

ANA PAULA AULETTA

**Escola e paradidáticos: uma proposta de trabalho com os
multiletramentos**

**ASSIS
2019**

ANA PAULA AULETTA

**Escola e paradidáticos: uma proposta de trabalho com os
multiletramentos**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestra em Letras (Área do conhecimento: Linguagens e Letramento).

Orientadora Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (Capes) – Código de financiamento 001.

ASSIS

2019

A924e Auletta, Ana Paula
Escola e paradidáticos: uma proposta de Trabalho com os Multiletramentos / Ana Paula Auletta. -- Assis, 2019
92 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Daniela Nogueira de Moraes Garcia

1. Livros Paradidáticos. 2. Letramento.
3. Multiletramentos. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Assis. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: ESCOLA E PARADIDÁTICOS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM OS MULTILETRAMENTOS

AUTORA: ANA PAULA AULETTA DA SILVA

ORIENTADORA: DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA



Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA
Departamento de Letras Modernas / UNESP/Assis

Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHER POBBE DE CARVALHO
Departamento de Letras Modernas / UNESP/Assis

Profa. Dra. ROSINEY APARECIDA LOPES DO VALE
UENP / Jacarezinho/PR

Assis, 28 de março de 2019

DEDICATÓRIA

À minha filha Mariana Auletta

AGRADECIMENTOS

Como não agradecer primeiramente a Ele, que possibilita o impossível - Jesus Cristo!

A minha amada filha Mariana, que apesar da pouca idade, orou por mim em minhas viagens até a Unesp. Não se preocupou com a saudade que sentia, mas sim com o meu bem estar.

A minha orientadora Dra. Daniela Garcia, pela paz com a qual me conduziu.

Ao meu marido Valter e aos meus pais, Maria e Nilson, pelo amor e compromisso com o meu crescimento.

O meu grande obrigado a Erivoneide Barros, amiga e mentora dedicada.

Às amigas, Lia e Luciana, companheiras das viagens semanais, que faziam os 1000 km (ida e volta até Assis) se tornarem 100.

Por fim e não menos importante, a minha diretora Alessandra que vestiu a minha camisa e me apoiou nesta jornada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (Capes) – Código de financiamento 001.

AULETTA, Ana Paula. **Escola e paradidáticos: uma proposta de trabalho com os multiletramentos**. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é leitura dos paradidáticos como prática de letramento capaz de proporcionar experiências literárias que construam os múltiplos saberes necessários para a interpretação do implícito – informações textuais que não estão em evidência, o subentendido. Este estudo descreve o trabalho realizado com os paradidáticos no ano inicial do Ensino Fundamental II em uma escola municipal da região metropolitana de São Paulo. A fundamentação teórica da dissertação ancora-se nos temas: multiletramento, multimodalidade, livros paradidáticos, o poder humanizador da literatura, as novas tecnologias, as novas leituras e os novos leitores. Sob uma metodologia qualitativa de cunho etnográfico, ao final do estudo, apresento contribuições para a maximização das ações de leitura no cenário escolar, a partir de uma prática de multiletramento focada na leitura do livro de contos “Histórias para brincar”, do italiano Gianni Rodari.

Palavras-chave: Letramento. Multiletramento. Livros Paradidáticos.

AULETTA, Ana Paula. **School and literary Books: a proposal of work with multiliteracy**. 2019. 91 f. Dissertation (Professional Master in Literature). - Paulista State University (UNESP), Faculty of Sciences and Letters, Assis, 2019.

ABSTRAT

The main objective of this research is to approach the work done with the books in the first year of Elementary School II and the contributions of new technologies to foster and enhance their reading in school. Study about the reading of the literary books as a practice of multileteracy capable of providing literary experiences that contribute or build multiple knowledge. For this, I reflect on literacy, multilearning, multimodality, literary books, the humanizing power of literature, new technologies and new readers. Under a qualitative ethnographic methodology, the data will be collected through a multilearning practice focused on reading the storybook "Stories to play", by the Italian Gianni Rodari. We hope, at the end of the study, to contribute to the maximization of reading actions in the school setting.

Keywords: Literacy. Multiliteracy. Literary Books.

FIGURAS

Figura 1	Gianni Rodari	53
Figura 2	Capa do livro “Histórias para brincar”	55
Figura 3	Índice do livro “Histórias para brincar”	56
Figura 4	Apresentações Multimodais I	63
Figura 5	Apresentações Multimodais II	64
Figura 6	Apresentações Multimodais III	64

TABELAS

Tabela 1	Níveis qualitativos – NSE	33
Tabela 2	Participantes da Pesquisa	34
Tabela 3	Indicadores	35
Tabela 4	Descritores Selecionados para o 6º ano	40
Tabela 5	Resultado da Atividade Passando a Limpo – Turma I	47
Tabela 6	Resultado da Atividade Passando a Limpo – Turma II	48
Tabela 7	Resultado da Atividade Passando a Limpo – Turma III	49
Tabela 8	Resultado da Atividade Passando a Limpo – Turma I, II e III.....	50
Tabela 9	Descritores Selecionados para o 6º ano após avaliação	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1 Letramento, Multiletramento e Multimodalidade	16
1.2 Paradidáticos: O poder humanizador da leitura	22
1.3 Novas tecnologias, novos leitores e novas leituras	26
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	31
2.1 Contexto da Pesquisa.....	32
2.2 Participantes da Pesquisa	34
2.3 Coleta de dados	40
3 ANÁLISE DE DADOS	42
3.1 Intervenção	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS	68
Apêndice 1– Verificação de Leitura I	72
Apêndice 2 – Verificação de Leitura II	75
Apêndice 3 – Verificação de Leitura III	78
Apêndice 4 – Ficha de leitura I	81
Apêndice 5 – Ficha de leitura II	83
Anexo 1 – “Táxi para as estrelas”, de Gianni Rodari	88

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surge de inquietações acerca do uso dos livros paradidáticos nas aulas de língua portuguesa. Creio que as angústias da profissão me trouxeram a esta reflexão, em especial, a inconformidade com o trabalho dos livros paradidáticos. No início da minha prática, no ano de 2003, os livros utilizados para leitura eram apenas os disponíveis na escola, quando a quantidade supria a necessidade local, quando não, trabalhávamos fragmentos. Passaram-se os anos, passei por várias escolas, mas o cenário permaneceu o mesmo.

Em 2014, ingressei em uma escola municipal, onde os livros já eram obrigatórios, com quantidade estipulada e instrumentos avaliativos diversos. Como professora de língua portuguesa, agora estava empenhada em trabalhar com experiências literárias. E, inusitadamente, a angústia aumentou. Procurei por uma escola com estrutura - livros, computadores, projetores, biblioteca, espaços para leitura e diálogos -, mas quando a encontrei, descobri que a questão não era essa. Não que a estrutura não contribua para a construção do conhecimento, ela é um degrau, porém temos outros.

De acordo com a *4ª Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil*¹, atualmente, a proporção dos leitores que gostam de ler é significativamente maior que a proporção de não leitores e que não gostam de ler. A pesquisa, também, aponta o professor como uma das influências no gosto pela leitura com impacto no fato de o indivíduo ser ou não leitor.

A pesquisa citada acima afirma a necessidade de o professor buscar práticas que envolvam os alunos e possibilitam experiências literárias significativas, para que o estudante consiga interpretar a leitura proposta pela escola e assim tome gosto por ela, pois a leitura literária é capaz de alterar a percepção da vida.

A leitura dos livros paradidáticos na escola, muitas vezes, é obrigatória e com fins avaliativos. Assim, os alunos leem os livros apenas para obtenção de nota, ou seja, observamos uma verificação da leitura que se concretiza apenas em ler para responder questões explícitas no texto e não ler para inferir ou produzir sentidos. Dessa maneira, a ferramenta enriquecedora acaba por empobrecer grandemente o ato educativo, resultando em uma avaliação quantitativa e não qualitativa. Em meio

¹FAILLA, ZOARA (orgs.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

a tais procedimentos, a escola deixa de contribuir para a formação do novo modelo de leitor eminente na sociedade atual, moderna e tecnológica.

Formar leitores autônomos e críticos não se constitui tarefa impossível de se concretizar. Entendo que motivar o prazer pela leitura e desenvolver uma postura crítica é uma tarefa árdua, contudo, significativa, gratificante e necessária para o cenário educacional atual. A escola pode contribuir na formação da criticidade do aluno trazendo sempre ações pedagógicas que promovam o letramento.

Em relação à leitura significativa, em entrevista à revista Nova Escola, a professora e pesquisadora Isabel Solé afirma que:

Quando o objetivo é aprender, isso significa, em primeiro lugar, ler para poder se guiar num mundo em que há tanta informação que às vezes não sabemos nem por onde começar. Em segundo lugar, significa não ficar apenas no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar nosso próprio conhecimento. Pode-se ler de forma superficial, mas também pode-se interrogar o texto, deixar que ele proponha novas dúvidas, questione ideias prévias e nos leve a pensar de outro modo. (Nova Escola, 2016, np)

Ler para aprender não implica apenas ler para responder questões, mas sim para interrogar, investigar, relacionar entre outras possibilidades. A leitura superficial não trará o aprendizado e a construção de sentidos necessários para o letramento, conceito que será abordado no primeiro capítulo deste estudo.

A disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II, subdivide-se em leitura, produção textual e gramática, uma das práticas mais comuns nessas aulas é a utilização dos livros paradidáticos.

Ler e interpretar são ações frequentes em qualquer atividade acadêmica, pessoal e social. Lemos e interpretamos o tempo todo; e esta é uma questão primordial para qualquer disciplina escolar. Com o advento das tecnologias e mídias digitais, as leituras foram incorporadas às diferentes linguagens ao mesmo tempo. Lemos textos repletos de imagens, sons, cores, com inúmeras formas e cheios de significados entrelaçados, e entender tudo isso transpondo o necessário para a vida é o que faz a diferença, pois quando relacionamos o que estamos lendo com o nosso contexto, essa leitura se torna mais significativa.

Ao longo desses 15 anos em sala de aula, constatei que o avanço tecnológico proporcionou um aumento significativo de leitores. Os alunos da presente década estão em constante contato com diferentes leituras, literaturas e culturas, com

acesso a um “mar” de informações. Isso, porém, merece atenção para que eles não interpretem tudo apenas com o intuito de exposição em redes sociais ou apenas comunicação informal. Como as informações chegam de forma rápida, em grande proporção e por diversos meios, o processo de leitura requer uma criticidade e uma identificação da veracidade, estamos na era das famosas Fake News².

Neste novo cenário que se instaura a partir da globalização e das tecnologias, pensando na demanda por este novo modelo de leitor e na leitura dos paradidáticos no contexto escolar, vislumbrei um potencial campo de estudos para contribuir como o desenvolvimento de um “filtro crítico” em que o aluno seja capaz de fazer suas escolhas de leituras e inferências. A leitura dos paradidáticos, em uma de suas principais funções, pode trazer para sala de aula a transformadora literatura, pedra fundamental para o desenvolvimento do ser crítico capaz de construir seus conceitos e não simplesmente aceitar o imposto pela sociedade. Candido afirma:

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1989, p. 113)

Assim, com o suporte das tecnologias e mídias digitais, proponho experiências literárias, nas quais os alunos possam ler, compreender e relacionar as leituras dos livros paradidáticos solicitados na escola. Ler não apenas para decifrar códigos, mas ler para inferir o tema e participar de uma experiência cultural significativa a fim de desenvolver um senso crítico para as escolhas das informações que podem ser rapidamente acessadas.

O objetivo principal desta pesquisa é o trabalho com os livros paradidáticos no ano inicial do Ensino Fundamental II a partir das novas demandas e das novas tecnologias. A pesquisa visa responder a uma questão que nasceu das angústias e questionamentos relacionados à minha prática educativa: “Como trabalhar com os livros paradidáticos para promover o multiletramento?”.

² Fake News são notícias falsas divulgadas principalmente nas redes sociais. Os boatos têm informações irreais que apelam para o emocional do leitor/espectador.

Para isto, penso na leitura dos paradidáticos como prática de letramento capaz de proporcionar experiências literárias que construam os múltiplos saberes necessários para escolha, interpretação e escrita dos mais diferentes tipos de textos. Quando falamos de tipos de textos deparamo-nos com os estudos dos gêneros discursivos/textuais, aqui, dou ênfase aos multimodais por serem repletos de múltiplas linguagens. A proposta de intervenção defendida por esta pesquisa, mesmo que pautada na leitura do livro paradidático “Histórias para brincar”, de Gianni Rodari dialoga com diferentes tipos de textos e linguagens, além de ações de produções multimodais. Embora produções, o foco desta pesquisa é a leitura, não estudo a escrita em suas mais diversas linguagens, pois é um tema que dá margem a outra dissertação. As produções, escritas ou não, pertencem às ações da proposta de intervenção, afinal a competência leitora e escritora quase sempre andam juntas.

A fundamentação teórica da dissertação ancora-se em três temáticas:

- a. letramento, multiletramento e multimodalidade;
- b. livro Paradidático: o poder humanizador da leitura;
- c. novas tecnologias, novos leitores e novas leituras.

O processo de ensino-aprendizagem é o maior desafio de qualquer estabelecimento educacional, e um grande aliado para este processo é o livro paradidático, que auxilia na construção dos mais diversos saberes, ele é um material escolar complementar escolhido livremente pela escola.

Abordo, aqui, a importância dos paradidáticos no contexto escolar – ano inicial do Ensino Fundamental II – e as contribuições da tecnologia para desenvolver práticas que promovam o multiletramento a partir dos livros literários. Após caminhar pelos temas pertinentes à pesquisa, trago a intervenção que fundamentou este estudo, aplicada em uma escola pública com alunos do 6º ano. Na coleta e análise dos dados constatei que o entendimento do implícito era o mais difícil para as turmas envolvidas e busquei estudar o contexto e avaliar as particularidades antes de sugerir a prática de letramento.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esse capítulo trata dos aspectos teóricos que dão suporte à intervenção relatada ao final dessa dissertação, para a discussão sobre letramento, multiletramento e multimodalidade, utilizo como referencial teórico as contribuições dos estudiosos Angela Kleiman (2014; 2016), João Wanderley Geraldi (2014), Roxane Rojo (2012; 2013), Lévy Pierre (1999), Angela Paiva Dionisio (2005; 2013), Leila Janot Vasconcelos (2013), Josiani Brunetti Cani (2016; 2016) e Carla Viana Coscarelli (2016), além da interpretação do letramento literário, a partir da visão de Rildo Cosson (2014).

