemente, quanto ao interesse pela leitura de livros e pela participação em contextos de aprendizagem ativos, permeados pelas tecnologias digitais. Um dos fatos que resume os resultados significativos foi a repercussão que o Projeto LFL teve na escola e na comunidade. Depois da divulgação e das premiações em eventos científicos, todas as salas do 6º ao 9º ano conheceram o repositório digital contendo os *podcasts* e muitos alunos procuraram os formadores para elogiar o projeto e contar sobre as leituras realizadas em virtude das indicações. Além disso, compreendemos que as experiências proporcionaram o desenvolvimento de habilidades de pesquisa científica, leitura, produção de textos, uso de variadas tecnologias digitais e, ainda, a reflexão crítica sobre problemas sociais locais. Concluímos que as concepções geradas em virtude dessas experiências foram, de modo geral, relevantes e que contribuíram para uma concepção mais otimista sobre o universo educacional.

Ao direcionamos nosso pensamento aos aspectos ligados à formação do professor, comungamos com o raciocínio de Freire (1995), ao afirmar que ninguém nasce professor ou é marcado para o ser; é necessário formar-se educador permanentemente, por meio da prática e da reflexão sobre a própria prática. Em nosso movimento de reflexão – ação – reflexão, é possível transformar nossas experiências e, talvez, como afirma Miccoli (2010), transformar as experiências dos alunos na escola.

Diante dessas e das demais ponderações, acreditamos que este estudo mostrou que experiências construídas em contextos metodológicos ativos e com o uso de tecnologias digitais, sobretudo o *podcast*, podem potencializar práticas de leitura. Ademais, os resultados atestam que essas experiências estimulam a colaboração, a autoria de conteúdo pelos estudantes e o espírito investigativo. Os participantes se colocaram no centro do processo a partir de um objetivo comum, promovendo compartilhamento de conceitos, responsabilidade social e valorização da cultura local. Dessa forma, esta pesquisa mostra-se como uma contribuição para a reflexão sobre as práticas educativas. Esperamos que sejam realizados novos estudos voltados para experiências que retratem a visão de professores e alunos em suas práticas, especialmente em situações que combinem metodologias ativas, tecnologias digitais e leitura.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. C. A. **Geração conectada por meio do e-book, edmodo e youtube no ensino de leitura literária**. 206f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2018.
- ALMEIDA, E. B; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, p. 57-82, 2012.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas para o Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALTENFELDER, A. H. et al. **Fundamentos para a prática pedagógica na cultura digital**. São Paulo: Cenpec, 2011. v. 1. (Coleção Ensinar e aprender na cultura digital)
- ANDRUETTO, M. T. **A leitura, outra revolução**. Trad. Newton Cunha. São Paulo: Sesc, 2017.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Minas Gerais, v. 7, p. 109-138, 2007.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASSETO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. Campinas: Papyrus, 2013. p. 67-132.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte. IX CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. 9, 2007, La Coruña. **Livro de Atas**. La Coruña: Universidade da Coruña, p. 1138-1663, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro**

e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Nações Unidas no. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada IPEA/IPC-IG/PNUD**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-no-brasil/ipc-igpnud/>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRITTO, L. P. L. Máximas impertinentes. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, n. 27, p. 32-39, 2016.

CEARÁ CIENTÍFICO. **Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC**. 2018. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/ceara-cientifico/>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil – TIC Kids Online Brasil 2017**.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Letramento Digital. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: CEALE/UFMG, 2014.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, C. V. et al. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 61-80.

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

DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo: UNESCO, MEC, Cortez, 1999. pp. 89-102. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Trad. estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 3 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PREGUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FAILLA, Z. (Org.) **Retratos de leitura no Brasil**. 4 ed. Rio de Janeiro: Sextante; São Paulo: Instituto Pró-livro, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. T. A. Leitura, escrita e literatura em tempos de Internet. In: PAIVA, A. et al. **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces**. Belo Horizonte: Autêntica/CAELE/FAE/UFMG, 2007. p. 155-173.

FURTADO, J. A. **Os livros e as leituras**. Novas tecnologias da informação. Lisboa: Livros e Leituras, 2010.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.

GANZELA, M. O leitor como protagonista: Reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

GARDNER, R.C. **Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation**. London: Edward Arnold, 1985.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. Englewood C. Liffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, C. Letramento e Novas Tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GUESSER, A H. A etnometodologia e análise da conversação e da fala. **Em Tese**, Belo Horizonte, n. 1 p. 149-168, 2003.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

HERNÁNDEZ, F. Repensar a função da escola a partir dos projetos de trabalho. **Pátio**, São Paulo, n. 6, p. 27-31, 1998b.

HERNÁNDEZ, F. Por que dizemos que somos a favor da educação, se optamos por um caminho que deseduca e exclui? In: SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 43-62.

HERNÁNDEZ F.; VENTURA M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 9 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

INEP, (2016). **Brasil no Pisa 2015 – Sumário Executivo**, Daeb/Inep. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2018.

JIMENEZ, M. C. R. A leitura do hipertexto no contexto de formação de educadores. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, n. 22, p. 38-41, 2013.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e à distância**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2012.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. 15 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

KLEIMAN, A. Professor: agente de letramento. Entrevista concedida à **Na ponta do Lápis** – São Paulo, em 2007. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/percursos#/lista/leitura/contribuicoes-teoricas/1833/entrevista-professor-agente-de-letramento>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Anthares. 2013.

MICCOLI, L. A experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Minas Gerais, v. 6, p. 207-248, 2006.

MICCOLI, L. Por um tratamento da experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. **Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês**, São Paulo, v. 12, p. 263-283, dez. 2007.

MICCOLI, L. Experiência como ponto de partida. In: MICCOLI, L. (Org.) **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. São Paulo: Pontes, 2010. p. 17-32.

MICCOLI, L. **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MACHADO, N. J. **Educação: cidadania, projetos e valores**. Edição do Kindle. São Paulo: Escrituras, 2016.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, v. 10, p. 329-338, 1994.

MOMESSO, M. R. et al. **Educar com podcasts e audiobooks**. Porto Alegre: Cirkula, 2016. 180 p. Disponível em: <<https://eg.uc.pt/bitstream/10316/36176/1/Educar%20com%20Podcasts%20e%20audiobooks%20-%202016.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2018.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 11-65.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, M. N. **Experiências e crenças sobre o ensino-aprendizagem de escrita construídas por alunos de jornalismo**. 244 f. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem na área de Concentração de Linguística Aplicada) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2016.

OLIVEIRA, S. A.; MONTENEGRO L. M. Etnometodologia: desvelando a alquimia da vivência cotidiana. **EBAPE.BR**, Rio de Janeiro. v. 10, p. 136-145, 2012.

PAIVA, F. A. Leitura de imagens em infográficos. In: COSCARELLI, C.V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 43-59.

PAIVA, F. A. **Habilidades de leitura e letramentos: o desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais**. 298 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PAJARES, M. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of educational research**. v. 62, p. 307-332, 1992.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005, p. 12-17. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 5 mai. 2019.

RAMOS, R. **Fazer leitores na era digital: o contributo da biblioteca escolar**. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares, 2015. 25 p. Disponível em: <<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1490/bibliotecarbe8.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2019.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 19, p. 91-111, 2016.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

ROJO, R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. São Paulo: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002. p. 31-52.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

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

- SILVA, E. T. (Org.). **A leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOARES, M. Alfabetização e Letramento: Caminhos e descaminhos. **Pátio**, Porto Alegre, n. 29, p. 18-22, 2004.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOUZA, R. R. Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 105-123.
- TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In: WESTBROOK, R. B. et al. (Org.). **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010.
- TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da pesquisa**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo, v. 31, p. 443-466, 2005.
- VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005, p. 12-17. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 5 mai. 2019.
- VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Dunya Editora, 1999.
- ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15-26.
- ZILBERMAN, R. Porque a leitura da literatura na escola. In: AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M.; GERHARDT, A. F. L. M. (Orgs.) **Linguística aplicada e ensino**: língua e literatura. Campinas: Pontes, 2013. p. 209-230.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos do nono ano



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
 Campus de Pau dos Ferros
 Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
 Unidade Pau dos Ferros
 Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
 Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



Questionário aplicado aos alunos do nono ano

Você está convidado(a) a responder a este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa “Experiências com tecnologias digitais e a aprendizagem baseada em projetos: o podcast como recurso de incentivo à formação de leitores”, sob responsabilidade da pesquisadora Prof.^a Francisca Alves de Medeiros Couto, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

- 1) Você está lendo algum livro atualmente?
 SIM NÃO

- 2) A leitura faz parte da sua rotina diária?
 SIM NÃO

- 3) Você lê por obrigação?
 SIM NÃO

- 4) Você considera que o ato de ler é importante?
 SIM NÃO

- 5) Você leu mais de dois livros nos últimos três meses?
 SIM NÃO

6) O que você costuma fazer nas suas horas vagas?