Uma vez que o instrumento da intervenção é o livro paradidático abordo o poder da leitura literária, por meio das considerações de Antonio Candido (1989, 1999, 2004), Isabel Solé (2014), Marisa Lajolo (1999; 2003) e Regina Zilberman (2003), por fim, pensando no novo modelo de aluno estudo as tecnologias que tornam o ato educativo tão mais atraente e para isto ancore os meus estudos nas pesquisas de Roger Chatier (2009), Magda Soares (2002, 2011), José Manuel Moran (2007) e Ana Elisa Ribeiro (2016).

1.1 Letramento, Multiletramento e Multimodalidade

As questões aqui trazidas buscam apontar a relevância do multiletramento para a plena interpretação dos textos multimodais emergentes na sociedade atual, em especial na internet.

Em sociedade, convivemos com uma diversidade de linguagens e culturas e a escola não poderia ignorá-las, mas sim incorporá-las em suas ações. Assim, é importante pensar nas multilinguagens, nas multiculturas e nos multiletramentos para a interpretação da multiplicidade que se observa, principalmente, nos textos.

No português brasileiro, a palavra “letramento” só apareceu nos dicionários por volta de 2001. No entanto, tem sido um termo muito discutido no contexto educacional desde os anos 90. Apesar de a palavra alfabetização ser facilmente relacionada ao letramento, tais não possuem significados semelhantes. Alfabetizar não é letrar.

A alfabetização é conhecida como um processo de aprendizagem no qual se desenvolve a leitura e a escrita. Ocorre, principalmente, nos primeiros anos escolares, abrange o ensino do alfabeto, dos números, o desenvolvimento da coordenação motora e a formação de sílabas, palavras e frases.

O letramento designa as práticas sociais de leitura e escrita; os eventos relacionados com o uso da escrita; os efeitos da escrita sobre uma sociedade ou sobre grupos sociais; o estado ou condição em que vivem indivíduos ou grupos sociais capazes de exercer as práticas de leitura e de escrita (Soares, 2002).

Desde que o conceito de letramento entrou no discurso escolar, muitas discussões já se estabeleceram. Tais discussões foram expostas, pela primeira vez, pelo GNL – Grupo de Nova Londres, em 1996, que defende a necessidade da escola inserir em seu contexto os novos letramentos necessários para que o aluno atue significativamente não só na escola como na sociedade. De acordo com Kleiman (2014, p.9), “Na contemporaneidade, o letramento torna-se um vetor para a constituição de um sujeito livre, capaz de contribuir para as mudanças sociais...”.

As instituições educativas não podem mais apenas transmitir letras, elas precisam promover a autonomia através de práticas que libertem o pensar do aluno em seu próprio contexto de vida. A escola e demais envolvidos no processo educativo precisam assumir um papel ativo frente a tais demandas e contribuir com práticas educativas significativas que desafiem e promovam o pensar em sociedade - práticas de letramento.

O agente de letramento, que pode ser o professor, um voluntário da comunidade, um pesquisador, orienta o trabalho do aluno fornecendo materiais relevantes e modelos de atividades significativas. (KLEIMAN, 2014, p. 88)

Todos os participantes do cenário escolar devem envolver-se, com vistas a promover práticas educativas significativas que desenvolvam o letramento.

Definir letramento, todavia, é uma tarefa complexa e a formulação de uma definição que possa ser aceita sem restrições parece impossível. A esse respeito, Geraldi (2014) assevera que:

O conceito de letramento é muito difícil de ser especificado, porque remete tanto a um estado a que antecede um sujeito quanto às habilidades deste mesmo sujeito de movimentar-se num mundo

povoado de textos, tanto como leitor destes quanto como autor de novos textos a enriquecer o patrimônio de enunciados concretos disponível em diferentes esferas da comunicação social de uma dada sociedade. (GERALDI, 2014, p.26)

Aqui, estudo o letramento no ambiente escolar, esse termo é a tradução da palavra inglesa “literacy” e é estudada como um fenômeno cultural complexo e práticas pedagógicas que enfocam a leitura e a escrita em contextos de uso, trazendo uma visão de mundo ampla e significativa para o educando.

Magda Soares (2011) reconhece que o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas.

Nesta pesquisa, a situação de aprendizagem que busca promover o letramento é a leitura dos livros paradidáticos. A concepção de letramento que adotei, busca mais do que deduzir, construir e atribuir sentidos uma vez que, o aluno assume sua identidade social, cultural e discursiva.

Compreendi o letramento como algo muito além de uma alfabetização – “ação de ensinar a ler e escrever” - podendo ser, inicialmente, entendido como um estado ou condição de quem não somente sabe ler e escrever, mas também sabe exercer práticas sociais que usam a escrita e este saber tem um reflexo fundamental na atualidade.

A partir da necessidade de letramentos múltiplos para respeitar as múltiplas diferenças presentes na sociedade, surge o conceito de multiletramento, que é muito bem caracterizado por Rojo com dois tipos de multiplicidade:

(...) o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p.13)

Temos, portanto, na contemporaneidade muitos “multis”: a multimodalidade, o multiculturalismo, as múltiplas linguagens, as múltiplas tecnologias, entre outros. Assim, o multiletramento vai procurar englobar esta diversidade. Para abordar tantos “multis” precisamos de novas práticas. Novas realidades exigem novas posturas.

A linguagem é o sistema através do qual o homem se comunica podendo ser através de símbolos, sons, gestos, sinais, códigos. As muitas linguagens se complementam e estão presentes nos textos midiáticos e a interpretação destes requer os conhecimentos das linguagens envolvidas em sua construção. Novos formatos exigem novos estudos. E, para a interpretação das múltiplas linguagens repletas de múltiplas culturas, temos os multiletramentos.

Rojo apresenta algumas características importantes referentes ao funcionamento dos multiletramentos, em seu sentido de diversidade cultural e de linguagem:

- a) Eles são interativos, mais que isso, colaborativos;
- b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p.23).

Kleiman (2014, p. 89) cita que “uma proposta para o ensino de multiletramentos como um dos modos de inclusão bem sucedida na cultura da escrita é sinônimo de contemporaneidade”. Pensando nas afirmações de Kleiman e Rojo (op. Cit.), entendo que a contemporaneidade pede uma pedagogia de multiletramentos. De acordo com Rojo, a pedagogia dos multiletramentos se faz necessária, pois:

Vivemos em um mundo que se espera (empregados, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com a urbanidade (ROJO, 2012, p.27).

A internet permitiu novas materialidades de textos, com múltiplas linguagens e modalidades. Consequentemente, esses textos em circulação exigem múltiplos letramentos para uma compreensão significativa.

O leitor digital precisa de autonomia crítica e investigativa para compreender as milhares de informações que tem acesso. As atuais demandas de leituras e escritas têm exigido dos leitores capacidades cada vez mais avançadas, por

exemplo, atribuir sentidos a textos multimodais, sendo que a escrita é tão somente uma das modalidades de representação.

Cani e Coscarelli (2016, p. 15) acrescentam: “Não podemos esquecer que o ciberespaço expõe as mais diferentes materialidades de textos multimodais recheado de show, diversão, informação e variedades.”

Concordo com a ideia que o ciberespaço possibilitou um vasto campo de textos multimodais. Nossa compreensão de ciberespaço baseia-se em Levy:

O ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (PIERRE, 1999, p.15).

Dionísio (2005, p. 161) ressalta que a multimodalidade é presente tanto no discurso oral como no discurso escrito e que a escrita tem apresentado “cada vez mais arranjos não-padrões” que exigidos seus leitores novas habilidades de leitura. Quando falamos ou escrevemos, usamos, pelo menos, duas linguagens: “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc” (DIONÍSIO, 2005, p.161-162).

É importante para a escola estar atenta às inovações tecnológicas que afetam diretamente a escrita. A nossa escrita está cada vez menos alfabética; por exemplo, em uma conversa por mensagens, muitas vezes, uma única imagem responde a uma pergunta, sendo perfeitamente entendida. No computador, um ícone já indica sua função, sem escrita alfabética alguma. Digo que a multimodalidade está nas múltiplas linguagens utilizada para nos expressarmos. Outro exemplo, agora na fala, seria a mesma somada a gestos e expressões, que são grandemente significativos. De acordo com a cultura, uma expressão facial pode alterar perfeitamente o significado de uma fala.

Para Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 19), “A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico” ou seja, os textos são formados de múltiplas linguagens. Essas múltiplas linguagens que

usamos para interagir e expressar nossos pensamentos se concretizam nos gêneros textuais/discursivos.

Pensando no multiletramento como um fenômeno cultural complexo e práticas desafiantes para escola moderna, o capítulo a seguir tratará dos livros paradidáticos, visando a prática do multiletramento com o uso dos mesmos. Se a prática do multiletramento desta pesquisa permeia a leitura dos livros paradidáticos literários, entendo ser relevante estudar o letramento literário.

Para iniciar a discussão sobre o letramento literário, recorro às palavras de Antônio Candido:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2004, p.186)

Na leitura dos livros paradidáticos podemos encontrar experiências significativas capazes de promover o multiletramento. Cosson sintetiza a fala de Antonio Candido quando diz que a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo, ela diz quem somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. A literatura ensina a ler, a escrever além de forma culturalmente o indivíduo. (COSSON, 2014, kindle edition)

Ler um livro sem interpretá-lo a partir de uma ótica diversificada não promoverá o letramento, a interpretação da obra é o que transforma os códigos linguísticos em experiências literárias inesquecíveis para a vida. Aqui, identifico uma grande importância na atuação da escola, considerando que boa parte do processo de interpretação de texto que usamos é ensinado.

A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todos as implicações contidas no ato de ler e ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2014, kindle edition)

A leitura significativa é aquela que, de certa maneira, altera a nossa vida. E, a partir da apropriação desta experiência por meio da leitura do texto literário, temos o letramento literário.

*O letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de *apropriação*, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes. (COSSON, 2014, kindle edition)*

O letramento literário não é desenvolvido em uma única aula ou ano escolar, ele é construído no decorrer da nossa vida. Porém, é relevante para a escola ter uma percepção aguçada para fazer do texto o local propício para a construção de sentidos.

1.2 Paradidáticos: O poder humanizador da leitura

Considero este tópico um dos pontos mais importantes da minha pesquisa, ele trata dos livros paradidáticos - instrumento da proposta de intervenção – e da leitura, que liberta o pensar.

Livros escolares são fontes insubstituíveis para qualquer história da leitura: não só porque, por hipótese, tais livros são instrumento sistemático para a formação de leitores, mas porque eles são também documento privilegiado para uma história da educação e da escola com qual necessariamente se cruza a história social da leitura. E também da literatura. (LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, 2003, p. 310)

Os livros escolares são conhecidos como livros didáticos e livros paradidáticos, sendo este último o instrumento que utilizo na proposta de multiletramento desta pesquisa. Os livros didáticos são livros de caráter pedagógicos que surgiram, inicialmente, para ajudar na alfabetização e divulgação da história, ciência e filosofia. Os paradidáticos são livros não didáticos, mas utilizados com mesma finalidade, instrumento pedagógico que complementa o ensino didático, por isso o nome paradidático, além do didático. Os livros paradidáticos são considerados

importantes porque podem utilizar aspectos mais lúdicos que os didáticos e, dessa forma, serem eficientes do ponto de vista pedagógico. Recebem esse nome porque são adotados de forma paralela aos materiais convencionais, sem substituir os didáticos.

A importância dos livros paradidáticos nas escolas aumentou, principalmente, no final da década de 90, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e orientou para a abordagem de temas transversais relacionados ao desenvolvimento da cidadania. Dessa forma, abriu-se espaço para o aumento da produção de obras a serem utilizadas em sala de aula, abordando temas como Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde e Sexualidade. A utilização dos livros paradidáticos, também aumentou na rede pública de ensino a partir da descentralização dos recursos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e a decisão de alguns Estados, como São Paulo, de investir nesse tipo de livro.

O livro paradidático nasce na escola e para a escola. Nas leituras que fiz para esta pesquisa, percebi que o ensino voltado para vida da criança/adolescente, ou seja, uma prática do multiletramento inicia, de forma singela, com a criação dos paradidáticos, antes mesmo do termo letramento nascer. A criança deixa de ser ensinada como se fosse um adulto e passa a ter vivências lúdicas voltadas para ela, desenvolvendo valores éticos e morais, trazendo discussões acerca de fatos que acontecem no cotidiano, tornando a aprendizagem escolar, uma aprendizagem para a vida em sociedade.

Para um melhor entendimento, trago uma pequena digressão histórica do livro paradidático. Seis anos após a chegada da família real portuguesa ao Brasil, incentivada por D. João e a partir dos livros que a corte portuguesa trouxe consigo, nasce no Rio de Janeiro, a fundação da Real Biblioteca, em relação ao acervo da biblioteca Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2003, p. 175) afirmam: “o acervo colocado à disposição dos leitores cariocas era predominante clássico, o que conferiu maior peso à literatura tradicional no mundo da escola.” Os primeiros livros utilizados em nossas escolas eram traduções portuguesas feitas de livros europeus.

Hoje em dia, a Real Biblioteca é a nossa BN – Biblioteca Nacional – situada no Rio de Janeiro, é considerada pela UNESCO uma das dez maiores bibliotecas do mundo, e também a maior biblioteca da América Latina. Esse estudo não é sobre a biblioteca e sim a leitura que esta propagou às escolas da época, que mesmo após

a independência, os compêndios portugueses continuavam impetuosos pelas escolas brasileiras. Éramos um mercado para os livros portugueses, talvez ainda sejamos mercados de livros de alguns países, mas também temos nossa autonomia editorial.

Os livros didáticos feitos para os brasileiros só chegam às escolas no fim do século XIX junto com os primeiros livros infantis. José Veríssimo é um dos estudiosos que incentivam a necessidade de livros voltados para o público brasileiro. Os alunos precisam de livros que reflitam a sua nacionalidade.

São muitos escritores estrangeiros que traduzidos, transladados ou, quando muito, servilmente imitados, fazem a educação da nossa mocidade. Seja-me permitida uma recordação pessoal. Os meus estudos feitos de 1867 a 1876 foram sempre em livros estrangeiros. Eram portugueses e absolutamente alheios ao Brasil os primeiros livros que li. O *Manual enciclopédico* de Monteverde, a *Vida de d. João de Castro* de Jacinto Freire (!), os *Lusíadas* de Camões, e mais tarde no Colégio de Pedro II, o primeiro colégio de educação secundária do país, as seletas portuguesas de Aulete, os *Ornamentos da memória* de Roquete foram os livros que recebi a primeira instrução. E assim foi sem dúvida para toda a minha geração. (VERÍSSIMO In: LAJOLO e ZILBERMAN, 2003, p. 183)

Apesar de a literatura já beneficiada com as mudanças exigidas pelo sistema educacional, tínhamos didáticos e paradidáticos abasileirados, porém os livros paradidáticos infantis confundiam-se com livros didáticos.

No final da década de 90, com a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - que estabeleceu os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais - os livros paradidáticos tiveram um crescimento significativo. Segundo os PCNs, os paradidáticos têm exatamente a função de oportunizar aos professores o desenvolvimento de trabalhos voltados para valores como: bondade, amizade, respeito, honestidade, ecologia, meio ambiente, poluição, entre outros.

Minha experiência como professora de língua portuguesa reafirma que a leitura é o método educacional mais eficaz adotado pela escola. Nem consigo vislumbrar uma escola na qual os livros didáticos e paradidáticos fossem tão distantes do público. Ensinar crianças com livros de adultos, já é um desafio, mas ensinar crianças com livros adultos e de outra cultura, realmente realça uma escola bem distante da educação infantil.

Se a carência de material didático era o álibi arrolado para a expansão do mercado brasileiro por livros escolares portugueses, eram estas obras de além-mar que davam origem, deste lado do Atlântico, aos argumentos patricios de inadequação dos textos disponíveis para a formação de leitores.

[..] Do outro lado o de cá, estavam os brasileiros, que buscavam igualmente ocupar o mercado local com obras destinadas à escola, em nome da carência e inadequação do material existente, visível havia a muito tempo. A denúncia vinha de longa data, repontando várias vezes que se ocupam do assunto, em pauta desde a Constituinte de 1823.

Integrando-se a esse coro de vozes e afinando sua melodia, os autores brasileiros da segunda metade do século XIX podiam respaldar na pedagogia e no nacionalismo, melhor ainda, os argumentos que criavam e fortaleciam expectativas de um produto didático autenticamente brasileiro. Expectativas que eles próprios se incubiam de satisfazer, ao fabricar a mercadoria cuja necessidade proclamava. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 195)

A leitura, tema desta investigação, despertou em mim reflexões que foram moldando os meus valores étnicos e morais, mostrou durante as aulas, oportunidades para promover o multiletramento. Ela desperta valores que estavam, até então, adormecidos. O ato de ler não repara os problemas de uma vida social injusta, nem subitamente torna o mundo um lugar melhor para se viver, mas ela contribui para que crianças, adolescentes e adultos, voltem-se mais para o pensar.

Solé (2014) define que “leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam a sua leitura.” A prática da leitura possui inúmeros objetivos, dentre eles: o lazer, a informação e o aprendizado. A leitura para diversão é aquela que buscamos apenas a fruição, o preenchimento de um espaço livre. Ler para se informar, é muito comum, ocorre quando assistimos ao noticiário, lemos um texto exposto em um blog, site ou revista; esta leitura não altera a nossa visão de mundo, ela apenas acrescenta informações. Para que esta informação altere o pensar, ela precisa ser investigativa. A leitura pela qual se aprende inicia-se quando a leitura para se informar precisa avançar, ou seja, ela amplia a informação e parte para uma formação de opinião ou compreensão.

Na sala de aula, podemos utilizar todos os objetivos de leitura citados acima, e não vejo como excluir nenhum deles. Fomentar a leitura significativa, capaz de alterar a visão de mundo do leitor, é de grande relevância. E, para chegar até ela, precisamos de todas as outras.

Se a leitura é um processo, precisamos considerar suas etapas. A compreensão que cada leitor tem depende de questões dele próprio, como: o conhecimento prévio, os objetivos, a motivação, a habilidade com a língua e a linguagem do texto, “(...) o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento de texto para construir uma interpretação (...)”. (SOLÉ, 2014, kindle edition)

Kleiman corrobora com Solé quando conclui que a leitura:

“[...] é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento [...]” (KLEIMAN, 2016, p. 73),

A proposta de intervenção reportada ao final desta pesquisa foi pautada em um livro paradidático literário, considerando o potencial vislumbrado no poder transformador da literatura defendido por Antonio Candido.

A literatura pode formar; mas formar não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la pedagogicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos, conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza no sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1999, p.84)

Se a literatura humaniza porque faz viver, entendo que proporcionar aos alunos vivências literárias são oportunidades para a construção de múltiplos letramentos.

1.3 Novas Tecnologias, Novos Leitores e Novas Leituras

“Apresentam-nos o texto eletrônico como uma revolução. A história do livro já viu outras!” (CHARTIER, 2009, p.7)

As novas tecnologias amedrontam alguns, descontentam outros e encantam a muitos. As mais diversas áreas da sociedade buscam inovações tecnológicas ou

se adaptam a elas, e com a escola não é diferente. O homem inventou o livro, o aparelho de som, a televisão e o computador, a escola foi se apropriando de todas essas tecnologias. Nenhuma delas foi criada a partir da escola, mas foram se tornando indispensáveis a ela.

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Aprendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor e seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas essa liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. (CHARTIER, 2009. p. 77)

As novas tecnologias podem transformar as salas de aula, pois não estão mais limitadas aos livros didáticos e paradidáticos sugeridos pelo professor. Os novos leitores, na maioria das vezes, não procuram mais o conteúdo escolar nas bibliotecas e livros didáticos oferecidos pelas escolas, mas navegam pelo imenso universo dos textos multimodais, os hipertextos. A partir desta realidade, temos os novos leitores com suas novas leituras.

É notável que a tecnologia mudou muitas coisas nas últimas décadas. Surgiram novas formas de se comunicar, de se ler, de se informar e de escrever. Os tempos são digitais e exigem que o leitor saiba ler e escrever textos que explorem muitos mais recursos. As múltiplas linguagens presentes nos textos e o aumento do acesso à informação desafia o sistema educacional, que necessita ser repensado para responder às novas demandas de trabalho com textos.

Pensando na perspectiva acima, é que tentamos potencializar o trabalho com os livros paradidáticos na escola e como a tecnologia pode contribuir para isto, pois na atualidade a tela do computador é um espaço inovador tanto para leitura como para escrita:

Em síntese, a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre o escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. (SOARES, 2002, p. 151)

É possível concluir que a tecnologia transformou e transforma a relação com o saber. A tela, como espaço de leitura e escrita, traz muitas transformações, inclusive, novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas formas de leitura e novas formas de escrita, ou seja, um novo letramento - um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e leitura na tela. (MAGDA SOARES, 2002) - o letramento digital, que vai além do letramento.

Estamos na era multimodal, na qual a imagem tem destaque como forma de comunicação.

A tela é agora o lugar predominante dos textos; é o local que molda a imaginação da geração atual em torno da comunicação. A tela é o lugar do visual, da imagem. Isso não significa que a escrita não possa aparecer na tela, mas quando isso acontecer, ela vai aparecer lá subordinada à lógica do visual. Isto terá muitas consequências: leituras cada vez mais procedem em termos da aplicação da lógica da imagem para a escrita (KRESS, 2003, p.166. In: CANI e COSCARELLI, 2015, p.24)

Reuni a tecnologia, os paradidáticos e os textos multimodais. Inicialmente, relaciono tecnologia e leitura, depois leitura e paradidáticos e, por fim, tecnologia e escrita – onde abordamos a multimodalidade.

Como já dito, a tecnologia trouxe mudanças significativas para o mundo da leitura. “A leitura *online*, mais especificamente, a leitura na internet para fins de aprendizagem envolve muitas habilidades diferentes, que incluem navegação.” (COSCARELLI, 2016, p. 62 e 64). A autora ressalta a importância de entendermos a leitura e a navegação como duas ações diferentes com estratégias particulares, e acrescenta: “a leitura na internet requer duas principais competências que se entrelaçam: a navegação e a leitura.” (op. cit., 2016, p. 64).

A partir de uma vasta pesquisa, Coscarelli estabelece diferenças e semelhanças entre ler e navegar. Apresenta diversos estudos a respeito do tema, mas aqui escolho o relacionado à educação que contribui para o que aqui é proposto.

Para fins educativos, é importante ajudar os leitores a pensar sobre os procedimentos envolvidos na navegação (por exemplo, clicar, usar as barras de rolagem, compreender e usar os menus, passar os olhos estrategicamente pelas páginas, buscar, localizar, avaliar, selecionar, entre outros) e aqueles que envolvem a leitura *stricto sensu* (por exemplo, inferir, avaliar, construir sentido, sintetizar).

Conscientes dessa diferença, os alunos podem entender que uma navegação bem-sucedida não garante a compreensão dos textos encontrados. Além de buscar informação, eles precisam investir energia na compreensão e na integração das informações selecionadas, criando uma representação coerente dos textos para cumprir seus objetivos de leitura. (COSCARELLI, 2016, p. 76 e 77)

Entendo a leitura online como resultado de duas partes: navegação + leitura. A primeira atividade pode ser exemplificada como uma busca e seleção de informações, já a outra, como construção do conhecimento e análise. Apontamos, portanto, a navegação, como uma prática educativa tecnológica de planejar um ponto de partida até um ponto de destino e esta, por sua vez, é uma contribuição que permite ao aluno ser protagonista da sua aprendizagem.

Ainda embasada na pesquisa de Coscarelli, referente à leitura online, destacamos a seguinte citação lida em sua pesquisa:

Isso envolve ser capaz de representar múltiplas perspectivas e interpretações, trabalhar para resolver (ou permitir coexistir coerentemente) informações conflitantes e compreender como as informações funcionam como parte dos argumentos de um autor (BRITT& ROUET, 2012, p. 281. In: CANI e COSCARELLI, 2016, p.77).

Enxergo aqui atividades pertinentes ao letramento e concluo que, para uma significativa leitura online, o letramento digital, já citado nesta pesquisa, é fundamental.

Como vou trabalhar com alunos algumas reescritas e retextualizações é importante esclarecer minha concepção acerca de cada uma. Referente à reescrita, concordamos com Ribeiro (2016, p.20), quando esclarece: “Carlos e d’Andréa e eu preferimos considerar o que nos parece autoexplicável pelo nome que a reescrita leva: só se reescreve o que já estava escrito.”.

Ribeiro (2016, p. 19), sobre retextualização, afirma que “o conceito de retextualização não é um ponto pacífico entre as teorias.”. Uma vez que na prática de multiletramento sugerida aqui, os alunos são convidados a ler e compreender o texto em um novo suporte, preferi considerar a definição:

Processo de transformação de uma modalidade em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e de uma reescrita de um texto para o outro, processo que envolve operações que evidenciam o

funcionamento social da linguagem. (DELL'ISOLLA, 2007, p.10. In: RIBEIRO, 2016, p. 19)

A tecnologia e suas ferramentas contribuem imensamente para diferentes reescritas e retextualizações. Podemos utilizar diversos editores de textos, imagens, sons e todas as facilidades e opções que a tecnologia proporciona para criar, recriar os mais diferentes textos em diferentes contextos.

Faz parte da compreensão relacionar, ou seja, criar diálogos entre textos, músicas, imagens, vídeos etc. Tais atos educativos que promovem a aprendizagem serão exemplificados mais adiante na proposta de prática de multiletramento.

“Como utilizar as tecnologias para ajudar os estudantes a aprender? Como utilizá-las de forma ativa, em modelos híbridos, para que o aluno seja protagonista?” São perguntas que José Moran faz e responde ilustremente:

As tecnologias digitais hoje são muitas, acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas. O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. Professores interessantes desenham atividades interessantes, gravam vídeos atraentes. Professores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com seus estudantes através de qualquer aplicativo, plataforma ou rede social. (MORAN, 2007, np)

Em muitos casos, observamos impasses em sala de aula visto que nossos alunos são nascidos na era digital e seus professores não. Assim, as afirmações supracitadas reforçam a importância de inovar a prática da leitura dos livros paradidáticos na escola. As tecnologias na educação tornam o ato educativo mais atraente.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para determinar o caminho percorrido, tomei como base os estudos de Fonseca (2002) e Minayo (2001), para entender tentar e contribuir com a realidade na qual me insiro profissionalmente.

De acordo com Fonseca:

(...) o homem é, por natureza, um animal curioso. Desde que nasce interage com a natureza e os objetos à sua volta, interpretando o universo a partir das referências sociais e culturais do meio em que vive. Apropria-se do conhecimento através das sensações, que os seres e os fenômenos lhe transmitem. A partir dessas sensações elabora representações. Contudo essas representações, não constituem o objeto real. O objeto real existe independentemente de o homem o conhecer ou não. O conhecimento humano é na sua essência um esforço para resolver contradições, entre as representações do objeto e a realidade do mesmo. Assim, o conhecimento, dependendo da forma pela qual se chega a essa representação, pode ser classificado de popular (senso comum), teológico, mítico, filosófico e científico. (FONSECA, 2002, p. 10)

Pensando na afirmação acima de que o conhecimento humano é a tentativa para a interferência na realidade, optei pela pesquisa qualitativa que enfoca um nível de realidade que não pode ser simplesmente demonstrado por números; trabalha com o universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2001).

Busquei avaliar os dados, estudar o contexto e observar as particularidades da área proposta para sugerir uma prática de multiletramento.