7) Você usa celular?

SIM NÃO

8) Você usa computador, notebook ou tablet em casa?

SIM NÃO

9) Você tem acesso à internet?

SIM NÃO

10) Você acessa a internet diariamente?

SIM NÃO

APÊNDICE B – Termo de Compromisso – Alunos Formadores



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
 Campus de Pau dos Ferros
 Departamento de Letras Vernáculas - DLV
 Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
 Unidade Pau dos Ferros
 Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
 Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



Termo de Compromisso – Alunos Formadores

Pelo presente Termo de Compromisso, os abaixo assinados, alunos dessa unidade escolar, declaram-se, voluntariamente, comprometidos com a participação, colaboração e execução do Projeto LFL, da Escola Professora Maria N. Vieira Novais, coordenado pela Professora de Língua Portuguesa Francisca Alves de Medeiros Couto, comprometendo-se a auxiliar no que for necessário para o desenvolvimento e a conclusão do projeto.

Nome do aluno	Assinatura

Jati-CE, 5 de maio de 2018.

Francisca Alves de Medeiros Couto
 Professora de Língua Portuguesa

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site. propeg.uern.br/profletras



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este é um pedido para que você possa autorizar seu/sua filho/filha a participar voluntariamente da pesquisa intitulada “Experiências com tecnologias digitais e a aprendizagem baseada em projetos: o podcast como recurso de incentivo à formação de leitores”, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sob a responsabilidade da professora/pesquisadora Francisca Alves de Medeiros Couto.

A participação do seu/sua filho/filha nesta pesquisa consistirá em realizar, sob a orientação da referida professora, as atividades de uma proposta didático-pedagógica denominada Projeto LFL que tem como principal objetivo incentivar e potencializar as práticas de leitura, nas aulas de língua portuguesa, usando podcasts.

Destacamos que a participação do seu/sua filho/filha nas atividades da proposta didático-pedagógica é absolutamente voluntária, o que significa que ele/ela poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

A proposta didático-pedagógica acontecerá na Escola Municipal Professora Maria Núbia Vieira Novais, localizada na cidade de Jati/CE, e as atividades serão realizadas em na sala de aula do 9º ano “B” e no laboratório de informática.

Durante o desenvolvimento da proposta didático-pedagógica, poderemos tirar fotos dos alunos, para registro das atividades desenvolvidas, sendo que as produções finais das atividades consistirão no corpus para a análise de dados de nossa pesquisa. Porém, asseguramos que todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome, bem como o de seu/sua filho/filha não serão identificados em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Atestamos não haver riscos decorrentes da participação por parte de nenhum sujeito inserido na pesquisa, uma vez que os recursos materiais utilizados para a pesquisa serão os de uso diário dos alunos.

O seu/sua filho/filha poderá ter os seguintes benefícios ao participar da pesquisa: desenvolver o gosto pela leitura e melhorar o desempenho nas atividades de leitura.

Você e seu/sua filho/filha não terão qualquer gasto que seja devido à participação na pesquisa, pois esta atividade não prevê custos com os participantes (sujeitos informantes de dados).

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora responsável Francisca Alves de Medeiros Couto, ou pelo e-mail: edilaniajati@gmail.com.

Jati/CE, 5 de maio de 2018.

FRANCISCA ALVES DE MEDEIROS COUTO

Professora/pesquisadora responsável

ANEXOS

ANEXO B – Versão final do repositório digital

CONQUISTANDO PELO OUVIDO: DOS PODCASTS PARA OS LIVROS
Escola Maria Núbia V. Novais - Jati/CE
Projeto "Leitores que formam leitores"

Quem sou eu
Leitores que formam leitores Escola Maria Núbia
Seguir 7
Visualizar meu perfil completo

Livros

Os livros...
O que posso dizer?
Com os livros
Me vi viver
Me fiz crescer
Me descobri
Me percebi
Mais capaz
Que imaginava ser
Uma página virada
Um mundo novo
Mais estradas
Mais cor
Mais amor
De mim, mais senhor
Vivi mil vidas
Apenas nesse corpo
Aprendi
Sorri
Chorei
Morri...
Com os livros renasci
Acordei
Trovecei
Levantei!
A próxima aventura?
Não quero esperar
Largar...
Quero mergulhar
O mundo conquistar!