A pesquisa qualitativa difere da quantitativa uma vez que a segunda trabalha com números, com informações que podem ser quantificadas, isto é, a pesquisa preconiza dados estatísticos. “A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente” (FONSECA, 2002).

Apesar do programa que possibilitou esta pesquisa ter a duração de 2 anos, ela perdurou por mais tempo, pois, inconscientemente, iniciou-se em 2015 como um projeto de leitura escolar, em 2016 se repetiu e só em 2019, após o meu ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, virou objeto de estudo. O percurso da intervenção envolveu: Estudo do contexto; Estudo do perfil dos participantes; Coleta de dados; Análise dos dados e Intervenção - execução do

projeto de leitura que agora é reflexivo e fundamentado teoricamente, pois o PROFLETRAS trouxe consciência a minha prática pedagógica.

Em cada etapa da intervenção, envolvi um ou mais contos para ler e dialogar a respeito de diversos temas que surgem a partir daquela leitura. Se uma única palavra pode iniciar uma discussão, imagine vinte histórias.

A seguir, apresento os dados quantitativos que iniciam a reflexão e de forma alguma fico apenas neles, trago outros dados e outras formas de oportunizar a construção de saberes para assim garantir que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos.

2.1 Contexto da pesquisa

Como exposto, a presente pesquisa surgiu de inquietações acerca do uso dos livros paradidáticos nas aulas de língua portuguesa.

A escola, cenário da intervenção, pertence à cidade São Caetano do Sul, localizada na região metropolitana de São Paulo. Com 140 anos, conhecida por possuir o melhor IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal do Brasil, de acordo com o PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento de 2010. O IDHM é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1, comparativa usada para classificar as cidades pelo seu grau de "desenvolvimento humano". A unidade escolar fica situada no bairro Mauá, que tem esse nome em homenagem à Escola de Engenharia Mauá, estabelecida em São Caetano do Sul, em 1964, na Estrada das Lágrimas, junto ao Rio dos Meninos, divisa com o município de São Bernardo do Campo e é nesta mesma rua que fica a Escola Municipal de Ensino Fundamental – local das práticas de multiletramentos aqui propostas.

Cito aqui o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, como mencionei o IDHM anteriormente, apenas dados estatísticos, pois a análise dos índices contextualiza a presente pesquisa e, também, promove perspectivas para estudos futuros. Sobre o IDEB:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no [Censo Escolar](#), e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o [Sistema de Avaliação da Educação Básica \(Saeb\)](#) – para as unidades da federação e para o país, e a [Prova Brasil](#) – para os municípios. (INEP, 2015, np)

De acordo o IDEB, a escola, tanto no Ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), atingiu a meta, cresceu no IDEB e ultrapassou a média 6,0, ou seja, é referência e o seu desafio é manter o crescimento. O nível socioeconômico (NSE) sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade, permitindo fazer análises de classes de indivíduos semelhantes em relação a estas características.

O NSE possui sete níveis qualitativos:

Tabela 1: Níveis qualitativos - NSE

Mais Baixo
Baixo
Médio-baixo
Médio
Médio Alto
Alto
Mais Alto

A unidade escolar contexto dessa pesquisa atinge o penúltimo nível: alto. Entender esses dados é importante, pois a escola que propõe o multiletramento precisa conhecer o perfil dos seus alunos e, assim, proporcionar situações de aprendizagem competentes.

2.2 Participantes da Pesquisa

A proposta de intervenção aqui estudada e aplicada ocorreu em três turmas de 6º anos com, em média, 25 alunos entre 10 -12 anos. São alunos participativos e frequentes. Nestas salas há um ou dois alunos retidos, cursando o 6º ano pela segunda vez. Em uma das salas há um aluno com necessidades especiais que é auxiliado por uma estudante de pedagogia e acolhido por todos, com poucos episódios de intervenção do professor e auxiliar para garantir a inclusão. O quadro, a seguir, ilustra os participantes da pesquisa.

Tabela 2 - Participantes da Pesquisa

Turma	Ano	Número de alunos	Idade	Alunos Retidos	Portador de Necessidades Especiais
Turma I	6º	19	11-12	1	1
Turma II	6º	29	11-12	1	0
Turma III	6º	27	11-12	2	0

Para um perfil mais detalhado do 6º ano no qual a prática de multiletramento ocorreu, foi realizada a avaliação de alguns descritores, os quais serão especificados a seguir.

Ante de trazer os descritores é importante mencionar o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o INEP, responsáveis pelos mesmos. O INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação e tem como missão “... subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.”³ A organização em questão atua nas áreas de avaliações, exames e indicadores da educação básica, por exemplo: o SAEB - [Sistema Nacional da Educação Básica](#); o IDEB, índice citado no terceiro item deste capítulo; o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, entre outros.

³ <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>. Acesso 24/01/2018.

Além dos indicadores da educação básica, o INEP, também, atua na educação superior com o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da educação Superior, o ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, e outros. Também se dedica a ações internacionais com o Exame [de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE BRAS](#), [o Encceja](#) , Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos , [no Exterior](#) e dentre outros.

O SAEB possui três grandes avaliações externas: [Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb](#), [Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc](#) – também conhecida como Prova Brasil e a [Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA](#). Tais avaliações são elaboradas a partir de matrizes de referência que tem como critério os descritores:

Os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir – estas unidades são denominadas "descritores". Esses, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas. (INEP, 2015, np)

O quadro a seguir reúne os indicadores citados nesta reflexão:

Tabela 3 – Indicadores

Sigla	Descrição
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
PNUD	Programa das Nações Unidas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
NSE	O nível socioeconômico
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SAEB	Sistema Nacional da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da educação Superior

ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
CELPE BRAS	Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização

Segue a Matriz de Referência utilizada no Ensino Fundamental disponível no site do INEP⁴ no qual os descritores são especificados:

Matriz de Referência – Língua Portuguesa – 8ª série do ensino fundamental

Em Língua Portuguesa (com foco em leitura) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina.

As matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “*objeto do conhecimento*”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos descritos anteriormente, diferentes para cada uma das séries avaliadas.

Para a 8ª série do ensino fundamental, a Matriz de Referência completa, em Língua Portuguesa é composta pelo conjunto dos seguintes descritores:

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

⁴(<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em 24/01/2018.)

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

Descritores do Tópico VI. Variação Lingüística

D13 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Matriz de Referência - Língua Portuguesa – 4ª série do ensino fundamental

Em Língua Portuguesa (com foco em leitura) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina.

As matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “*objeto do conhecimento*”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos.

Para a 4ª série do ensino fundamental, a Matriz de Referência completa, em Língua Portuguesa é composta pelo conjunto dos seguintes descritores:

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Descritores do Tópico VI. Variação Linguística

D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Esses são os descritores estabelecidos pelo INEP, como não existe uma matriz específica para o 6º ano, a partir do estudo do contexto e da observação direta e contínua que fiz dos alunos, selecionei uma atividade que envolve os descritores pertinentes a idade/ano escolar.

Então, o perfil dos participantes foi observado a partir do contexto sócio econômico e escolar - eles pertencem a uma escola que atinge o nível alto nas avaliações externas e a um município que tem o maior IDHM do país. O perfil pedagógico foi observado a partir da rotina de sala de aula e atividade que englobou alguns descritores.

2.3 Coleta de Dados

A coleta de dados inicia-se com a seleção dos descritores para uma avaliação diagnóstica - atividade e observações que verificaram os aspectos que precisavam ser reforçados, elogiados e trabalhados com a classe.

Como não há matriz de referência para os anos iniciais do Ensino Fundamental (6º ano), baseando-se no perfil dos alunos observado pela classe social e pelas primeiras atividades realizadas em sala de aula, selecionei uma atividade pautada nos descritores. Destaco que tal atividade respeitou os componentes curriculares da idade/série, interpretação de diferentes textos e diferentes produções de escrita, reescrita e oralidade.

A partir da execução da atividade diagnóstica pautada nos descritores determinados pelo INEP ocorre a análise sistemática dos resultados. Esta análise contou com a tabulação dos acertos e erros, os quais determinaram as intervenções pedagógicas e o conteúdo a ser construído em sala de aula.

A seguir descritores envolvidos na atividade diagnóstica:

Tabela 4 - Descritores Selecionados para o 6º ano

Descritores – 6º ano	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para continuidade de um texto.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

D18

Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19

Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo-sintáticos

3 ANÁLISE DE DADOS

Iniciei a análise de dados com a correção da atividade diagnóstica selecionada por envolver os descritores do INEP. A atividade foi aplicada nos três sextos anos, sem intervenções pedagógicas e sem fins avaliativos. Após aplicação e correção, contabilizei os acertos e erros dos alunos, da classe e dos sextos anos envolvidos. Esta atividade foi composta por dez questões e intitula-se Passando a Limpo⁵, como observa-se a seguir.

Passando a Limpo

Leia o texto e responda às questões 1 e 2:

[...] Diz Fred Eliaschewitz, diretor do Centro de Pesquisas Clínicas (CPClin), de São Paulo: "Nenhuma máquina ou modelo de computador consegue simular a complexidade de um organismo vivo". Um remédio contra a asma pode até nascer de um programa de computador. Mas não há como testar, em máquinas, sua segurança no cérebro, nos intestinos, no fígado e nos rins. Isso só é garantido inicialmente com testes em animais e, depois, nos próprios seres humanos. Além disso, é filosofia dos pesquisadores mais sérios e cuidadosos sempre reduzir a amostra de cobaias e, na medida do possível, substituí-las por espécies inferiores. Os ratos hoje estão presentes em 75% das experiências. Os cachorros, em especial os beagles, em menos de 1% delas. Uma das espécies que mais têm sumido dos experimentos são os primatas. Ainda assim, seu uso é essencial para as pesquisas de doenças neurodegenerativas e imunológicas. Não fossem os macacos, o neurocientista Miguel Nicolelis [...] jamais teria avançado em seus hoje reputadíssimos estudos sobre neurofisiologia, em busca de próteses neurais para pacientes vítimas de paralisia. [...]

("Nossa eterna gratidão": Veja, nº 2345, p. 106-7)

1. De acordo com o texto:

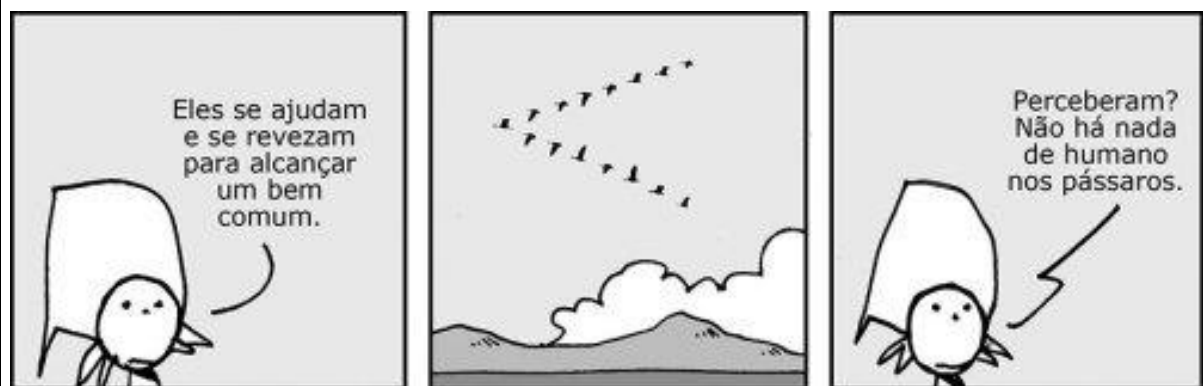
- a) as máquinas ou modelos de computador substituem os animais nos testes de laboratório.
- b) ratos representam a menor parcela de animais utilizados como cobaias.
- c) hoje os primatas não são mais usados em pesquisas.
- d) os testes em animais são necessários para a pesquisa de doenças humanas.

⁵ CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza. Português Linguagens. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

2. No trecho "**Isso** só é garantido inicialmente com testes em animais", o termo em destaque se refere a qual expressão do texto?

- a) remédio
- b) programa de computador
- c) segurança
- d) testar

Leia a tira a seguir e responda às questões 3 e 4:



3. Na tira, a personagem emite uma opinião. Como essa opinião pode ser traduzida?

- a) Os humanos são superiores aos animais.
- b) Os humanos não são solidários.
- c) Os pássaros são desumanos.
- d) Os pássaros não são solidários.

4. No 1º quadrinho a palavra se em **se**, em "se ajudam" e "se revezam", ressalta a ideia de que os pássaros:

- a) Colaboram uns com os outros.
- b) Excluem alguns membros do bando.
- c) Só colaboram com o grupo em certas condições.
- d) São individualistas e apenas sequeem a direção dos ventos.

5. Leia as estrofes de uma adivinha, de Armando Nogueira:

O que é, o que é?

O que é, o que é?
Bola de ouro
Correndo, sem choro
Na ponta do pé.
[...]

O que é, o que é?
Bola de fogo
Ardendo no jogo
De pé contrapé.
[...]

O que é, o que é?
Bola fagueira
Saindo Certeira
Do arco de pé.

É gol de Pelé.

A repetição de sons é um dos principais elementos responsáveis pela Musicalidade de um texto. No texto lido, há repetição de sons:

- a) em todas as palavras dos versos 2 e 3, 6 e 7, 10 e 11.
- b) apenas nas palavras do primeiro verso de cada estrofe.
- c) somente no título do poema.
- d) nas rimas entre palavras monossílabas e oxítonas.

Leia o texto abaixo e responda às questões 6 e 7.

Desmatamento no Brasil: o verde em perigo

O assunto não sai dos jornais o Brasil está perdendo áreas verdes. O Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais estima que 17% da Floresta Amazônica tenha desaparecido do mapa, aproximadamente 700 mil quilômetros quadrados, uma área em que caberiam o estado de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do Espírito Santo. Mas não é só ela: 93% da Mata Atlântica não existe mais, e o cerrado encolheu 40% nos últimos dez anos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Os fatores que contribuem para esse quadro preocupante têm como origem a urbanização, o desmatamento para abertura de estradas e a expansão da agropecuária.

Além de causar o empobrecimento da biodiversidade e contribuir para a concentração de gás carbônico na atmosfera, o fim das formações naturais destrói o habitat de insetos e outros animais, que se tornam vetores de doenças, e ameaça os mananciais.
[...]

<https://novaescola.org.br/conteudo/3145/desmatamento-no-brasil-o-verde-em-perigo>

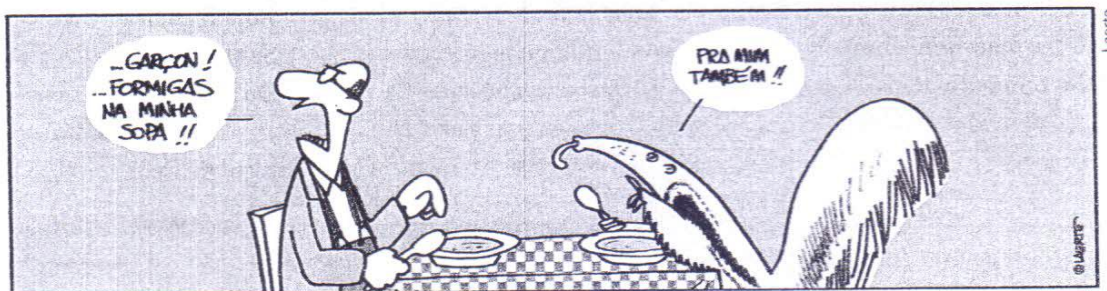
6. De acordo com o texto, a urbanização abertura de estradas e a expansão da agropecuária são:

- a) ocorrências que resultam no desmatamento.
- b) consequências do desmatamento.
- c) condições para o desmatamento.
- d) finalidades do desmatamento.

7. A expressão "esse quadro preocupante", no final do primeiro parágrafo, faz referência:

- a) à redução de uma área correspondente a três Estados brasileiros.
- b) à extinção de grande parte da Mata Atlântica.
- c) ao encolhimento da região do cerrado.
- d) ao desmatamento de grandes áreas do território brasileiro.

8. Leia este cartum, de Laerte:



(Folha de S. Paulo, 23/8/2013.)

A ausência de verbo no primeiro balão e a intencionalidade diferente de cada discurso são os elementos responsáveis pelo humor da tira. Do ponto de vista do tamanduá, o verbo ausente na fala do homem é:

- a) pôr.
- b) haver.
- c) tirar.
- d) existir.

9. Quanto a linguagem visual ao lado do anúncio, é inadequado dizer:

- a) A árvore que se transforma em areia representa o processo de desertificação resultante da destruição das flores.

b) A ampulheta, instrumento que marca o tempo, significa que é urgente impedir o desmatamento.

c) o fundo e as base da imagem principal mostram a madeira que provém de árvores derrubadas.

d) A árvore na parte superior da ampulheta sugere o renascimento da natureza a partir do pó.

10. Sobre o anúncio como um todo, é incorreto afirmar:

a) Sua finalidade é conscientizar o destinatário da urgência de impedir o desmatamento.

b) A expressão “Não deixe” procura convencer o destinatário a agir contra a destruição.

c) A expressão “fiquem no passado” sugere a possibilidade de nossas florestas ficarem apenas em nossa lembrança.

d) Há contradição entre as linguagens verbal e visual do anúncio.



(Superinteressante, nº322, p.21.)

A partir da aplicação, correção e análise dos dados desta atividade, foi traçada a necessidade de intervenção que ocorreria durante a leitura dos contos propostos pelo livro paradidático adotado. Cada questão abordou um ou dois descritores, diferentes questões para um mesmo descritor ou dois descritores para uma mesma questão, todos tabulados no quadro síntese abaixo, com os resultados, os acertos e erros, divididos por turmas e depois agrupados.

Após a correção da atividade diagnóstica exposta anteriormente, separei as questões erradas das assertivas e os descritores utilizados na formulação de cada uma, segue tabela dos resultados:

Tabela 5 - Resultado da Atividade Passando a Limpo – Turma I

Questão	Descritores	Acertos	Erros
1	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para continuidade de um texto.	15	4
2	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	4	15
3	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).	11	8
4	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	18	1
5	D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo sintáticos.	9	10
6	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	8	11
7	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para continuidade de um texto. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	12	7
8	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).	10	9
9	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).	3	16
10	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	11	8

Turma I - total de participantes: 19

Na turma I, a menor de todas, observei que a maior quantidade de erros estava nas questões 2, 6 e 9, que têm como base para sua formulação os descritores 4 e 5, que tratam da inferência de informações implícitas em um texto e interpretação com auxílio de material gráfico. A partir daqui, as intervenções precisariam ocorrer nas questões implícitas e nas interpretações de imagens.

Tabela 6 - Resultado da Atividade Passando a Limpo – Turma II

Questão	Descritores	Acertos	Erros
1	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para continuidade de um texto.	19	10
2	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	5	24
3	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).	5	24
4	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	29	0
5	D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo sintáticos.	20	9
6	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	17	12
7	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para continuidade de um texto. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	14	15
8	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).	12	17
9	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).	12	17
10	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	13	16

Turma II - total de participantes: 29
--

Na segunda turma, constatei que houve mais erros do que acertos nas questões 2, 3, 8 e 9, que foram formuladas a partir dos descritores 4 e 5. Comparando com a turma 1, apenas as questões 2 e 9 se repetiram. As questões erradas que se repetiram tinham apenas um descritor - Inferir uma informação implícita em um texto - as questões erradas que não se repetiram tinham o mesmo descritor e mais um - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.) -, ou seja, na questões 3 e 8 a interpretação partiu de uma tirinha. Para a turma 2 eu já sabia o que trabalhar mais em sala de

aula. Aplicar uma prova, avaliação ou atividade aos alunos e não analisar sistematicamente os resultados das mesmas, penso, que é como fazer um pão sem fermento, até dará para comer, mas a falta do mesmo impedirá o crescimento.

Turmas diferentes apresentam habilidades diferentes e necessitam de intervenções pedagógicas diferentes. A proposta pode até ser a mesma, mas a entonação, as pausas e as considerações a respeito do tema abordado durante a aula será outra.

Tabela 7 - Resultado da Atividade Passando a Limpo – Turma III

Questão	Descritores	Acertos	Erros
1	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para continuidade de um texto.	22	5
2	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	7	20
3	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).	12	15
4	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	18	9
5	D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo sintáticos.	12	15
6	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	17	10
7	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para continuidade de um texto. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	13	14
8	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).	15	12
9	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).	7	20
10	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	9	18

Turma III - total de participantes: 27

Já na terceira e última turma, observei os erros nos mesmos descritores, D4 e D5, acrescentando as questões 5 e 10 com novos descritores: D12 e D19 que enfocam a ação de identificar a finalidade de diferentes tipos de texto, e reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos. A intervenção desta turma já foi diferenciada, não fiquei apenas na leitura e interpretação, foquei nos gêneros textuais/discursivos e gramática.

Tabela 8 - Resultado da Atividade Passando a Limpo - Turma I, II e III

Questão	Descritores	Acertos	Erros
1	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para continuidade de um texto.	56	19
2	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	16	59
3	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).	28	47
4	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	65	10
5	D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.	41	34
6	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	42	33
7	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para continuidade de um texto. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	39	36
8	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).	37	38
9	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).	22	53
10	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	33	42

Total de participantes: 75

Observando o resultado geral, temos como foco os descritores D4, D5, D12 e D 19, presentes nas questões 2,3,5, 9 e 10:

Tabela 9 – Descritores selecionados para o 6º ano após avaliação

Descritores com Maior Quantidade de Erros - Geral	
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Nesta pequena experiência, pude confirmar a heterogeneidade das turmas. Baseando-se nos descritores observamos, o maior número de erros estava nas questões de inferências de informações implícitas, talvez, subentender aquilo que não é explícito, nos cai bem em diversas situações e não somente em questões escolares.

Entender textos e contextos implícitos é algo que só pode ser trabalhadas com o letramento. Para construir com os alunos o entendimento do implícito, investi na leitura literária. Parto, a seguir, de uma prática de multiletramento, que procurou valorizar a percepção que cada aluno tem de uma determinada situação e, ao se depararem com os mais diferentes entendimentos de um mesmo objeto/situação, ser capazes de perceber o indescritível.

3.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PARADIDÁTICOS, UMA PRÁTICA DE MULTILETRAMENTO

Com base no estudo conduzido, compartilho, aqui, uma proposta que pretendeu promover o letramento por meio da leitura de livros paradidáticos literários com o auxílio da tecnologia e, assim, desenvolver os itens indicados na atividade diagnóstica descrita na coleta de dados desta pesquisa. Os referidos itens envolvem:

- a) Inferir acerca de uma informação implícita em um texto;
- b) Interpretar com auxílio de material gráfico diversos (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.);
- c) Identificar a finalidade de textos de diferentes tipos de textos.

Com base nas leituras realizadas, posso afirmar que o letramento não é um conteúdo a ser ensinado, mas que pode ser impulsionado pela prática da leitura literária. Retomo a importância da leitura literária na escola com as palavras de Cosson:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2014, kindle edition)

A escolha do livro paradidático para as turmas escolares nunca foi e não está perto de ser uma tarefa fácil. Muitos fatores são envolvidos, como: faixa etária, ano escolar, relação com o conteúdo curricular, questões financeiras da própria escola e dos alunos, disponibilidade no mercado editorial, conhecimento das obras literárias pelos envolvidos no processo de escolha – normalmente, professores e coordenadores. Antes de falar sobre o livro paradidático escolhido para a intervenção proposta, gostaria de primeiramente apresentar o autor e, assim, contribuir para a justificativa da minha escolha.

Gianni Rodari, professor, jornalista e autor, nasceu em 23 de outubro de 1920 em Omegna na Itália. É um dos mais férteis escritores de literatura infantil do seu país sendo suas obras consideradas clássicos. Conhecido pela sua pedagogia transformadora recebeu o prêmio Hans Christian Andersen, o mais importante

concurso internacional para a literatura infantil, em 1970. Faleceu em 14 de abril de 1980.

Figura 1 - Gianni Rodari



<http://www.giannirodari.it/biografia/index.html>

Foi contando histórias para crianças em escolas italianas primárias que ele percebeu a capacidade de imaginar e criar que existe dentro de cada criança. Em seu livro “Gramática da Fantasia”, ele defende a importância da escola dar lugar à imaginação, lendo histórias para crianças e as ajudando a inventar suas próprias histórias. Nesta mesma obra, ele relata práticas pedagógicas que promovem o letramento, antes mesmo deste termo surgir, através da criatividade e reflexão sobre diversos temas. Ao libertar o pensar dos alunos, damos o pontapé inicial para prática transformadora. “Todos os usos da palavra a todos” parece um bom lema, sonoramente democrático. Não para que todos se tornem artistas, mas para que ninguém seja escravo. (RODARI, 1982, p.11)

O livro escolhido é uma coletânea de vinte contos sendo que cada história possui três finais diferentes, todos surpreendentes. Gianni Rodari monta e desmonta narrativas, criando espaços para o subentendido, escritas, reescritas e retextualizações. Para a leitura deste livro, Rodari apresenta a seguinte Instrução de uso:

As histórias deste livro foram criadas originalmente para um programa da rádio italiana chamada *Tantestorie per giocare*, que foi ao ar entre 1969 e 1970. Cada história tem três finais: o leitor pode escolher aquele de mais gosta. Pode também descartar todos os três e inventar outro por conta própria. Se quiser conhecer os finais preferidos do autor, olhe no final do livro, mas sem se deixar influenciar. Bom divertimento. (RODARI, 2007, p. 7)

O próprio Gianni Rodari utiliza seu livro “Historias para brincar” como instrumento para uma prática pedagógica transformadora, no livro “Gramática da Fantasia” ele a descreve:

Contei a um grupo de crianças uma história de fantasmas. Viviam em Marte. Ou melhor, sobreviviam porque lá ninguém os levava a sério; grandes e pequenos riam deles, não havia mais por que arrastar velhas correntes enferrujadas... Decidiram finalmente imigrar para a Terra onde, segundo informações que obtiveram, muita gente ainda tinha medo de fantasmas. A história – eu disse – interrompe-se aqui. É preciso continuá-la e acabá-la. O que vocês sugerem?
(...)

Cinco ou seis crianças entre os seis e os nove anos, que até então estavam rindo dos fantasmas, ficaram então muito preocupadas em evitar que invadissem a Terra. Como ouvintes sentiam-se seguras para rir; como narradoras, obedeciam a uma voz interior que lhes recomendava prudência. Sua imaginação, agora, era dirigida por uma referência inconsciente a todos os seus medos (de fantasmas e das coisas que estes representam). Assim, os sentimentos influem na matemática da imaginação. A história desenvolvia-se por meio de múltiplos filtros. Mesmo sendo abertamente absurda, foi sentida como uma ameaça. O “código do destinatário” soou um alarme onde o código do transmissor teria provocado uma risada. (Rodari, 1982, p. 147-148)

A história relatada é “Aqueles pobres fantasmas” que possui um final impossível, um divertido e outro que sugere uma continuidade. De acordo com as interferências das crianças, Rodari opta pelo final que sugere a continuidade da história, deixando, assim, espaço para outras criações.

É possível que as intervenções dos ouvintes tomem rumos que se distanciem do texto lido, convém dar ouvidos aos comentários dos alunos e deixar a história para outra hora, são essas questões abrem o espaços para o pensar. “Nunca se pode dizer, a priori, que palavra, que passagem ou que aspecto da narrativa guiará a decodificação”. (Rodari, 1982, 149)

Após minha justificativa, observamos que o livro abre espaço para os diversos diálogos e o autor valoriza o pensar. Encerro minha escolha do livro paradidático com a seguinte fala do autor referente à Gramática da Fantasia:

(...) não é apenas uma teoria da imaginação infantil (seria preciso outra) nem um arrolamento de receitas, mas sustento, uma proposta para ser colocada ao lado de tantas outras que procuram enriquecer com estímulos o ambiente (casa ou escola, não importa) em que crescem as crianças. (Rodari, 1982, p.163)

A seguir, é possível observar a capa e o índice do livro paradidático escolhido “História para brincar”.