Fallen - Lauren Kate

Podcast: Nicolly Cavalcante

13 de outubro de 2018 Nenhum comentário Links para esta postagem

GO - Nick Farewell

Podcast: Sabrina Cunha

13 de outubro de 2018 Nenhum comentário Links para esta postagem

Métrica - Slammed

ANEXO C – Logomarca do Projeto LFL**Logomarca do Projeto LFL**

ANEXO D – Relatos de experiência dos alunos participantes da segunda fase do Projeto**LFL****Relato de experiência 1 (ALP1)**

O projeto “Leitores que formam leitores” é importante tanto para alunos quanto para a escola. É um projeto que incentiva alunos a fazerem a leitura dos livros ditos no podcasts que resumem uma parte do livro. Fiquei tão interessado por esse blog, pois achei uma ótima ideia, até li um dos livros que tinha nele, pois me interessei bastante. O livro Muito mais que o acaso, um livro maravilhoso, com o público-alvo para os adolescentes.

Os alunos fizeram um bom trabalho, pois isso é muito interessante. Eu vi muitos livros interessantes e muitos podcasts que conseguem realmente incentivar muitos alunos a leem e também se apaixonarem por muitas histórias de livros.

Sobre a importância da leitura, entendo que ler é importante para sermos pessoas melhores, mais preparadas para a vida.

Relato de experiência 2 (ALP2)

Eu achei muito legal esse projeto porque à medida que se ouvia o podcast, a curiosidade de saber o que estava por vir aumentava, e despertava a vontade de começar logo a ler o livro. Comecei a ler um livro, mas depois fiquei sem tempo por causa do futebol. Vou terminar a semana que vem. Sei que ler é importante, mas as vezes não tenho tempo. Mas é preciso saber que sem ler não podemos melhorar nos estudos e nem conhecer outros mundos encantados.

Relato de experiência 3 (ALP3)

No dia em que eu fui para o laboratório de informática com a professora, achei muito interessante o projeto, pois a ideia de criar uma biblioteca digital foi muito importante não só para a escola, mas também para todos as pessoas que gostam de ler.

O projeto tem como objetivo trazer mais pessoas para o mundo da leitura e mostrar a importância da leitura na vida das pessoas, ou seja, mostrar que quem lê tem mais chances de conhecer coisas novas, novos mundos, novas formas de pensar.

A ideia dos podcasts foi inusitada, pois faz o leitor se interessar a ler o livro pelo simples fato de nos deixarem curiosas em saber o que vai acontecer na história. Estou na página 25 do livro Go. Estou gostando. No começo foi meio enfadonho, mas, no podcast, falava de uma parte que me deixou curiosa, aí quis ler mais para saber o que tinha realmente acontecido. Então fui lendo e gostando mais e mais.

Concluindo, o projeto é muito legal, porém acho que deveria ter a opção de clicar na palavra e saber o significado para tornar a leitura clara e mais fácil de entender.

Relato de experiência 4 (ALP4)

Logo quando cheguei na sala de aula, me surpreendi com o convite de ver o projeto “Leitores que Formam Leitores”. Então, eu juntamente com todas as pessoas de minha classe, fomos ao laboratório de informática, onde começamos a ver o blog.

O blog em si chama atenção, tanto em seu designer quanto em seu conteúdo. O mais interessante é saber que foram os alunos de nossa escola que desenvolveram o projeto, os podcasts. Esses áudios tiveram o intuito de fazer com que eu imaginasse a história dos livros, e além disso querer saber o que mais vai acontecer ao decorrer dos capítulos. Os podcasts é uma forma que chama muito a atenção, são esses áudios e a forma como produziram que nos incentiva a ler cada vez mais.

O podcast que achei mais interessante foi o do livro “O Extraordinário”, porque me deixou com curiosidade para saber o que vai acontecer no livro.