Figura 2 – Capa do Livro “Histórias para brincar”

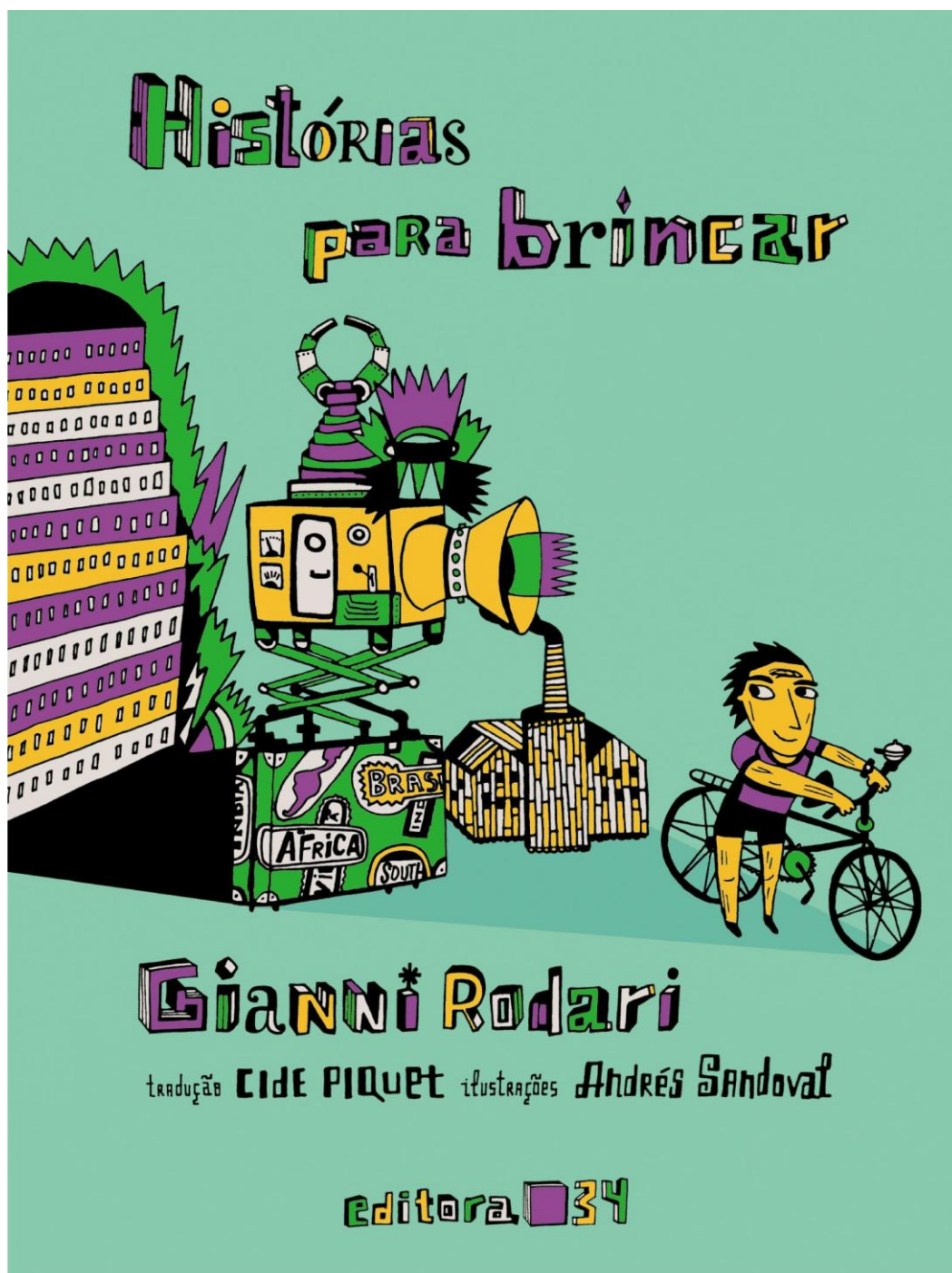


Figura 3 – Índice do livro “Histórias para brincar”

HISTÓRIAS PARA BRINCAR	
Instruções de uso	7
1. O tambor mágico	9
2. Pinóquio, o Esperto	19
3. Aqueles pobres fantasmas	29
4. O cachorro que não sabia latir	39
5. A casa no deserto	49
6. O flautista e os automóveis	59
7. Uma volta pela cidade	69
8. Quando choveram chapéus em Milão	79
9. Confusão no presépio	87
10. O doutor Terribilis	97
11. Vozes na noite	107
12. O mago Giró	117
13. A aventura de Rinaldo	125
14. O anel do pastor	135
15. Táxi para as estrelas	145
16. A doença de Tino	155
17. Aventura com a televisão	165
18. A grande cenoura	175
19. Cem liras no bolso	183
20. O gato viajante	191
Finais do autor	199

Para cada etapa do ano letivo, tivemos um ou mais contos para ler e pensar a respeito dos mais diversos temas propostos a partir daquela leitura. A leitura perdurou o ano todo e, ao final, os alunos apresentaram suas inferências a respeito do conto que mais gostaram. Diálogos e imaginação não faltaram.

Durante as apresentações finais, fiquei surpresa com a criatividade dos alunos e, mesmo os contos iguais, possuíam interpretações diferentes. Nos últimos dias do trabalho com o livro de Rodari, foi possível perceber o quanto cada assunto discutido afirmou e reafirmou valores éticos e morais, que muitas vezes são esquecidos pela sociedade, a literatura realmente tem o poder de humanizar as pessoas.

Em uma aula de produção textual, podemos iniciar uma discussão a partir de uma só palavra, ou até mesmo partir para uma narrativa com meia dúzia delas. Se uma palavra dá margem a tantas outras, imagine vinte histórias.

Essa intervenção foi aplicada, inicialmente, em 2015 como um projeto de leitura desenvolvido para os 6ºs anos, em 2016, o mesmo se repetiu, só em 2017, desenvolvi a intervenção pensando na prática do multiletramento e nas teorias que fundamentam esta pesquisa. Em muitas aulas, puderam ser registrados momentos de produções, todavia não as exponho aqui para não fugir do tema da pesquisa.

Seguem alguns exemplos das aulas que, muitas vezes, fugiram do roteiro. Os contos trabalhados em sala de aula foram lidos pela professora e relacionados com vídeos, filmes, outras narrativas, imagens e sons. Os primeiros diálogos entre os diferentes tipos de textos foram sugeridos e depois construídos pelos próprios alunos. Acredito que os diálogos entre diferentes tipos de textos em diferentes linguagens e as construções multimodais, levam o aluno a pensar no subentendido, a fazer conexões, escrever, reescrever e retextualizar. Assim o multiletramento acontece, trazendo as multipossibilidades para a leitura que cada um faz do mundo que o rodeia.

Gostei muito de iniciar o livro “Histórias para brincar” com a leitura do conto “A doença de Tino”. Como se tratou do primeiro contato com o livro, contei um pouco sobre o autor e expliquei, superficialmente, a proposta da obra. Li o conto, em voz alta, sem intervenções e aguardei manifestações, ainda que tímidas. Em seguida, exibi um vídeo que relata a história do Tino através de imagens e aí começaram as manifestações. Na terceira leitura, já ouvi as mais diversas interpretações e não consigo chegar ao final, pois as criações se iniciaram.

Pode ser que no transcorrer da discussão sobre o final da história apareçam questões que não digam a respeito à própria história discutida. E é melhor mesmo sentirmo-nos livres: abandonarmos a história ao seu destino e aceitarmos as questões propostas pelo acaso.(RODARI, 1982, p. 150)

Este conto foi um despertador de sentidos para mim, pois me mostrou, na prática, o poder transformador da leitura. Em 2017, trabalhei este livro pela segunda vez com um mesmo aluno. Ele reprovou o sexto ano e, não sei se por sorte ou azar, foi meu aluno novamente. Ele já conhecia o livro, porém sem efeito nenhum sobre sua vida acadêmica, pois o seu contato com a aula era restrito a garranchos e brincadeiras. Ele não fazia e muito menos respondia a nenhum questionamento. No início do ano letivo, eu me perguntava o que fazer com aquela criança, afinal, as mais diversas intervenções pedagógicas, como: conversa com os pais, encaminhamento ao reforço escolar, orientação educacional, adaptação de conteúdo, entre outras, já haviam ocorrido inúmeras vezes.

O livro paradidático era o mesmo, porém a proposta de interpretação era outra. Após a leitura do conto eu pedi que os alunos me trouxessem, em qualquer linguagem – desenho, música, escrita – a interpretação deles referente ao conto lido. E o aluno repetente e indisciplinado me surpreende com a interpretação mais clara e profunda da turma.

Talvez a abordagem e a voz dos colegas o fizeram ouvir, ou poder se expressar através de qualquer linguagem o libertou, não sei, mas ele sabia interpretar.

O conto fala sobre um menino, Tino, que quando ficava sozinho sua altura diminuía, quando ele estava com os pais, amigos e demais pessoas seu tamanho era normal, seus pais preocupados o levaram ao médico e o mesmo constatou a “doença” e receitou que ele sempre tivesse companhia, os finais do conto não escrevo agora para não estragar a surpresa.

A cada leitura uma surpresa, o conto 2: “Pinóquio, o esperto”, logo a partir do título, já surgiram inúmeras manifestações. A relação com o famoso clássico da Disney não ficou de fora. O Tema “mentira” tomou conta da aula. Nesta segunda aula, baseada no livro paradidático, todos já estão menos tímidos e mais encorajados a participar. As etapas seguidas foram:

1. Conhecimento prévio dos alunos;
2. Leitura compartilhada do conto do Rodari;
3. Exibição do vídeo da Disney, com pausas para os possíveis diálogos;
4. Discussão referente aos diferentes finais apresentados no conto de Rodari;
5. Estudo do vocabulário e elementos da narrativa, temas estes presentes no currículo municipal.

Este conto é uma reescrita de um clássico infantil, os alunos se sentiram mais à vontade, talvez por considerar como algo já conhecido. O Pinóquio, de Rodari, mente para que o seu nariz de madeira crescer, ele cortar e assim lucrar com a madeira. Valores éticos e morais foram discutidos. No apêndice 4, estão as atividades referente a leitura, aos elementos da narrativa e a exibição do filme, que contribuiu para organizar sistematicamente o pensamento dos estudantes.

Nesta próxima aula, os diálogos incluíram o conto “O flautista e os automóveis”, de Rodari, o conto folclórico “O Flautista de Hamelin” reescrito pela primeira vez pelos Irmãos Grimm, um desenho animado da Disney e uma linha do tempo que foi feita durante a aula, os alunos ficaram curiosos em relação ao tempo cronológico, para atender os questionamentos mudamos o roteiro da aula, abrimos o site e localizamos as datas:

- *O Flautista e os automóveis*, de Gianni Rodari (1969-1970);
- O Desenho da Disney (1933);
- Conto folclórico dos Irmãos Grimm (Século 19).

As etapas foram semelhantes à anterior e os temas do currículo trabalhados foram o gênero fábula e a linguagem verbal e não verbal. Os alunos apresentaram o final do conto que mais gostaram por meio de produções visuais com justificativas orais. Esta leitura se estendeu até a aula seguinte, quando os alunos trouxeram diversas fábulas com inúmeras comparações e percepções diferentes da moral presente nelas.

Nesta experiência, os alunos trouxeram diálogos não imaginados por mim, como, por exemplo, a semelhança do conto estudado com o filme “Shrek para Sempre”, da DreamWorks, em que o flautista mágico aparece.

Uma vez por trimestre, pedia como lição de casa, a leitura de um conto ou dois e em aula aplicava uma verificação para essas leituras. Essas verificações de leitura estão nos apêndices. Nessas atividades, a minha intenção era trabalhar a autonomia leitora deles. Algumas verificações foram em duplas, assim eles discutiam suas percepções com o colega e outras individuais. Os contos trabalhados desta forma foram:

- “O cachorro que não sabia latir”;
- “Uma volta pela cidade”;
- “A aventura de Rinaldo”;
- “O anel do pastor”;
- “Aventura com a televisão”.

A leitura do conto “Quando choveram chapéus em Milão” abre espaço para a fantasia, e escrever a partir dele é fácil. Nesta etapa, os alunos já estavam familiarizados com o livro e com a proposta de leitura.

Etapas seguidas:

1. Estudo do gênero carta através do contato com diferentes modelos em diferentes suportes.
2. Conhecimento prévio dos alunos, sobre onde fica Milão e as possibilidades de chover chapéus;
3. Leitura do conto;
4. Discussão referente aos diferentes finais apresentados no conto;
5. Reescrita de um 4º final;
6. Retextualização do conto – produção de uma carta contando o ocorrido em Milão de acordo com o conto e o 4º final produzido.

Cada produção escrita teve uma contextualização e os alunos expunham suas escritas para os demais colegas. Não as trago aqui, talvez em outro trabalho, pois preferi me manter no estudo da leitura.

Lemos inicialmente o conto “O Doutor Terribilis”, apenas, para fruição e, durante a discussão, surgiu o diálogo com o filme “Meu malvado favorito”. Esta aula

foi totalmente improvisada, abrimos o computador, pesquisamos e fizemos as observações cabíveis. O mesmo ocorreu com o conto “Táxi para as estrelas” aqui o improviso ficou até para outro dia. Relacionamos com o filme “O pequeno príncipe” e, depois, fizemos um diálogo das versões do filme de 1975 e 2015. O desfecho deste conto é comentado por Rodari, no final do livro, “Minha preferência é pelo terceiro final porque gosto de ovos. O final está apenas esboçado: se tiverem vontade, escrevam vocês mesmos.” E, depois dos diálogos, retornamos ao conto e, assim, fizemos. As atividades de interpretação, diálogos e componentes curriculares eram alternadas e relacionadas com o livro paradidático.

A experiência em sala de aula que obtive com esse conto ilustra muito bem a fala do autor enquanto teórico “(...) é melhor mesmo sentirmo-nos livres: abandonarmos a história ao seu destino e aceitarmos as questões propostas pelo acaso.”.(RODARI, 1982, p. 150)

O conto, disponível no anexo 1, relata a história do taxista Compagnoni Peppino, que em sua última corrida do dia, pega como passageiro um extraterrestre e juntos embarcam em uma aventura espacial.

A partir desse conto, como sugestão da professora Erivoneide Barros, responsável pelo meu primeiro contato com o livro de Gianni Rodari, fizemos um diálogo com a primeira versão do filme “O Pequeno Príncipe”, lançado em 1974, filme baseado na obra de Antoine Saint-Exupéry, dirigido por Stanley Donen. E ali me senti livre para ouvir os alunos, alterei o planejamento e assistimos outra versão do filme, dirigida por Mark Osborne e lançada em 2015, apenas 41 anos de diferença.

Os resultados foram surpreendentes. Todos deixamos essa aula, iniciada com a história do taxista Pepino, sobre galinha gigante, chocolate azul e táxi espacial, refletindo sobre o segredo da raposa descrito no livro de Saint-Exupéry: “E agora, como prometido, aqui vai o meu segredo. De fato, é um segredo bem simples: é somente com o coração que podemos ver corretamente; o essencial é invisível aos olhos.”.

A maioria dos alunos que participaram desta proposta hoje está no oitavo ano, série que coincidentemente leciono. Recentemente, os questioneei a respeito da experiência vivenciada em 2017. E quem se manifestou lembra como eu da experiência literária única.

Nas últimas aulas, surgiram as produções multimodais. As aulas consistiam em retextualizar os contos do livro paradidático. Formei duplas, trios e alguns alunos se sentiram mais a vontade em realizar a atividade de forma individual, e assim os alunos apresentavam os contos sem utilizar a linguagem escrita. A ficha de leitura II, apêndice 5, foi utilizada para direcionar as produções. Confesso que, quando um professor de língua portuguesa entra em sala de aula e pede produções em qualquer linguagem menos a escrita, causa espanto. Mas mais espantosos foram os resultados, eles fizeram teatro, vídeos, HQ, textos multimodais, jogos, e quando os contos se repetiam, não pareciam repetidos, pois a representação era outra. Trabalhar com a multimodalidade traz múltiplas possibilidades, retomo a fala da Rojo sobre multiletramento para reafirmar a minha escola em dar destaque aos textos multimodais:

(...) o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p.13)

Assim o livro paradidático adotado na escola, deixa de ser apenas uma atividade escrita que verifica se o aluno leu ou não a história. Não sou contra as atividades de verificação de leitura, atividade para avaliar a leitura de uma determinada obra, elas podem ocorrer, aliás aconteceram várias vezes durante este projeto – estas disponíveis nas apêndices deste trabalho- ,mas não podemos nos restringir a elas. Quando eu solicitava a leitura e a avaliava por meio de um questionário, o aproveitamento era apenas nota e muitas vezes abaixo da média exigida pela escola. O livro só voltava a ser trabalhado durante as correções das questões. Hoje, entendo essas verificações como uma sondagem do que trabalhar nas próximas leituras, como registro reflexivo do aproveitamento de tudo que foi construído em sala.

As atividades disponibilizadas nos apêndices desta pesquisa foram aplicadas após a discussão em sala como maneira de me certificar acerca do aproveitamento dos alunos.

A prática relatada acima vem ao encontro com as palavras de Kleimam (2016) quando fala das duas habilidades que contribuem para a capacidade de construir

significado textual e sentido coerente, tanto mediante a percepção e construção da forma ou estrutura textual, quanto mediante a atribuição de intencionalidade do autor.

A seguir, fotos das produções dos alunos. Na Figura 4, logo abaixo, temos a auxiliar de sala e o aluno com necessidades especiais, apresentando o conto “Aqueles pobres fantasmas”, na mesma foto, no lado direito e superior, um aluno apresentando seu vídeo referente ao conto “A doença de Tino” e do outro lado, fantoches contando a história do “Doutor Terribilis”.

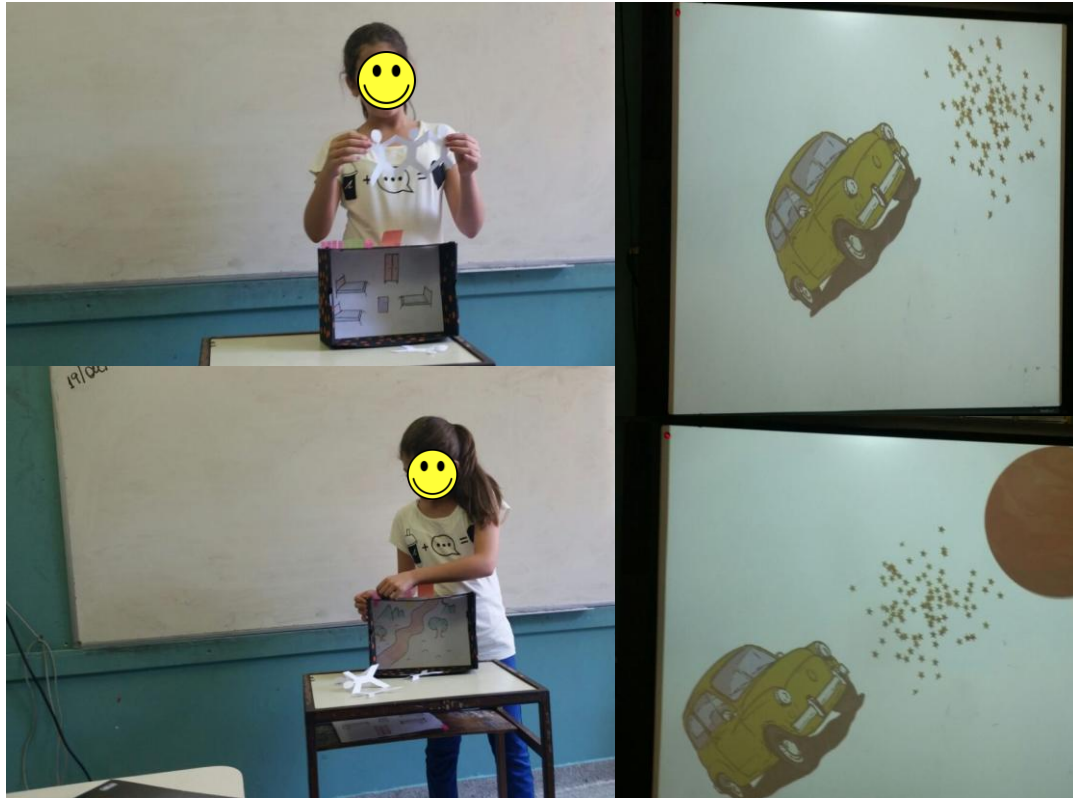
Figura 4- Apresentações Multimodais I



Fonte: Arquivo Pessoal

Na Figura 5, temos uma aluna representando a história “Táxi para as estrelas” e ao lado, as imagens produzidas por outras alunas descrevendo a mesma história. A Figura 6 ilustra um momento dos círculos de leitura e produções diversas.

Figura 5 - Apresentações Multimodais II



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 6 - Apresentações Multimodais III



Fonte: Arquivo Pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Para mudá-la [a sociedade] são necessários homens criativos que saibam usar a imaginação... desenvolvamos a criatividade de todos para mudar o mundo.”

Gianni Rodari

O objetivo principal desta pesquisa foi o trabalho com os livros paradidáticos na escola. Procurei a partir da leitura dos paradidáticos com o auxílio da tecnologia promover o multiletramento e assim construir o entendimento do implícito em diferentes tipos de textos, pois interpretar o que não está escrito no texto era à dificuldade dos alunos identificada em uma atividade.

Trabalhar com o livro paradidático e com as ferramentas tecnológicas para ampliar a utilização das múltiplas linguagens, ou até mesmo mesclá-las, é libertar o aluno para imaginar. A leitura literária como prática de letramento proporciona experiências literárias que constroem múltiplos saberes. Para reconhecer o explícito basta saber ler, mas para subentender – ler o implícito –, precisa “multi ler”, ler nas entrelinhas. Segundo Cosson:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (...)

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. (COSSON, 2014, kindle edition)

Ir além da decodificação das letras e tornar a leitura uma experiência de vida significativa é uma forma de promover o letramento. Poder relacionar a experiência vivida por meio da leitura consigo mesmo e com o próximo de forma a alterar o cotidiano é efetivar o multiletramento.

Ler e responder questões restringe a leitura a um campo pequeno de interpretações. Podemos e devemos ir além, a sala de aula e a tecnologia nos oferece mecanismos suficientes para o trabalho eficaz com a leitura. Kleiman afirma que a interação impulsiona a leitura significativa. Eu amplio esta interação a outros textos, outros alunos, outros professores etc e tudo isso é facilitado por meio da tecnologia.

A complexidade da tarefa envolvida na construção de uma macroestrutura semântica não é fator apenas da complexidade exigida para o processamento. Para toda tarefa de compreensão, seja qual for a extensão do texto envolvido, o conhecimento prévio do aluno, a posse de conceitos e famílias de conceitos que lhe permitam interpretar o novo, a interação com o adulto mais experiente, são de suma relevância para fazer das partes um todo.(KLEIMAN, 2016, p. 138)

Gostei muito de descobrir o autor do livro paradidático que possibilitou a intervenção como autor teórico, pois no livro dele “A gramática da fantasia” encontrei a reflexão sobre aulas que ele lecionou com o mesmo paradidático que utilizei “Histórias para Brincar”. Apesar de ser contextos totalmente diferentes os resultados na perspectiva de libertar o pensar e a imaginação ocorrem efetivamente.

Concluo esta pesquisa com um trecho do texto escrito por Ruth Rocha ao se referir ao autor que possibilitou todos os diálogos que presenciei nas minhas salas de aula, Gianni Rodari.

“O que aconteceria se um crocodilo batesse à sua porta pedindo um pouco de rosmaninho?”

Uma expingarda com x no lugar do s disparas balas, plumas ou violetas?”

“A hora transformada em ora, pede demissão do relógio e vai trabalhar na gramática, como conjunção ou advérbio.”

Estas são apenas algumas amostras da riqueza, da criatividade, da imaginação de Gianni Rodari.

Toda essa atividade tem como objetivo não só um contato afetivo com a criança, contato esse que não deve ser desprezado, o desenvolvimento da linguagem, da lógica, da estética, mas, principalmente, a liberação da criatividade, da imaginação e da fantasia. (ROCHA, Ruth. In: RODARI, 1982. p. 7)

Quando a sala de aula se torna um ambiente de diálogo entre professor e aluno, um local de debate e de troca de experiências, o ato de ler, expor seus pensamentos e relacionar com o contexto, faz da leitura um processo inerente ao aluno. Ela contribui para a imaginação, o raciocínio lógico, ampliação de vocabulário e consequentemente a escrita.

Ler um livro paradidático na escola e restringi-lo a perguntas e respostas para obtenção, apenas, de nota é perder uma grande oportunidade para vivências significativas capaz de levar o aluno à reflexão. Encontrei na leitura literária a oportunidade de promover o letramento em sala de aula.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. “Direitos humanos e literatura”. In: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro e outros. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. “A literatura e a formação do homem”. In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 1999. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/re-mate/article/view/8635992/3701>. Acesso em janeiro de 2019.

_____. “O direito à Literatura”. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CANI, Josiani Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. “Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas”. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI J. B. (orgs.). “Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem”. Campinas: Pontes, 2016.

CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza. “Português Linguagens”. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHARTIER, Roger. “A aventura do livro: do leitor ao navegador - conversações com Jean Lebrun / Roger Chartier”. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 2009.

COSCARELLI, Carla Viana. “Navegar e ler na rota do aprender”. In: COSCARELLI, Carla Viana. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

COSSON, Rildo. “Letramento literário: teoria e prática”. São Paulo: Contexto, 2014, Kindle Edition.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot. “Multimodalidade, gênero textual e leitura”. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). “Múltiplas linguagens para o Ensino Médio”. São Paulo: Parábola, 2013.

DIONÍSIO, Angela Paiva. “Gêneros multimodais e multiletramento”. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S. (orgs.). “Gêneros textuais: Reflexões e Ensino”. Palmas e União da Vitória: Kayganguê, 2005.

FARIA, Flora De Paoli. "Gianni Rodari: Uma Pedagogia da Recriação do Mundo". In: Ipotesi: Revista de Estudos Literários, Juiz de Fora, vol. 1, nº 2. p. 55-66, 1998.

FONSECA, João José Saraiva da. "Metodologia da pesquisa científica". Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERALDI, João Wanderley. "A produção dos diferentes letramentos". *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014.

GIROTTI, Cyntia; SOUZA, Renata. "Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem". In: SOUZA, Renata (org.) Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

INEP. "O que é o Ideb". Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em 17/10/2017.

_____. "Matrizes e Escalas". Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em 24/01/2018.

KLEIMAN, A. B. "Letramento na contemporaneidade". *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

_____. "Oficina de leitura: teoria e prática". 16ª edição. São Paulo: Pontes, 2016.

LAJOLO, Marisa. "Do mundo da leitura para a leitura do mundo". São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. "A formação da leitura no Brasil". São Paulo: Editora Ática, 2003.

MINAYO, M. C. S. "Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social". In: (Org.). "Pesquisa social: teoria, método e criatividade". 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José Manuel. "Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá". 5ª ed, São Paulo: Papirus, 2007. Atualização do texto Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf. Acesso em 22/02/2018.

NOVA ESCOLA. “Sala de Leitura”. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/304/para-isabel-sole-a-leitura-exige-motivacao-objetivos-claros-e-estrategias>. Acesso em 03/01/2018.

PCNS. Brasil, 1997

PIERRE, Lévy. “Cibercultura”. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

RIBEIRO, Ana Elisa. “Textos Multimodais – leitura e produção”. São Paulo: Parábola, 2016.

RODARI, Gianni. Gramática da Fantasia. Tradução de Antonio Negrini; direção da coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1982.