Antes, eu já tinha começado a ler o livro Extraordinário, mas tinha desistido, fiquei entediado e não quis mais ler. Depois do projeto fiquei com vontade de terminar e estou lendo agora, só que no celular. Ainda prefiro ler no livro, mas ler no celular é bem mais prático porque a gente já vive com ele e também porque não precisa marcar a página.

O projeto foi um dos revolucionários, no qual além de incentivar a leitura, ainda nos mostra a importância de ler. Os alunos formadores fizeram um bom trabalho, mostraram que ler é bom e que pode mudar nossa vida, pois quem lê é capaz de crescer muito na vida e de aprender muitas coisas interessantes.

Relato de experiência 5 (ALP5)

O dia estava tranquilo, em uma certa aula de português descemos à sala de informática para escutar podcasts sobre livros, feitos pelos nossos colegas. Percebo que o projeto, Leitores que formam leitores, tem grande importância, tanto para dar visibilidade a escola, quanto inspirar alunos a lerem, como também fui inspirado.

Ainda não comecei a ler os livros do projeto, mas vou ler depois. Estou muito curiosa para saber a história de “Go”. Nunca tinha ouvido falar em podcasts, aí fiquei muito curioso para saber o que era. Os podcasts são uma forma inovadora de apresentar a leitura, com certeza me interessei pela leitura do livro GO por causa desse podcast. E em minhas considerações finais, dou parabéns a ideia, execução e a quem for merecido o prestígio deste projeto, pois ler é sempre importante, principalmente para os que buscam melhorar nos estudos e na vida mesmo.

Relato de experiência 6 (ALP6)

Ficamos sabendo do projeto leitores que formam leitores quando a professora foi até nossa sala e nos convidou a fazer parte, ela buscava por alunos que havia lido alguns livros, apenas oito alunos participaram. Ganharam em 1º lugar na feira regional em Brejo Santo, foram pra Fortaleza e ganharam como o segundo melhor do estado na feira estadual. O projeto tem como objetivo trazer mais pessoas para o mundo da leitura e mostrar a importância da leitura na vida das pessoas, ou seja, mostrar que quem lê tem mais chances de conhecer coisas novas, novos mundos, novas formas de pensar. O projeto nos incentiva a ler cada vez mais e nos aprofundar um pouco mais na leitura.

Minha experiência foi muito boa ao ouvir os podcasts. Há algum tempo tinha parado de ler. Quando foi apresentado o podcast, me veio uma gigantesca vontade de voltar a ler. Para mim, a leitura sempre foi uma fonte de prazer, e com esse projeto, acho que as pessoas vão achar isso também. Eu não acreditava que podia me emocionar tanto lendo um livro. Os meninos tinham razão o livro é muito bom e a leitura na tela do celular foi bem legal também porque a gente pode ler em qualquer canto e quando abre a página tá onde deixei. Minha experiência foi muito boa ao ouvir os podcasts. Há algum tempo tinha parado de ler.

Relato de experiência 7 (ALP7)

Esse projeto é muito importante para a escola e para todos os alunos. Vários alunos hoje vão à biblioteca atrás de livros. Aconteceu no dia em que vimos os podcasts dos autores, logo pelo que ele explicou, já vi que o livro era bom. Vou começar a ler o livro hoje. Gostei muito do que disseram sobre o livro “Nunca serei um super-herói”. Então vou ler assim que terminar de estudar para as provas.

Adorei ouvir os podcasts, são bem curiosos, nunca tinha visto. Senti vontade de fazer podcasts também. Além disso, o blog também é superinteressante porque chama a atenção dos usuários para a prática da leitura, importante na área tanto educacional como social dos alunos.

Relato de experiência 8 (ALP8)

Assim que entramos na sala, que apresentaram os podcasts, uma das incentivadoras do projeto LQFL, falou que iam passar os podcasts para incentivar a leitura, e realmente foi isso que aconteceu. As pessoas começaram a falar que iam ler os livros mencionados nos áudios.

Essa novidade foi essencial pois a medida que se ouvia o podcast, a curiosidade aumentava, e despertava a vontade de começar logo a ler o livro. Eu achei muito legal esse projeto. Comecei a ler um livro, mas depois fiquei sem tempo por causa do futebol.