_____, Gianni. “Histórias para brincar”. Tradução de Cide Piquet. São Paulo: Ed. 34, 2007.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). “Multiletramentos na escola”. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. Escola Conectada – Os Multiletramentos e As Tics. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. “Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura”. In: Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação. v. 23. n. 81. Campinas: CEDES, 2002.

_____, Magda. “Letramento: um tema em três gêneros”. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

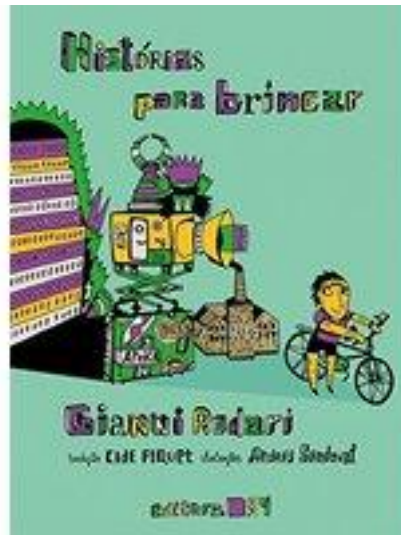
SOLÉ, ISABEL. “Estratégias de Leitura”. 6.ed. Porto Alegre: Penso, 2014. Kindle edition.

SOUZA, Renata Junqueira (org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. “Da leitura escolarizada à leitura literária: a trajetória na formação do leitor”. *Conjectura: filosofia e educação* (UCB), v. 14, p. 103-131, 2009.

Apêndice 1

“O Cachorro que não sabia latir” - Gianni Rodari



1. Crie uma sinopse para o conto “**O Cachorro que não sabia latir**” de Gianni Rodari.

[illegible]

“Uma volta pela cidade” – Gianni Rodari

2. Identifique os elementos da narrativa, presente no conto:

Personagens: _____

Tempo: _____

Espaço: _____

Narrador: _____

3. De acordo com os três finais do conto relacione as colunas.

1º final

2º final

3º final

Sonhador

Pessimista

Solidário

4. De acordo com o terceiro final, qual o tema central do conto?

5. Um dos obstáculos para acompanhar o círculo que Paulo traçou sobre o mapa era uma janela. Como Paulo consegue passar por ela?

Apêndice 2

“A Aventura de Rinaldo” - Gianni Rodari



1. Identifique os elementos da narrativa, presente no conto:

Personagens: _____

Tempo: _____

Espaço: _____

Narrador: _____

2. Imagine que você é a tia de Rinaldo e escreva uma carta à mãe dele, contando sobre a aventura que viveram juntos. Inclua na carta o terceiro final.

4. O doutor Verucci após o trabalho só queria ir para casa e se livrar de toda confusão. Ele conseguiu? Comente.

5. De acordo com o segundo final, qual o tema central do conto?

6. Faça uma frase tema e uma pequena ilustração.

Apêndice 3**O Anel do pastor - Gianni Rodari**

1. Identifique os elementos da narrativa, presente no conto:

Personagens: _____

Tempo: _____

Espaço: _____

Narrador: _____

2. No primeiro parágrafo do conto o autor revela que o pastor recolhia as ovelhas em um ovil. De acordo com o conto, faça um verbete de dicionário com a palavra ovil.

3. A vida do pastor era tranquila ou dura? Explique.

4. Como o pastor ganhou o anel que lhe salvou a vida?

5. Como o anel salvou a vida do pastor?

6. Qual final você mais gostou? Justifique.

7. No terceiro final um papagaio acha o anel do pastor e a sua aventura começa, complemente este final contando qual foi à aventura do papagaio.



This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Apêndice 4
Ficha de Leitura I

Autor	
Título	
Edição	
Lugar	
Páginas	
Tema	
Qual final mais gostou e por quê?	
Opinião Pessoal	

Elementos da Narrativa

Personagens	
Tempo	
Espaço	
Enredo	
Narrador	

Roteiro - vídeo

Título	
Tema central	
Créditos	

Quem produziu? Não apenas o nome, mas contar quem é e o que faz.	
Em que ano?	
Com que finalidade?	
Quais as principais temáticas abordadas?	
Qual a relação entre o vídeo e seus estudos?	

Apêndice 5**FICHA DE LEITURA II****DADOS BIOGRÁFICOS**

Nome do livro: _____

Nome do Autor: _____

Nome do Ilustrador: _____

Editora: _____ Número de páginas: _____

DADOS DO CONTO ESCOLHIDO

Título: _____

Tema principal: _____

Quem são os personagens e o que eles fazem na história?

Como é o personagem principal da história?

Onde se passa a maior parte da história? _____

Como é esse lugar? _____

Quando os fatos acontecem? _____

Como você sabe disso? _____

Esse conto fala sobre:

[illegible]

Qual o final que você mais gostou e por quê?

AVALIAÇÃO PESSOAL

Explicação do título: _____

Vocabulário novo relacionado com a leitura:

Seleção de um trecho da obra que mais gostou:

Desenhe três cenas importantes da história. Escreva Faça quadrinhos com legenda.



Por quê?

Anexo 1

TÁXI PARA AS ESTRELAS

Gianni Rodari

Uma noite, o taxista CompagnoniPeppino, de Milão, tendo acabado seu turno de serviço, ia conduzindo o carro lentamente de volta à garagem da empresa, lá pelas bandas de Porta Gênova. Não estava de todo contente, porque tinha feito poucas corridas, pegara mais de um cliente mal-humorado, inclusive uma senhora que o fizera esperar quarenta e oito minutos na frente de uma loja, e até fora multado por um guarda.

Por isso, enquanto voltava para casa, ia observando os transeuntes. E eis que um senhor lhe faz sinal.

– Táxi, táxi!

– Entre, senhor – apressou-se em parar CompagnoniPeppino. – Mas acontece que estou terminando o meu turno, vou em direção a Porta Gênova, tudo bem?

– Vá para onde quiser, mas vá depressa.

– Não, imagine! Vamos para onde o senhor quiser... Desde que não seja muito fora de mão para mim.

– Ande! Comece a dirigir e siga sempre em frente!

– Pois não, senhor!

Compagnoni Peppino meteu o pé no acelerador e partiu. Ao mesmo tempo, porém, mantinha os olhos no passageiro pelo espelho do retrovisor. Que figura: “vá para onde quiser, siga sempre em frente”... Não dava para ver muito o seu rosto, meio escondido pela gola do capote e pela aba do chapéu. “Ora – pensava Peppino –, será um ladrão? Melhor ver se tem alguém nos seguindo... Não, parece que não. Sem mala, sem bolsa. Só um embrulho. Olha lá, está abrindo. O que será que tem dentro?... O que será aquilo? Parece um chocolate. É isso mesmo, um chocolate azul: onde já se viu, chocolate azul? E ele está comendo... Bom, tem louco pra tudo. Vamos, Peppino, estamos quase chegando...”

– Opa, ei, mas... O que é isso? O que está acontecendo? Ei, mas o que o senhor está fazendo, o que está aprontando...

– Não se preocupe – respondeu com voz firme o passageiro. – Vamos sempre em frente.

– Mas que em frente o quê?! Agora não se vai nem pra frente nem pra trás! - Não se deu conta de que estamos voando? Socorro!...

Compagnoni Peppino desviou para não bater nas antenas de TV no alto de um arranha-céu. Depois voltou a protestar:

– Ei, o que você quer? Que bruxaria é essa?

– Não tenha medo, não vai acontecer nada.

– Ah, sim, você chama isso de nada. Um táxi que voa por aí, isso acontece todos os dias, a torto e a direito... Escute aqui, ora bolas, estamos sobre a Catedral de Milão, podemos cair bem em cima de uma agulha das torres, e aí já era. Mas pode-se saber que tipo de brincadeira é essa?

– Deveria perceber sozinho que não é uma brincadeira – disse o passageiro. -
– Estamos voando, e daí?

– Como “e daí”? Acontece que o meu táxi não é um míssil!

– Faça de conta que é um táxi espacial.

– Mas que espacial! Além disso, eu nem tenho licença de piloto. O senhor vai me fazer arrumar uma bela multa, isso sim. E pode me explicar como é que estamos voando?

– É muito simples. Vê essa substância azul?

– Eu vi sim, vi até que o senhor acabou de comer um pedacinho.

– Sim, é preciso engolir um pedaço para que funcione. É um motor antigravitacional que nos fará atingir a velocidade da luz e mais um metro.

– Está bem, bela história. Mas eu tenho que ir para casa, meu senhor. Eu moro em Porta Gênova, não na Lua.

– Não estamos mesmo indo para a Lua.

– Ah, não? E aonde estamos indo?

– Ao sétimo planeta da Estrela Aldebarã. É lá que eu moro.

– Muito prazer, mas eu moro na Terra.

– Escute, vou lhe explicar a situação. Eu não sou um terráqueo, sou um aldebariano. Veja.

– Ver o quê?

– Aqui. Está vendo o terceiro olho?

– Caramba, tem mesmo três olhos.

– Veja as minhas mãos. Quantos dedos eu tenho?

– Um, dois, três...seis...doze. Doze dedos em cada mão???

– Doze. Está convencido agora? Eu estava em uma missão na Terra, para ver como vão as coisas com vocês, e agora estou voltando ao meu planeta para fazer um relatório.

– Muito bem, é o seu dever, cada um em sua casa. E eu? Como faço para voltar à minha?

– Eu lhe darei um pedaço da substância para mastigar e num instante estará em Milão.

– Mas você precisava mesmo tomar um táxi?

– Não, mas eu queria viajar sentado. Satisfeito? Veja, estamos quase chegando.

– Por acaso aquela bola ali é o seu planeta?

Mas, em poucos segundos, “aquela bola ali” se transformou em um globo enorme, e o táxi de Compagnoni Peppino descia, a uma velocidade impressionante, rumo a sua superfície.

– Ali, à esquerda – ordenou o passageiro –, desceremos naquela praça.

– Pelo menos você enxerga uma praça, eu só vejo um prado.

– Não há prados em meu planeta.

– Então só pode ser uma praça pintada de verde.

– Desça um pouco mais... assim... Por Aldebarã!

– Eu não disse? Veja se não é grama! E aqueles lá, quem são?

– De quem você está falando?

– daquelas galinhas gigantes correndo em nossa direção com arcos e flechas.

– Arcos? Flechas? Galinhas gigantes? Não há nada disso no meu planeta!

– Ah, não? Então, sabe o que eu acho?

– Quietos, já sei. Nós erramos de estrada. Me deixe pensar um minutinho.

– Só que pense depressa, porque aqueles tipos estão chegando. *Ziip!* Você ouviu? Era uma flecha! Vamos, senhor aldebariano, acorde, coma um pedaço do chocolate azul, precisamos fugir, picar a mula, puxar a carroça daqui, porque Compagnoni Peppino quer voltar para Milão sem buracos na pele, entendeu?

O aldebariano apressou-se em morder a misteriosa substância que Compagnoni Peppino chamava de chocolate azul.

– Engula! Engula sem mastigar, que vai mais rápido! – gritou o taxista.

Primeiro Final

O táxi voltou a voar bem na hora, mas uma flecha atingiu um dos pneus traseiros, que se esvaziou com um longuíssimo *PIIIIIFFFF!*

– Você ouviu? O pneu estourou – exclamou Compagnoni Peppino–, e pode estar certo de que vai para a sua conta.

– Eu pago, eu pago – respondeu o aldebariano.

– Você comeu a quantidade certa dessa vez? Ou nós vamos parar em outro planeta selvagem?

Infelizmente, na pressa, o aldebariano não tinha conseguido medir a dose com precisão. O táxi estelar precisou pingar por um bom tempo de uma galáxia para outra antes de topar com o planeta do aldebariano. Mas quando chegaram era um planeta tão bonito, e seus habitantes tão gentis, e seu risoto azul (uma especialidade do lugar) tão gostoso, que Compagnoni Peppino já não teve tanta pressa de retornar a Milão. Ficou por lá quinze dias, curtindo só do bom e do melhor. Tomou nota de tudo e, de volta à Terra, publicou um livro, ilustrado com duzentas fotografias, que foi traduzido para noventa e sete línguas e lhe valeu o prêmio Nobel. Hoje Compagnoni Peppino é o taxista-escritor-explorador mais famoso do Sistema Solar.

Segundo Final

O táxi decolou e, como era mais rápido do que as flechas que o seguiam, logo se viu fora de perigo.

– Pelo visto – observou Peppino–, você também não é lá muito experiente no espaço, hein?

– O senhor pense em dirigir – resmungou o aldebariano. – No resto penso eu.

– Perfeitamente, mas trate de pensar direito.

Voaram por alguns minutos à velocidade da luz (mais um metro), perfazendo distâncias incalculáveis. E ao fim da viagem se encontraram... em Milão, na praça da Catedral.

– Maldição! Errei de novo! – gritava o aldebariano, arrancando os cabelos com seus vinte e quatro dedos. – Vamos!

– Muito agradecido, mas não – exclamou o taxista, pousando em terra firme – , eu estou muito bem aqui. Se quiser, pode ficar com o carro: mas pense bem, antes de cometer essa injustiça. Eu só tenho essas quatro rodas para dar de comer aos meus filhos.

– Paciência – resmungou o aldebariano–, eu vou a pé.

Então desceu do carro, mordiscou seu “chocolate azul” e desapareceu. E Compagnoni Peppino, antes de ir para casa, entrou num bar e tomou um traguinho para se refazer do susto.

Terceiro Final

Levaria muito tempo para contar. Vou dar só umas pinceladas. O taxista e o aldebariano são capturados pelas Galinhas Gigantes. A prisão é um ovo. Eles escapam com o ovo. O aldebariano desembarca em seu planeta. Compagnoni Peppino volta para Milão com o ovo voador e uma boa provisão de “chocolate azul”. Abre uma empresa de viagens estelares, cria uma linha de táxi Terra-Marte-Saturno ida e volta e uma granja de galinhas que dão ovos bem pequenininhos, mas insuperáveis na omelete.

Final do Autor

Minha preferência é pelo terceiro final, porque gosto de ovos. O final está apenas esboçado: se tiverem vontade, escrevam vocês mesmos.