Vou terminar a semana que vem. Prometo. Eu sei que ler é diversão, é alegria, é descobrir coisas diferentes. Ler é massa. Esse projeto diz isso.

**ANEXO E - Textos transcritos do diário de bordo dos alunos formadores - primeira fase
do Projeto LFL**

Texto 1 (ALF1)

Todas as ações foram realizadas em equipe. Deu trabalho, sabe! Muita coisa pra fazer nas horas vagas. As vezes atrapalhava minhas atividades da escola, mas foi bem proveitoso também porque essa experiência mostra que é possível que simples alunos como nós, do interior, possam criar uma coisa bem inovadora e realmente interessante para nossa própria comunidade. E ainda melhor que eu aprendi sobre várias coisas como escrever uma resenha de livro, editar áudio, usar várias tecnologias digitais, criar podcasts, crias blogs. Só não gostei quando soube que somente dois alunos iriam para Fortaleza nos representar. Achei injusto, pois todos participaram de tudo. É isso.

Texto 3 (ALF3)

Participar desse projeto foi muito bom. Tudo começou porque a professora queria que a gente ajudasse os colegas a se interessarem mais em ler livros. Uma tarefa bem difícil. Todo mundo só fica mexendo no celular e esquece do mundo. Mas pesquisamos, estudamos e descobrimos que poderíamos fazer podcasts para colocar numa página na internet ao lados de nossos livros preferidos (em PDF). O resultado ficou show. Muito legal. Ver que eu participai desse trabalho é muito gratificante. Além do mais, ganhamos até prêmio, medalhas e várias homenagens na escola e na prefeitura. Eu aprendi a produzir blogs, podcats. Percebi que posso criar materiais interessantes e publicá-los na internet. Creio que os nossos colegas vou ver a leitura de outro jeito depois desse projeto. Eu mesmo percebi que ler é mais importante do que pensava e que, por causa da leitura, podemos conquistar o mundo.

Texto 4 (ALP4)

Eu compreendo que essa maneira de estudar é mais dinâmica e produtiva do que somente assistir as aulas com um professor falando. Claro que dá bastante trabalho. A gente tem que se reunir sempre fora do horário normal das aulas, tem que pesquisar mais, tem que pensar muito sobre objetivos, maneiras de alcança-los, etc. Além disso, a parte complicada é que trabalhar em grupo, às vezes, sobrecarrega uns mais que outros. Eu, por exemplo, quando disse que seria bom criar um aplicativo para facilitar o acesso ao blog, todo mundo da equipe disse que eu deveria fazer a maior parte porque sabia mexer mais nas tecnologias. Mas no final deu tudo certo e até ganhamos o segundo lugar na última fase do Ceará Científico, que é uma Feira de ciências muito concorrida no Ceará.

Texto 6 (ALF6)

Eu gostei muito de participar desse projeto. Sempre gostei de ler, mas com essa experiência, aprendi a importância da leitura na minha vida. Pude também fazer algo realmente importante como aluna, que é fazer com que mais alunos passem a gostar de ler. Aprendi a usar várias coisas da internet, não somente as redes sociais como já fazia, mas coisas úteis, como criar podcasts interessantes, criar páginas, aplicativos e muito mais. Hoje em dia, precisamos saber não só se comunicar através dessas tecnologias mas a usá-las para resolver problemas da sociedade. Espero que meus colegas gostem dos nossos podcasts e comecem logo a ler. Agradeço à professora pela paciência que teve conosco

Texto 7 (ALF7)

No começo, eu não achei interessante entrar num projeto só para fazer outras pessoas gostarem de ler os livros que leio. Sempre achei que cada um deve fazer o que quer. Mas a professora tava tão animada, dizendo que faríamos a diferença na vida de muita gente. Aí resolvi participar e estou muito feliz com o resultado. Foi um negócio

bem trabalhoso, as vezes me estressava com alguns colegas que queriam fazer só a sua parte e não queriam ajudar os outros na hora das dificuldades. Aí a professora sempre conversava sobre colaboração, solidariedade, essas coisas. Deu tudo certo e vejo agora que valeu muito a pena pois aprendemos muitas coisas sobre leitura, resenhas, podcasts e outras coisas da internet. Mas o mais legal foi ver que a equipe se uniu muito no final e eu sinto que construímos um laço de amizade pra vida toda.